

CONGRESSO INTERNACIONAL

TERRITÓRIOS, COMUNIDADES EDUCADORAS

E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

Livro de Atas

Título: Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável

Departamento de Geografia - Faculdade de Letras
CEIS 20 – Centro de Estudos Interdisciplinados do Século XX
Universidade de Coimbra, Portugal

Coordenação

António Rochette Cordeiro
Luís Alcoforado
António Gomes Ferreira

Citação

In CORDEIRO, A. M. Rochette; ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, A. Gomes (Coords.) *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*, Coimbra: DG-FLUC.

ISBN

978-989-96810-6-4

Edição

Departamento de Geografia - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Revisão

Patrícia Figueiredo
Liliana Paredes
Benjamim Lousada

Capa

DESIG, Arquitectura e Design

Copyright© 2014

Todos os direitos reservados

Índice de artigos

Eixo 1

A sociobiodiversidade como um dos elementos do desenvolvimento sustentável	13
Justiça Social e Justiça Ambiental: pilares de uma educação global para a cidadania e para a sustentabilidade	21
Metas Curriculares do 3.º Ciclo do Ensino Básico de Geografia: que contributo para o desenvolvimento de competências ambientais?	29
Escolarização de Jovens Rurais do Sertão Sergipano e Questões sobre Desenvolvimento Local e o Futuro da Agricultura Familiar	40
Território, Identidade e Sustentabilidade: uma proposta de educação indígena superior no Alto Rio Negro/am	54
Educação em Paisagens Cênicas e o Desenvolvimento Local: o caso da serra confusão do Rio Preto (Goiás/Brasil).....	64
Paisagens Educativas e Territórios Educadores: Duas Faces da Mesma Moeda	73
Possibilidades educativas para um território sustentável: programa Mais Educação no município de Cachoeiro de Itapemirim no Espírito Santo - Brasil	82
Caracterização de uma Comunidade Local: o primeiro passo na elaboração de Programas Educativos Intergeracionais	91
Educação para o Desenvolvimento Sustentável numa Escola do 3º Ciclo do Ensino Básico	98
As Parcerias no âmbito da formação como fonte de desenvolvimento sustentável: Um estudo multicase	108

Eixo 2

Jovens, Cidadania E Pertença A Grupos	115
Convergências e Divergências no Contexto de uma Cidade Educadora: o caso do município de Leiria	125
Projetos Pedagógicos Para A Promoção De Uma Cidadania Participativa Numa Escola Do Século Xxi.....	132
A Escola Como Cidade E A Cidade Como Escola	141

Eixo 3

Prosepe : Duas Décadas A Educar Para A Preservação Da Floresta.....	157
Educação Contextualizada: Uma Prática Pedagógica No Semiárido Brasileiro	168
Reciclagem Como Ação Econômica, Social E Ambiental: A Experiência Dos Trabalhadores Da Associação Sorriso De Catadores De Materiais Recicláveis, Município De Sorriso, Mato Grosso, Brasil.....	175
O Contributo Dos Projetos Educativos Locais Para A Implementação De Ecoterritórios: Ambiente E Desenvolvimento Sustentável Como Vetores Estratégicos.....	182

Eixo 4

Projeto Educação Patrimonial - Cidadão esclarecido, cidadão ativo	193
Educação E Cultura: o perfil dos alunos indígenas da universidade federal do oeste do pará – ufopa, amazônia, brasil	202
Patrimônio Cultural e Infância: os caminhos da educação e da cultura.....	208
Mediação Sociocultural, Literatura e Intervenção.....	215
Reabilitar a Sabedoria na Cidade a partir da Rua da Sofia em Coimbra	222

Eixo 5

Programas Básicos de Serviços Básicos: exigência de frequência escolar de acordo com as percepções de beneficiários do Programa Bolsa Família	235
Responsabilidade Social Universitária: que impactos sociais nas práticas de envelhecimento activo?.....	242
Finca tradicional afrocolombiana una experiencia de reivindicación por la justicia cognitiva y la justicia social.....	248
Qualidade de Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida: os idosos de Coimbra	255
Um olhar, uma experiência de intervenção transversal para a inclusão.....	264

Eixo 6

Novas Dinâmicas de Desenvolvimento Local: categorização e avaliação de iniciativas inovadoras bottom-up.....	273
A Educação para o Empreendedorismo como Fator Diferenciador de Desenvolvimento Local	281

Eixo 7

Programa Redes Sociais do Senac São Paulo no Fomento do Desenvolvimento Local	293
O trabalho e o Pesquisador da Pós-graduação no Território Brasileiro	301
A Configuração Territorial dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu na Área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia no Brasil.....	309
Entre Muros e Flores: nas representações de narrativas de autobiográficas.....	317
Recursos para o ensino do paleomagnetismo em geologia: estudo qualitativo de avaliação numa perspectiva de formação de professores.....	325
Os Sentidos Atribuídos À Profissão Docente Na Formação Inicial De Professores De Ciências Da Natureza No Brasil E Em Portugal.....	336
Por uma Pedagogia da Sustentabilidade da Educação: um estudo de caso na Universidade de Pernambuco-Brasil.	343
O Impacto do Pibid na Formação Inicial e Continuada.....	350
Projeto Educativo Local e o papel das escolas e dos professores	357
(Per)cursos Profissionais dos Jovens Moçambicanos	366

Eixo 8

Avaliação das aprendizagens no ensino superior à luz dos regulamentos.....	379
Lógicas de Apropriação Local das Políticas de Educação Básica de Adultos: o território conta	386

Eixo 9

Boas Práticas Escolares: uma revisão da literatura acadêmico-científica no espaço ibero-americano	395
Autoavaliação como Instrumento de Emancipação e Regulação das Escolas	404
Territorio rural y educación agrotécnica. Políticas públicas y familiares de desarrollo local en la región oeste de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)	412
Os Efeitos da Agregação de Agrupamentos de Escolas no seu Capital Social.....	430
O Programa Mais Educação: transformar a cultura escolar e promover a gestão intersetorial do território para promover a educação integral	439
A Educação nas Escolas Localizadas no Campo nos Municípios da Região Metropolitana Norte de Curitiba – Paraná - Brasil: territórios de possibilidades.....	448
Educação Socioespacial: Possibilidades para o desenvolvimento local	457
Clima Escolar e Cidadania na Perspetiva de Alunos do 3º Ciclo: comparação entre escolas TEIP e não-TEIP	465
A Cidade como o Território na Perspectiva da Força do Lugar	476
A análise de Necessidades de Formação ao Serviço do Desenvolvimento Organizacional da Escola	483
A influência da educação na proteção dos ambientes que dão suporte à pesca artesanal no rio são francisco, brasil	489

Eixo 10

“Abandono Zero”: boas práticas no combate ao abandono escolar no concelho de Sesimbra	499
---	-----

NOTA PRÉVIA

Na semana de 1 a 4 de julho de 2014, realizou-se na Universidade de Coimbra o I Congresso Internacional “Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável” o qual contou com a participação de aproximadamente trezentos investigadores e profissionais da Educação, da Formação e do Território provenientes de diferentes setores da Península Ibérica e da América Latina. Para além das cento e setenta comunicações apresentadas em trinta e duas sessões paralelas, há a destacar ainda duas conferências, três mesas redondas, seis mesas coordenadas, três workshops temáticos e um debate final o qual teve como tema: “Descentralização e governo local na educação: que papéis para as autarquias na Educação no Portugal do século XXI. Responsabilidades e Competências”.

As conferências proferidas pelos Professores Maria de Lurdes Rodrigues e David Justino (ex-Ministros da Educação de Portugal) revelaram -se esclarecedoras e muito desafiantes para os congressistas uma vez que cada um deles apresentou uma perspetiva muito própria sobre a temática. A Professora Maria de Lurdes Rodrigues falou da sua visão sobre a política educativa nacional e a atenção que deve existir de modo a que o direito das crianças à educação não seja colocado em causa, por forma a que os diferentes projetos a executar sejam lançados com essa atenção, isto é, que entre os diferentes processos de descentralização seja sempre assegurado o interesse superior da criança a uma boa educação. O Professor David Justino abordou o modelo de plano de educação que julga ser necessário existir, para que se efetue planeamento autárquico ao nível da educação, aliás, muito na lógica do que se tem vindo a assumir como a territorialização da educação.

Relativamente às mesas redondas contaram com diferentes especialistas e dividiram -se em três temáticas: “Educação e o Espaço Público”, “Desenvolvimento Humano, Trabalho e Cidadania” e “Educação e Desenvolvimento Sustentável”. Se, por um lado, nas conclusões foi destacada a importância de perceber o que é o público, como se constrói e como pode contribuir no âmbito do planeamento educativo para esse fim, por outro é preciso ter em linha de conta as diferentes estratégias formativas e a influência que estas têm, de forma holística, no indivíduo. Por sua vez tornou -se importante perceber das relações possíveis e desejáveis entre a educação e formação e o desenvolvimento sustentável, (nas suas diferentes valências), e como estas se interligam com o território.

Quanto ao objetivo das mesas coordenadas, este foi o de juntar técnicos e investigadores de diferentes áreas, numa partilha de boas práticas no âmbito de muitas das temáticas associadas às novas educações, tendo sido muito participadas e dividindo-se pelas seguintes temáticas: “Dinâmicas demográficas, educação e desenvolvimento sustentado”; “O município pedagógico como estrutura de educação e de desenvolvimento do ensino”; “Educação ambiental e território”; “Educação e desenvolvimento social educação”; “Cultura, património e educação”; “Educação, espaços e desenvolvimento local”.

As comunicações livres, por seu turno, procuraram a troca de ideias entre os investigadores de diferentes áreas que se cruzam no contexto global da educação e formação, razão pela qual foram propostos os dez eixos temáticos iniciais do evento foram e divididas nas seguintes sub -temáticas:

- Cidades educadoras e territórios
- Cidades educadoras, cidadania participativa e património
- Educação ambiental e território
- Educação e economia social
- Educação, ambiente e contextos escolares
- Educação, ambiente e territórios vulneráveis
- Educação, territórios, cultura e inclusão
- Educação, envelhecimento e desenvolvimento local
- Educação, formação e território
- Educação, planeamento e património
- Educação, recursos naturais e comunidade educativa

- Educação, trabalho e desenvolvimento local
- Educação/Formação profissional de jovens e adultos
- Formação de professores, educadores e território
- Formação superior, território e desenvolvimento local
- Políticas educativas de escola e territórios
- Territórios e políticas educativas de escolas
- Territórios e políticas locais de educação e formação
- Territórios, escolas e democracia
- Territórios, participação e juventude

Organizadas em trinta e duas sessões, muitas foram as conclusões que daí resultaram, tornando -se expectável que a publicação nas atas dos mais de centena e meia de artigos venha a permitir uma maior troca de informação entre todos os que se dedicam às questões da educação e do território no mundo ibero -americano. O feedback global foi, desde logo, muito positivo, uma vez que é sempre com elevado interesse que pessoas a trabalhar em áreas semelhantes, mas diferentes contextos, se juntem para refletir e questionar as temáticas de investigação, de forma a avançar criticamente com contributos para o conhecimento. Assume -se, porém, que estas sessões apresentaram fragilidades da sua tipologia, uma vez que ao decorrerem em sete sessões em simultâneo, em alguns casos tal situação implicou uma reflexão relativamente restrita.

O último dia do congresso, o dia 4, teve o propósito de apelar ao debate dos responsáveis autárquicos – políticos e técnicos – e de diferentes especialistas, em torno da procura de estratégias para melhorar a educação nos territórios municipais (e mesmo intramunicipais) através da troca de experiências educativas, procurando, assim, com que acontecesse o que foi denominado de “1º Encontro de políticas e agentes locais de educação, formação e desenvolvimento”. Neste dia, introduziu -se a dinâmica dos workshops onde, divididos por três temáticas - social, recursos humanos e ensino profissional - foi feito um brainstorming das diferentes necessidades e cuidados a ter no trabalho a desenvolver nestas áreas, de modo a inovar nas diversas estratégias. Este último dia do evento, terminou com a mesa redonda sobre descentralização e governo local na educação e sobre quais as responsabilidades e as competências que as autarquias podem vir a assumir na educação nas próximas décadas, assunto de inegável atualidade devido a todo um conjunto de circunstâncias externas que o levaram a ser o centro das atenções na comunicação social nesse mesmo dia, a nível nacional. A culminar este momento, observou -se o encerramento por parte do Secretário de Estado da Administração Local, Dr. António Leitão Amaro.

De uma forma global, a avaliação por parte de todos os participantes do congresso foi muito positiva, simbolizando um primeiro encontro de reflexão sobre estas áreas que, habitualmente, são debatidas de forma isolada e pouco de forma integrada, visando, deste modo, a construção de novos projetos de intervenção e/ou de investigação -ação. Cumpriu -se assim o propósito de juntar investigadores e técnicos locais na procura do que deverá ser o caminho para a construção de novo conhecimento numa área que há muito é falada mas cuja aplicação tem escasseado. Era nossa ambição que este momento iniciasse uma rede de trabalho, com investigadores e outros profissionais interessados em contribuir para tal desiderato, ou seja o da construção de conhecimento nesta área, desafio que decorrerá como um dos próximos passos do congresso.



Eixo 1. Educação e Desenvolvimento Sustentável

A SOCIOBIODIVERSIDADE COMO UM DOS ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

ANIELI EBLING BULÉ⁽¹⁾; CLEITON LIXIESKI SELL⁽²⁾; MARCELO TREVISAN⁽³⁾; FÁTIMA BARASUOL HAMMARSTRÖN⁽⁴⁾.

⁽¹⁾Universidade Federal de Santa Maria (anieli.bule@hotmail.com)

⁽²⁾Universidade de Cruz Alta (cleitonls.direito@gmail.com)

⁽³⁾Universidade Federal do Rio Grande do Sul (marcelotrev@gmail.com)

⁽⁴⁾Universidade de Cruz Alta (fatima.advocacia@hotmail.com)

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação do desenvolvimento sustentável com a Constituição Federal Brasileira de 1988, onde por intermédio de legislações visam amparar o meio ambiente em sua integralidade, possuindo como tema principal o desenvolvimento sustentável, que surge como uma solução transversal para os problemas ambientais existentes no planeta. Nessa perspectiva, salienta-se o indivíduo como sujeito central neste processo de desenvolvimento sustentável no qual a sociobiodiversidade tem papel fundamental na construção de uma cadeia produtiva mais consciente. Mesmo com a previsão Constitucional, a sustentabilidade está distante dos objetivos almejados, uma vez que, ainda precisam-se resultados mais robustos e concretos. A questão ambiental é um direito fundamental do ser humano, cabendo proteção de toda humanidade, não como um bem individual, mas um pensar coletivo na busca de um planeta terra mais sustentável.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Meio ambiente; Desenvolvimento Sustentável.

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, o termo meio ambiente pulsa nos seres humanos não mais como um mero local onde se habita, mas como um dever de reconhecimento e proteção. Com essa visão que ultrapassa as fronteiras territoriais, não há como fugir da responsabilidade que recai sobre a espécie humana.

Diante disso este ensaio teórico tem como objetivo discutir a relação do desenvolvimento sustentável com a Constituição Federal Brasileira de 1988, onde por intermédio de legislações visam amparar o meio ambiente em sua integralidade, possuindo como tema principal o desenvolvimento sustentável, que surge como uma solução transversal para os problemas ambientais existentes no planeta.

O desenvolvimento sustentável foi abordado inicialmente na Conferência das Nações Unidas onde se discutiu a questão ambiental juntamente com a questão sustentável. Nesse momento, o tema desenvolvimento sustentável foi estabelecido como princípio. Entretanto, essa força se deve ao art. 170, inciso VI, da Constituição Federal Brasileira de 1988¹. Contudo, com essa previsão legal na carta Magna de 1988, normas subsidiárias complementaram aspectos ainda inexistentes na Constituição Federal Brasileira.

Quando se refere a palavra desenvolvimento, por analogia se chega a ideia de economia. No entanto, estando englobada a questão da sustentabilidade, provocam-se inúmeras questões que permeiam pela capacidade do indivíduo utilizar os meios naturais para sobreviver. Claro que é difícil se pensar em tamanha engenharia quando se leva em conta a complexidade que o planeta terra possui, pois não se trata apenas de determinadas regiões urbanas ou rurais, mas de forma generalizada.

Desenvolvimento Sustentável pode ser compreendido segundo WCED (1987) como aquele capaz de sanar as urgências da geração atual, sem comprometer às gerações futuras. Ou seja, a sustentabilidade vai ao encontro das necessidades que a sociedade tem, tanto em aspeto econômico como também

¹ Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: [...] VI – defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação.

social. Para que se possa ter um desenvolvimento mundial sustentável é preciso que se conheçam os princípios fundamentais da sustentabilidade, para que se torne um hábito permanente (BEM-ELI, 2006).

O termo desenvolvimento sustentável tornou-se conhecido a partir do Relatório de Brundtland, ponto que deu partida a um princípio que posteriormente foi definido na ECO-92. A intenção de o princípio ter sido criado foi a necessidade de conciliar a proteção ambiental com o desenvolvimento da economia (Sirvinskas, 2013). Entretanto, as questões que norteiam a sustentabilidade não são recentes e tem se sobressaído especialmente nos últimos anos, quando catástrofes ambientais têm chamado a atenção para a reflexão do tema, o que preocupa a existência das gerações futuras (Izazivicová e Oszlányi, 2011).

Os efeitos ambientais inerentes à negligência socioambiental têm preocupado autoridades, acarretando na criação de legislações que busquem prevenir e minimizar os impactos ambientais. Diante disto, a Legislação Brasileira tem demonstrado grande avanço nos conceitos sustentáveis, a fim de promover caminhos eficientes para o desenvolvimento sustentável (Aligleri e Krunglianskas, 2009).

A palavra meio ambiente tem amplo significado à luz das legislações ambientais, uma vez que, é considerado um direito fundamental expresso em texto constitucional. Essa positivação, ou seja, a imposição legal da norma superior, fez com que a conduta praticada pelo homem se tornasse espelho fidedigno da redação na Constituição Federativa do Brasil.

No entanto, o papel da sociobiodiversidade frente aos ditames que regem a norma de proteção ambiental ainda é muito questionado, sendo o desenvolvimento sustentável uma solução amenizadora dos problemas ambientais que surgem em um mundo com os índices de consumo relativamente alto. Diante dessa epígrafe, a produção descontrolada de produtos se torna um fator influente no desenvolvimento econômico e não sustentável. Cabe frisar que, a questão da sustentabilidade está implicitamente na Carta Magna de 1988, tendo, portanto esse aspecto Constitucional se torna objeto de aprofundamento em outros dispositivos.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Em termos jurídicos, é necessário interpretar de forma holística os problemas ecológicos do meio ambiente. Entretanto, torna-se imprescindível ter o conhecimento dos aspectos além de econômicos e ecológicos, como também os culturais que estão enraizados nos indivíduos dos mais diferentes lugares do planeta terra, onde a relação com o meio ambiente se torna fundamental para que se possa chegar a um equilíbrio ecológico (Santana, 2012).

Na relação homem-natureza, ocorrem diversas trocas, dependentes entre si. Cabe destacar que o papel primordial do ser humano é manter essas trocas sempre ativas, para que não desapareçam. Contudo, o que está ocorrendo é a falta de comprometimento no cuidado por parte do indivíduo com o meio ambiente, causando sequelas em todo sistema ambiental, que é o local onde se concentram todas as relações dos seres vivos.

Na medida em que se refere ao meio ambiente, são diversos os dispositivos que o regularizam. Entretanto, é notável que o direito como ciência jurídica estabeleça que se deva proteger o meio ambiente, uma vez que, os seres humanos o habitam, e por que não dizer dele dependem para a sobrevivência. Nesse sentido, cabe às pessoas terem esse conhecimento jurídico para poder aplicar em sua esfera, pois do contrário, ficará muito difícil se cada indivíduo não fizer sua parte.

Para esclarecer o aspecto de proteção ambiental, é preciso definir o que vem a ser juridicamente, ou seja, que tipo de bem está sendo protegido. Nesse sentido, Canotilho (2011) ressalta o meio ambiente como um bem incorpóreo, imaterial, onde estará disponível para o uso da sociedade, sendo, portanto o proprietário, o próprio público que utiliza esse bem.

O Estado de direito ambiental passa a ser um dos interessados na busca pela preservação ambiental, onde devem ser aplicadas técnicas para sintetizar os processos e conduzi-los a uma direção correta, sem abusos ambientais, onde o indivíduo utilizará para a sua sobrevivência, através de métodos mais viáveis sob o prisma protetivo.

Dentre as principais legislações ambientais que visam prevenir atos que venham a prejudicar o meio ambiente, está a educação ambiental, que sendo inserida desde os primeiros graus escolares, torna-se mais eficaz na formação do cidadão. Como se trata de um grau de relevância muito grande, a sua aplicação como disciplina deixará uma margem considerável para correções de atitudes.

Com uma atenção maior em relação as legislações ambientais, é notável que ainda se mantêm muito vasto o conceito de sustentabilidade. Com isso, torna o entendimento ainda mais complexo, uma vez que se é necessária uma solução que abrange todo planeta terra.

Antes de aprofundar o tema desenvolvimento sustentável, notadamente deve-se entender o que de fato significa a palavra desenvolvimento. Diante dessa indagação, observa-se que Veiga (2005) faz uma classificação pormenorizada em três respostas: a primeira refere o desenvolvimento ao crescimento, pois se torna um sinônimo; a segunda diz respeito a uma espécie de mito, onde o desenvolvimento não passa de uma ilusão trazida; e a terceira é o desafio de que não é pensamento e nem pode ser comparado com o desenvolvimento econômico, mas sim, um meio-termo sendo mais difícil de ser executado.

Desde que o desenvolvimento sustentável se tornou um princípio no direito ambiental, várias foram as ramificações em relação ao correto entendimento, pois se tem dificuldade na aplicação desse termo para o meio ambiente. Nesse sentido, “Sustentabilidade, em outras palavras, tem por finalidade buscar compatibilizar o atendimento das necessidades sociais e econômicas do ser humano com a necessidade de preservação do ambiente” (Sirvinskas, 2013, p. 139).

O sistema capitalista vem ganhando espaço mundialmente, deixando ainda mais motivadora a aquisição de materiais de uma forma geral, impulsionando significativamente o aumento do número de consumidores e de produtos para cada consumidor.

De fato o questionamento da sustentabilidade toma forma por se tratar de um crescimento com bases sustentáveis para um desenvolvimento socioambiental. No entanto, esse discurso tornou-se muito crítico, pois se busca uma forma de melhorar os processos que dizem respeito ao mercado consumista, onde podem interferir nos valores que servem como fatores de influência de consumidores excessivos em relação histórica a uma perspectiva de uma antiga problemática ambiental (Leff, 2009).

Quando se trata de um desenvolvimento de forma sustentável, é preciso entender as suas raízes para encontrar soluções que possam ser aplicáveis. No entanto, já haviam rumores a respeito de um forma sustentável, mas esse caminho começa concretamente com a ECO-92 ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, onde foi o marco do imenso número de indivíduos em busca de recursos naturais para sobreviver. Para poder de fato instigar formas sustentáveis na produção e expansão dos capitais, estas devem estar alinhavadas com as tecnologias existentes.

As possíveis formas de aproveitamento sustentável dos recursos que podem ser adotadas no momento atual estão, sem dúvida, determinadas pelas condições de expansão da economia de mercado. Nessa visão, “[...] estas dependem por sua vez, do grau de rigidez que apresentam as estruturas tecnológicas e institucionais, bem como os princípios teóricos e os avanços científicos nos quais se apoia essa racionalidade econômica para internalizar bases e condições de um desenvolvimento sustentável” (Leff, 2010, p 131).

Entretanto, para que sejam introduzidas formas sustentáveis na expansão da fabricação de produtos, é de vital importância observar as normas que estão em vigor, pois simplesmente o seu desrespeito ser compensado por multas ou reparações, indicará o seu não cumprimento. No entanto, cabe ressaltar a aplicação de medidas mais severas, que importarão sem sombra de dúvida o seu cumprimento legal, tornando assim as legislações mais eficazes.

Um das principais razões para o desenvolvimento sustentável é a minimização dos gastos desenfreados dos recursos naturais, os quais são atualmente mal empregados. E em matéria de direito ambiental, em razão de se tratar da retirada de recursos do ambiente, ficando ainda mais claro o seu objetivo, que ora é sustentado pela ganância que o indivíduo carrega para ter o benefício a si próprio.

Para demonstrar de forma clara a relevância do tema em questão, estão os efeitos climáticos que relacionam a conduta errada do homem no seu próprio meio de vida. Nesse sentido é importante identificar as interferências que ocorrem no planeta terra, pois os efeitos não são locais, mas de dimensões mundiais, deixando margem para um mundo totalmente desestruturado.

Para parcela da população, o conhecimento sobre o que vem a ser desenvolvimento sustentável ainda é remoto. A pesquisa realizada pela Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental em abril de 2012, que aponta os seguintes dados em relação ao conhecimento sobre desenvolvimento sustentável por escolaridade: dentre analfabetos ou que sabem ler e escrever, mas nunca frequentaram a escola, 3% sabem o que é desenvolvimento sustentável; dentre indivíduos com Ensino Fundamental ou incompleto 32%; indivíduos com Ensino Médio ou incompleto 49%; e indivíduos com Ensino Superior ou Pós-Graduação 16% (Brasil, 2012, p. 59).

Segundo os resultados da pesquisa, é possível perceber a falta de conhecimento sobre o conceito de desenvolvimento sustentável. Cabe ainda destacar que a pesquisa utilizou apenas a variável escolaridade, não utilizando variáveis como idade, sexo, renda, etc. Percebe-se que é necessário investir recursos para expansão desse conhecimento.

Os questionamentos em relação ao desenvolvimento sustentável invocam questões que atingem a massa da sociedade. Com isso, os discursos que acontecem para estimular a conscientização dos indivíduos acabam sendo desprezados em virtude de sustentar paradigmas que foram sendo desenvolvidos ao longo do tempo, onde valores culturais são idealizados como mercado, impedindo que a ordem prioritária seja o meio ambiente em relação ao desenvolvimento sustentável.

O consumo sustentável surgiu para atender necessidades que os seres humanos precisam para sobreviver. Esse consumo

[...] envolve a escolha de produtos que utilizaram menos recursos naturais em sua produção, que garantiram um emprego decente aos que produziram e que serão facilmente reaproveitados ou reciclados. Significa comprar aquilo que é realmente necessário, estendendo a vida útil dos produtos tanto quanto possível. Consumimos de maneira sustentável quando nossas escolhas de compra são conscientes, responsáveis, com a compreensão de que terão consequências ambientais e sociais – positivas ou negativas (Ministério do Ambiente, 2011, p. 135).

Na maioria das causas ambientais, está presente a questão dos bens materiais, sendo diretamente ou indiretamente. Esse fato se deve a prioridade que os seres humanos dão aos bens materiais, tendo como exemplo clássico, o aumento exorbitante de automóveis nos centros e nas áreas rurais, onde há pouco tempo atrás não existiam meios acessíveis para tal aquisição. Esse aumento provocou uma desestabilização tanto da estrutura física quanto atmosférica, a qual está suportando uma emissão de monóxido de carbono superior às possibilidades, causando efeitos às vezes inexplicáveis à luz da ciência.

Dessa forma, existe uma base problemática onde os principais problemas que causam impactos ambientais estão relacionados com a aquisição de bens, produtos e serviços de uma sociedade moderna. Os consumidores em geral são os que buscam as novas tecnologias no mercado, forçando assim a demanda das fábricas em números de produção cada vez mais elevados, onde o objeto é justamente proporcionar à população os últimos modelos tecnológicos (Milaré, 2009).

É importante lembrar, que até pouco tempo as formas para se apropriar desses meios de produção ou serviços eram muito limitadas, pois não havia a possibilidade de, por exemplo, dar uma quantia de valor mínima no começo e parcelar o restante da dívida, ou seja, essa forma se tornava apenas viável para as grandes empresas que tinham uma expectativa de crédito futuro para novamente igualar o crédito negativo.

Em suma, a possibilidade de se fazer um planejamento que incorpore um bem futuro ganhou um espaço muito grande, pois na medida em que se tornam mais flexíveis as condições para adquirir algo, conseqüentemente será tido como a melhor opção para os indivíduos, ressalvo a parcela da população que tenha condições financeiras próprias.

Tendo como ponto de partida para se pensar em uma solução compatível com o consumo sustentável, “as possíveis formas de aproveitamento sustentável dos recursos que podem ser adotadas no momento atual estão, sem dúvida, determinadas pelas condições de expansão da economia de mercado” (Leff, 2010, p 63).

Para que ocorra uma transformação de racionalidade, onde se comece a empregar alternativas capazes de diminuir a interferência do homem no meio ambiente, devem ser quebrados paradigmas como a diminuição da valorização dos bens materiais. A correta utilização de métodos que realmente tragam benefícios alinhavados com a sustentabilidade deve ter em seu teor a interpretação fundamentada nas relações entre a sociedade e o meio ambiente. Tal reflexão se faz necessária pelo fato de se estar em um Estado Democrático de Direito², onde depende de uma série de condições econômicas e políticas.

O hábito que o indivíduo tem está diretamente relacionado com a cultura de ter um ambiente limpo. Da mesma forma que se compra produtos ou serviços descontrolados, onde muitas vezes assumem dívidas acima de suas necessidades, ainda realizam de forma incorreta o descarte dos materiais, uma vez que, somente querem se livrar dos produtos, achando que o processo é somente colocar na lata do lixo. Em meio a essa situação, somam-se inúmeros indivíduos que constantemente entram em um ciclo vicioso, onde se tem ganância para comprar os produtos mais atuais, independentemente do preço, se utiliza por um período determinado período, até o momento que chega ao mercado um produto novo, mais sofisticado, gerando interesse.

Esse tipo de situação é muito comum acontecer, pois a sociedade é altamente consumista por natureza, não se diferencia mais a necessidade do desejo, e também, vale lembrar que não está somente limitada à classe monetária de média para alta, mas também está inserida a classe menos favorecida, que com seu trabalho obtém uma renda menor.

A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NA SEARA CONSTITUCIONAL

No âmbito Constitucional, a proteção ambiental ganhou força frente aos acontecimentos que denigrem o meio ambiente realizado pelos seres humanos. Entretanto, devido à complexidade de se buscar soluções ambientais que possam surtir efeitos, já se caminha em passos largos para uma nova mentalidade socioambiental.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 sintetiza a proteção ambiental, onde a partir de dispositivos auxiliares como a Política Nacional do Meio Ambiente, é indiscutível a importância de legislações sólidas, capazes de punir os causadores dos danos ao meio ambiente, por meio de medidas administrativas como multa e compensação das áreas degradadas.

Com o tempo foram sendo aprofundadas as pesquisas referentes aos problemas ambientais existentes, se chegando a resultados assustadores em um contexto global. Entretanto, o planeta terra já está sofrendo a sua condição de planeta sustentável, pois estão sendo afetadas, as bases ecológicas para manter a relação do ser humano com a natureza.

Com base na Constituição Federal Brasileira de 1988, prescrevem em sua estrutura questões de ordem ambiental, onde por sua vez demonstram a preocupação com o meio ambiente. Como se trata da norma superior torna ainda mais forte a sua relevância, vindo a refletir para o ser humano como um dever, bem como uma responsabilidade constante com a espécie que habita no ambiente.

² O Estado Democrático de Direito tem um conteúdo transformador da realidade, não se restringindo, como o Estado Social de Direito, a uma adaptação melhorada das condições sociais de existência. Assim, o seu conteúdo ultrapassa o aspecto material de concretização de uma vida digna ao homem e passa a agir simbolicamente como fomentador da participação pública no processo de construção e reconstrução de um projeto de sociedade. STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. **Ciência Política e Teoria do Estado**. 7.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010, p. 97-98.

O direito ambiental está inserido em um contexto Constitucional, está no art. 225 da Constituição Federal Brasileira de 1988³, onde prevê de forma explícita a sua forma. Esse dispositivo emite um caráter de princípio fundamental, o qual passa a ser observado como uma interpretação mais incisiva, tornando a proteção ambiental com caráter especial (Ramos, 2009).

Quando se expõe o assunto meio ambiente, logo se indaga a relação como direito fundamental, abordada como princípio trazido pela Conferência de Estocolmo de 1972. Dessa forma, se volta no tempo em que o homem usava e dispunha do meio ambiente para sua subsistência familiar, extraindo o que lhe de fato necessitava e na medida em que sua disponibilidade alcançava. Esse poder garantidor que a própria Carta Política de 1988 prevê ampla proteção ao meio ambiente que se divide em categorias:

Norma de garantia: aquela que institui qualquer cidadão como parte legítima para a propositura da ação popular, visando a anulação do ato lesivo ao meio ambiente (artigo 5º, inciso LXXIII); normas de competência: determinam a distribuição das competências administrativa e legislativa, relacionados a proteção do meio ambiente, entre os entes federativos, conforme previsto nos artigos 23 e 24; normas gerais: aquelas previstas de forma esparsa pelo texto constitucional, que guardam relação com a preservação do meio ambiente, como as constantes do artigo 170, inciso VI, do artigo 174 etc.; normas específicas: encontram-se consignadas no Capítulo VI, composto pelo artigo 225 (Jacoby, 2013, p. 19).

Desde os primeiros rumores a respeito do desenvolvimento sustentável, nas Conferências realizadas em âmbito mundial foram sendo amadurecidas ideias que tem como objetivo comum a sustentabilidade ambiental, onde tenha como objetivo a utilização de recursos naturais a partir das necessidades dos indivíduos. No entanto, cabe uma definição de e necessidade em sentido básico, ou seja, o que for imprescindível para sobrevivência do ser humano.

Os fundamentos constitucionais voltados à questão do direito ambiental, são indiscutivelmente as bases da proteção ambiental no planeta. Em matéria constitucional, Canotilho afirma que, “[...] o meio ambiente ingressa no universo constitucional em pleno período de formação do Direito Ambiental. A experimentação jurídico-ecológica empolgou, simultaneamente, o legislador infraconstitucional e o constitucional” (Canotilho, 2011, p. 84).

Esse campo que discorre sobre o direito ambiental com reflexo constitucional, principalmente na questão das obrigações dos seres humanos com o planeta terra, ainda é pouco explorado. Esse fator se deve pela dificuldade em aplicar a sustentabilidade no meio ambiente, que ainda não cumpre sua finalidade por ser desconhecida ainda em muitas regiões do planeta.

A matéria constitucional tem em suas raízes princípios ambientais que estabelecem em âmbito individual, o dever de proteger o meio ambiente. Nesse ponto, Milaré contribui que, “isso quer dizer que, no plano constitucional, as duas esferas de preocupação (meio ambiente e consumidor) estão igualmente situadas, e funcionam como limites à livre iniciativa, uma vez que a ordem econômica se concretiza em função da ordem social” (Milaré, 2009, p. 88).

No meio ambiente se realiza o trabalho que é o seu meio de sobreviver no dia-a-dia. No entanto, é preciso que se proteja o ambiente em que se realiza a atividade que dará a sua subsistência. Merece destaque a lição:

O princípio da defesa do meio ambiente conforma a ordem econômica (mundo do ser), informando substancialmente os princípios da garantia do desenvolvimento e do pleno emprego. Além de objetivo, em si, é instrumento necessário – e indispensável – à realização do fim dessa ordem, o de assegurar a todos existência digna. Nutre também, ademais, os ditames da justiça social (Menegazi, 2011, p. 115).

³ Art. 225 Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Retomando a ideia da proteção ambiental, a Constituição Federal de 1988 se preocupou em manter explícita sua finalidade. Essa previsão legal comprova que o direito do meio ambiente se tornou um direito fundamental aos olhos dos legisladores, pois esse espaço destinado a preservação do meio ambiente traz em sua redação um fio condutor central sobre a proteção da natureza.

No entanto, “o direito ambiental não é um direito que nasceu pronto, como ocorreu com o direito agrário que, por demanda constitucional, permitiu-se que alguns dias depois o Congresso Nacional editasse Estatuto da Terra” (Barros, 2013, p 39).

Não obstante a isso, ressalta-se que a evolução do direito ambiental incorporou aos poucos, pois somente com o grande número de catástrofes ambientais é que teve a devida atenção. No entanto, a possibilidade jurídica de se impor frente aos impactos ambientais ainda está limitada a indenizações limitadas a abater somente o custo do que foi destruído, e não da função ambiental que tem.

Como o direito ambiental é uma legislação que tem o Estado com o papel não restrito a criar, mas também a fiscalizar sua aplicação, possui natureza jurídica pública. Nesse viés, também não se restringe somente a órgãos competentes por lei a responsabilidade pela fiscalização e proteção do meio ambiente, mas também a coletividade (Barros, 2013).

Os efeitos transversais da Constituição de 1988 estão estabelecidos pelas políticas nacionais. O objetivo temático é comum, voltados a proteção climática, resíduos sólidos, recursos naturais, biodiversidade entre outros. É identificável que a própria CF/88 refere-se a uma responsabilidade compartilhada em relação ao meio ambiente, pois estabelece princípios que estão implícitos no texto, que por sua vez, estabelecem a conduta ilibada do ser humano em relação a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as possíveis formas de se analisar o direito ambiental, é de grande valia observar algumas questões sociais, que de certa forma estão imersas em um meio ainda desconhecido. Com razão, e com as perspectivas crescentes das novas fórmulas sustentáveis, são remetidos à sociedade, informações muitas vezes incompatíveis com os reais fatos. Isso se deve pela equívoca interpretação do que vem a ser sustentabilidade, onde por meio desse fator, cresce uma expectativa que não atende ao comando dos objetivos propostos.

Tomando como aspecto fundamental entre o desenvolvimento sustentável e a sociobiodiversidade, vale lembrar que é imprescindível o consumo sustentável, que nada mais é do que se utilizar de bens ou serviços realizados pelos indivíduos que supram as necessidades básicas. Nesse sentido, haverá uma melhor qualidade de vida bem como, a diminuição da utilização de recursos naturais existentes, proporcionando ainda um benefício em relação à geração de materiais prejudiciais na natureza.

Um eixo importante que não pode ser esquecido é a questão da educação ambiental inserida em um contexto socioeconômico, onde por intermédio de uma sociedade que busca obter lucro frente ao mercado, cresce a importância de educar persistentemente para uma conscientização, e não apenas restrito aos problemas ambientais que estão ocorrendo, mas sim de uma cultura que vise conservar o estado dos bens e serviços.

Para os indivíduos ocorreu uma espécie de inversão de valores, onde não se tem uma prioridade definida em relação a sua sobrevivência. Nesse ponto, fica explícito a preocupação com a conscientização, pois, se os seres humanos que são os principais interessados não contribuírem com a preservação do meio ambiente, quem então poderá?

Uma questão que se torna objeto de intensas discussões é a competência que o Estado tem em fiscalizar as atividades exercidas pelos indivíduos. É claro que, é muito fácil colocar o Estado no pólo passivo dos problemas ambientais, sem ao menos levar em consideração a abrangência que tem sua competência. Mas o que deve ser registrado é a colaboração da sociedade em detrimento de uma conduta mais civilizada do homem em contato com a natureza, por que uma coisa distinta é ter uma área ambiental onde se busca extrair meios de subsistência familiar, e outra é interferir descontroladamente para obter uma produção com os melhores resultados quantitativos, independentemente das técnicas aplicadas.

Desde as primeiras discussões ambientais, já é sabido que o direito ambiental sofreu mudanças que visam acompanhar as tendências do mundo contemporâneo. Como forma de difundir na sociedade, criaram-se documentos oriundos de Conferências Internacionais voltadas para o assunto, mostrando a preocupação que os órgãos governamentais têm com o atual cenário ambiental.

Precisa-se realmente que se tenha um investimento no sentido de oferecer recursos que possam capacitar pessoas como forma de gerar renda e trabalho para pessoas. A ideia de criação de catadores de recicláveis é uma possibilidade, mas deve ir além disso, pois de nada adianta se houver esse melhoramento e não for dada atenção para os recursos naturais que são extraídos da natureza sem ter a recomposição.

BIBLIOGRAFIA

- ALIGLERI, L.; ALIGLERI, L. A.; KRUGLIANSKAS, I. Gestão socioambiental: responsabilidade e sustentabilidade do negócio. São Paulo: Atlas, 2009.
- BARROS, W. P. Direito ambiental sistematizado. Porto Alegre: Livraria do advogado editora, 2013.
- BEN-ELI, M. U. Sustainability: The Five Core Principles, 2006.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. O que o brasileiro pensa do meio ambiente e do consumo sustentável: Pesquisa nacional de opinião: principais resultados / Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. ISBN 978-85-66603-00-2 – Rio de Janeiro: Overview, 2012.
- CANOTILHO, J. J. G.; LEITE, J. R. M. Direito Constitucional Brasileiro. 4. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2011.
- IZAKOVIČOVÁ, Z.; OSZLÁNYI, J. Reflection on the concept of sustainable development: progress in the slovak republic, 2011.
- JACOBY, B. Sustentabilidade na administração pública: Um estudo de caso sobre as licitações sustentáveis. Monografia de especialização. PPGGP-UFSM: Santa Maria, 2013.
- LEFF, E. Saber Ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade e Poder. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- _____. Epistemologia ambiental. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MENEGAZZI, P. R. A efetivação do Direito à Informação no Meio Ambiente do Trabalho. São Paulo: LTr, 2011.
- MILARÉ, É. Direito do Ambiente. 6. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: RT, 2009.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Plano de ação para produção e consumo sustentáveis – PPCS. Brasília – DF. 2011,
- RAMOS, E. M. Direito ambiental comparado: Brasil-Alemanha-EUA: Uma análise exemplificada dos instrumentos ambientais. Maringá: Madiograf II, 2009.
- SANTANA, Raimundo. Direito a sociobiodiversidade: O desenvolvimento sustentável e a diversidade sociocultural, 2012.
- SIRVINSKAS, L. P. Manual de Direito Ambiental. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.
- STRECK, L. L.; MORAIS, J. L. B. de. Ciência Política e Teoria do Estado. 7.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.
- VEIGA, J. E. da. Desenvolvimento sustentável. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- WCED - Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: Nosso Futuro Comum, 1987. Disponível em <<http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>>. Acesso em: Fev. 2014.

JUSTIÇA SOCIAL E JUSTIÇA AMBIENTAL: PILARES DE UMA EDUCAÇÃO GLOBAL PARA A CIDADANIA E PARA A SUSTENTABILIDADE

CRISTINA PINTO ALBUQUERQUE⁽¹⁾; NELMA BALDIN⁽²⁾.

⁽¹⁾Universidade de Coimbra/ FPCE, (crisalbuquerque@fpce.uc.pt)

⁽²⁾Universidade da Região de Joinville, (nelma.baldin@univille.br)

Resumo:

A comunicação proposta assenta no pressuposto, ilustrado por evidências empíricas referentes à sociedade brasileira, de que a correlação entre fatores naturais e sociais é cada vez mais complexa, evidenciando a necessidade de uma noção renovada de risco e de uma maior consistência e holismo das chamadas políticas “prudenciais”. Com efeito, como vários autores destacam e diversos estudos demonstram, os riscos sociais e ecológicos são distribuídos desigualmente e a degradação urbana e ambiental gera impactes diferenciados, quer entre populações, mais ou menos vulneráveis, quer entre diferentes regiões e países. Nesta ótica, as populações que têm menor poder político e económico e que são mais marginalizadas socialmente acabam sendo também as mais vitimizadas pela degradação ecológica. A interdependência entre economia, sociedade e ambiente, permeada pela dimensão política, constitui-se assim como o ponto nodal na reflexão sobre a sustentabilidade, sendo que o que permite defini-la é precisamente o prisma de análise de interligação sistémica entre as diversas dimensões, que se reforçam e explicam mutuamente, consubstanciando a ideia de que justiça social e justiça ambiental se constituem como duas faces de uma mesma moeda. A compreensão desta conexão sistémica entre as diversas dimensões - sociais, económicas e políticas - tem necessariamente de se posicionar no âmago de um programa de educação para a cidadania de cariz holístico e conseqüentemente integrador.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania; Sustentabilidade; Justiça Ambiental.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas vem adquirindo cada vez mais relevância a reflexão sobre os direitos e os deveres associados ao ambiente, quer numa perspetiva individual, quer numa perspetiva coletiva. Na verdade, os diversos estudos sobre a chamada questão ambiental enfatizam o argumento de que a compreensão do modo como os indivíduos percebem o ambiente em que vivem, e as suas fontes de satisfação e/ou insatisfação, é crucial para a readequação das políticas públicas e para que seja possível a realização de um trabalho, preventivo e compensatório, com bases globais e locais (Ballesteros, 1985; Capra, 1986; Bookchin, 1998; Leff, 2000).

A relevância da ação coletiva e individual, bem como o papel a atribuir ao Estado e à sociedade no que diz respeito à questão ambiental constituem-se, assim, como elementos fulcrais para a teorização e operacionalização do que poderemos chamar de cidadania ecológica.

A ênfase nos deveres pessoais pressupõe a defesa da tese de que a sustentabilidade ambiental e social pode ser garantida pela conjugação de atos individuais. Nesta ótica, os cidadãos seriam os elementos fundamentais para a prossecução da necessária mudança sócioambiental. Uma mudança concretizada por via da transformação de estilos de vida e de uma autodisciplina instituída doravante como virtude pública.

De acordo com esta tese evidenciar-se-ia uma tendência para a despolitização e privatização das questões ambientais, obscurecendo a necessidade de operar mudanças e debates estruturais sobre o enquadramento das injustiças, os constrangimentos à liberdade de escolha e de ação e as relações de poder e influência.

A noção de consciencialização, por exemplo, que emerge em inúmeros discursos políticos e pedagógicos, pode ser enganadora já que tende a acentuar a lógica de modificação de comportamentos, podendo obscurecer o debate global em torno, nomeadamente, do uso responsável de recursos naturais, de práticas poluentes ou de políticas de responsabilização pública.

A consciência da destruição de ecossistemas, da redução da biodiversidade, das mudanças climáticas, da saúde coletiva, do incremento das desigualdades tem necessariamente de articular-se doravante com novos paradigmas de compreensão e ação territorial ligados à ecologia política e a movimentos de “justiça ambiental”.

A importância da noção de justiça/injustiça ambiental radica na compreensão de que a exploração e escassez de recursos naturais, bem como a desestabilização dos ecossistemas produzem efeitos desiguais entre grupos e/ou regiões distintas, tendendo a afetar, de modo particularmente incisivo, os mais vulneráveis em termos de recursos económicos, sociais e informativos. Existem de facto evidências que permitem afirmar, não só que as formas mais incisivas de degradação ambiental ocorrem em contextos onde habitam populações com baixos rendimentos e desassistidas pelo Estado, grupos sociais diversos, mas também, que a própria “escolha” de tais locais para habitar já é produto de fragilidades socioeconómicas de base.

De modo implícito, e este é o mote que norteia a presente comunicação, a relação entre políticas públicas, sociedade e ambiente reflete, de forma mais ou menos profunda, as assimetrias políticas, sociais e económicas existentes num determinado tempo e num determinado contexto geopolítico. Existem, no entanto, poucas análises que nos permitam compreender de forma complexa o modo como as diferenças em termos de estratificação social influenciam e são influenciadas pelos impactes ambientais. Por este facto advoga-se normalmente uma pretensa neutralidade política associada às questões de conservação e promoção ambiental, conduzindo a respostas meramente regulatórias em detrimento de mecanismos redistributivos, participativos e compensatórios (Ioris, 2009).

Um novo movimento de reflexão e educação para a cidadania, cujas bases procuraremos esclarecer na presente comunicação, é pois necessário de modo a fundamentar uma perspetiva holística sobre o papel de cada instância sociopoliticoeconómica, mas também de cada um e de todos os cidadãos. Isto pressupõe a consideração de uma perspetiva solidária, partilhada, cooperativa, sobre o mundo em que vivemos, ou nas palavras da filósofa norte-americana Martha Nussbaum (2010, p. 81) a efetivação de uma “cidadania global inteligente”.

O SENTIDO DE UM DEBATE SOBRE “(IN)JUSTIÇA AMBIENTAL”

Em 1991, o chamado “*Memorando Summers*”¹, ancorado na proposição “o Banco Mundial não deveria incentivar mais a migração de indústrias poluentes para os países menos desenvolvidos?”, posiciona, de forma explícita, os argumentos económicos que permitiriam justificar a opção pelos países com maiores dificuldades socioeconómicas como locais de implantação das indústrias mais degradantes do ponto de vista ambiental e social. Tais argumentos², apresentados pelo autor do memorando, Lawrence Summers, permitiriam legitimar a desigualdade entre países e colocar em balanças morais diferenciadas o “direito ao crescimento económico” (como um fim em si mesmo) e o direito à dignidade humana.

Na verdade, o debate polémico provocado por este memorando produziu um efeito positivo ao colocar de forma mais explícita, na reflexão sociopolítica mundial, temas como a sobreexploração de recursos naturais e a desigual distribuição e impactes dos riscos ambientais, afetando sobretudo as populações e regiões mais vulneráveis.

A noção de “(in)justiça ambiental” implícita a esta constatação já havia, na verdade, emergido, de acordo com Chiro (1992), nos EUA, na década de 1980, a partir de um questionamento do discurso ambientalista tradicional, que tendia a centrar-se em lógicas meramente conservantistas, ou seja, associadas à preservação de áreas e de espécies ameaçadas.

¹ Elaborado por Lawrence Summers, então economista chefe do Banco Mundial.

² Os argumentos podem ser sistematizados deste modo: 1) o ambiente seria uma mera preocupação “estética” própria apenas dos mais desenvolvidos; 2) a maioria dos mais pobres não vive o tempo suficiente para sentir os impactes da poluição ambiental; 3) em termos económicos as mortes em países pobres têm um custo mais baixo do que nos países ricos (Acsehrad, Mello e Bezerra, 2008).

Os movimentos pela justiça ambiental possibilitaram, neste contexto, uma alteração na percepção crítica sobre a cidadania ecológica. Com efeito, ao enfatizarem a “questão ambiental” como uma questão da Humanidade, isto é, com uma dimensão social e política e não somente biológica, tais movimentos colocaram, em primeiro plano, o direito de todos os seres a uma vida com qualidade e o dever de todos os cidadãos e governantes ao respeito pelos bens naturais como bens coletivos, em prol de um mundo pautado por maior justiça, ambiental e social. Neste sentido, a efetividade da chamada cidadania ecológica e das políticas públicas que a enquadram, ou que dela decorrem, pressupõe a capacidade de ponderar a complexidade dos atores sociais, dos poderes instituídos e dos conflitos de interesses envolvidos, ou seja, a compreensão das interinfluências e contradições entre a dimensão individual e coletiva, pública e privada, política e económica.

JUSTIÇA SOCIAL VERSUS JUSTIÇA AMBIENTAL: DA NOÇÃO DE RISCO À REALIDADE CONCRETA

Ulrich Beck (1994) sublinhou os efeitos negativos, e em muitos casos insuperáveis, produzidos pelas inovações tecnológicas e organizacionais, como elementos fundamentais na análise da sociedade moderna, entendida como sociedade de risco. Esta conceção, para além de enfatizar os efeitos paradoxais de determinados processos de desenvolvimento, coloca em destaque o enfoque político e cultural na definição do que é enquadrado ou não na categoria de risco. Na verdade, a noção de risco associa-se à ação humana, comportando uma dimensão (cada vez mais mínima) de previsão e calculabilidade e, como tal, preconizando uma reflexão profunda sobre a responsabilidade individual e coletiva e sobre os valores e dimensões a preservar nos contextos locais e globais. A “reflexividade” (Beck, 1994) inerente às sociedades atuais posiciona assim a noção de risco como um elemento estratégico para a fundamentação da cidadania ecológica e da “racionalidade” que a constitui.

Os fenómenos naturais, embora se associem a uma noção de perigo já que são independentes da ação humana, evidenciam também cada vez mais a possibilidade de intensificação dos respetivos impactes devido a fatores associados a essa ação : ordenamento do território, mudanças climáticas, entre outras). Na verdade, cada vez mais se reconhece a componente social de alguns desastres naturais, tornando subtil a diferenciação entre risco e perigo e evidenciando a necessidade de uma noção de risco renovada.

Autores como Tinker (1984), Dettmer (1996), Mattedi e Butzke (2001), entre outros, sublinham de facto a ideia de que alguns desastres naturais não resultam somente de desígnios da Natureza, mas são também produto das relações sociais e das opções políticas de uma comunidade. Assim sendo, a correlação entre fatores naturais e sociais é cada vez mais complexa e não pode ser descurada no planeamento das políticas públicas, não só de cariz regulador e punitivo, mas também preventivo (Baldin e Albuquerque, 2012).

Evidências da realidade brasileira

Uma análise mais detalhada da realidade brasileira permite-nos exemplificar algumas conexões entre desigualdades socioeconómicas e injustiça ambiental. E nesse sentido, um quadro bastante esclarecedor pode ser encontrado em Acselrad (2005), também citado por Malagodi (2012), que utiliza a expressão *geografia do dissenso* para representar a dinâmica dos conflitos ambientais. O autor refere-se aos problemas gerados no Estado do Rio de Janeiro no contexto da busca de recuperação do crescimento económico, que considerou “a qualquer custo”, em especial quando se investiu contra a responsabilidade ambiental do Estado e nesse caso, ficaram opostos os agentes económicos e os habitantes das áreas pretendidas para o chamado “desenvolvimento”.

Como um exemplo dessas situações de conflito, Malagodi (2012) explicita as contendas em relação ao processo de licenciamento de um novo Distrito Industrial a ser instalado em São João da Barra (RJ), um empreendimento integrado no chamado “Super Porto do Açú” também a ser ali implantado. Malagodi esclarece, nesse caso, que se criou, na região, uma atmosfera de tensão gerada pelo encaminhamento que foi dado ao licenciamento ambiental do empreendimento e pelo pouco esclarecimento sobre o empreendimento à população local.

Assim, contrários à ação posicionaram-se agricultores e familiares e ambientalistas que denunciaram a existência de um certo pacto entre as agendas da empresa que objetivava ali instalar-se e aquelas daqueles que supostamente seriam os controladores/fiscalizadores (órgãos governamentais), uma vez que ambas as vontades estavam voltadas para a aprovação de tais empreendimentos. Em outras palavras, Malagodi (2012, p. 2), esclarece que esse processo seria um “requentar” de antigas fórmulas, uma vez que “o desenvolvimento (cuja retórica evita a adjetivação “capitalista”), naturalizado e entendido em si mesmo como a realização do bem-comum, continua sendo o carro-chefe da operação simbólica que disputa o *status* de escolha social mais legítima frente a tantos outros projetos de sociedade”.

E Malagodi (2012, p. 2), esclarece ainda:

Como em outras dinâmicas de configuração espacial do desenvolvimento de precário teor democrático, e mais especificamente no contexto dos conflitos ambientais, os direitos de uma suposta minoria são suspensos ou precarizados em nome da geração de emprego e renda para uma suposta maioria. Novamente se vê a retórica de um necessário sacrifício social “de alguns” para a realização do interesse comum “de todos”, deslegitimando tantas outras formas de existência social, tantos modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território.

É esta portanto, uma certa tentativa de invisibilização da existência, no local, dos seus “atores sociais” (como expressa Acselrad, 2005), isto é, daqueles que vivem naquele espaço territorial e dali tiram o sustento. Funda-se uma ideia de que o espaço, ali, é um “vazio demográfico” e político, justificando um processo de desvalorização das terras e bens, que ficariam melhores se disponibilizadas ao sucesso do empreendimento a ser implantado. É o que se entende como injustiça ambiental em nome de uma pretensa justiça social.

Para combater situações como a aqui exemplificada, criou-se, como um movimento alternativo, a Rede Brasileira de Justiça Ambiental (2001), com vista ao tratamento justo e ao envolvimento pleno de todos os grupos sociais, independentemente de sua origem ou rendimento, nas decisões sobre o acesso, ocupação e uso dos recursos naturais nos seus territórios. A Rede Brasileira de Justiça Ambiental tem, entre outros, os princípios tidos como essenciais numa perspectiva de cidadania ecológica: a) os recursos ambientais como bens coletivos, para o presente e para o futuro, cujos modos de apropriação e gestão devem ser objeto de debate público e de controle social; b) os direitos das populações do campo e da cidade a uma proteção ambiental equânime contra a discriminação sócioterritorial e a desigualdade ambiental; c) os direitos dos atingidos pelas mudanças climáticas, exigindo que as políticas de mitigação e adaptação priorizem a assistência aos grupos diretamente afetados; d) a valorização das diferentes formas de viver e produzir nos territórios, reconhecendo a contribuição que grupos indígenas, comunidades tradicionais, agroextrativistas e agricultores familiares dão à conservação dos ecossistemas.

Com o mesmo enfoque foi também desenvolvido, pela Fiocruz e pela Fase, com o apoio do Departamento de Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador do Ministério da Saúde, o projeto “Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil”³, com o objetivo de identificar e mapear questões ambientais, bem como apoiar as reivindicações das populações e grupos atingidos/as, nos respectivos territórios, por iniciativas, projetos e políticas orientadas por uma concepção de desenvolvimento avaliada como insustentável e prejudicial à saúde de tais populações. O processo de mapeamento, atualmente com cerca de 300 casos distribuídos por todo o país e georreferenciados, foca-se, tal como é sublinhado pelos promotores, na percepção das populações, das suas procuras, estratégias de resistência e propostas de resolução, sendo por isso um mecanismo de visibilização e de democratização ao serviço da sociedade civil. Em acréscimo, é um projeto que consagra a implicação da ciência na efetivação de melhores condições de conhecimento e de participação democrática na resolução de problemas que exigem soluções abrangentes a curto, médio e longo prazo.

³ <http://www.conflictoambiental.icict.fiocruz.br/index.php>

A relação entre justiça ambiental, saúde e justiça social está subjacente a este mapeamento já que incorpora nas suas preocupações a defesa dos direitos humanos, a minimização das desigualdades e o fortalecimento da democracia em prol da vida e da saúde. Advogando pois uma concepção ambiental abrangente que ultrapassa, sem desvalorizar, as preocupações com o saneamento básico, a poluição e as doenças a ela associadas, orienta-se também para uma defesa da terra, da democracia, do direito a alimentos saudáveis e do direito à cultura e às tradições, sobretudo de populações normalmente marginalizadas e invisíveis. Ao considerar a promoção da saúde como associada não só a ambientes mais saudáveis, mas a uma sociedade mais fraterna e mais igualitária, a atenção focaliza-se também necessariamente no conjunto de decisões políticas e de empreendimentos económicos (indústrias petroquímicas, hidroelétricas, agronegócio para exportação, hotéis “ecológicos” de luxo ou aterros sanitários) que prejudiquem, de forma direta ou indireta, direitos fundamentais de “comunidades indígenas e quilombolas, agricultores familiares, pescadores artesanais, comunidades tradicionais diversas, mas também trabalhadores e moradores das cidades que vivem nas “zonas de sacrifício””.

Sob tais pressupostos, os casos que constam do Mapa⁴ evidenciam as consequências de um modelo de desenvolvimento que descarta a vida das populações residentes e o equilíbrio fundamental dos ecossistemas, exigindo novas políticas e prioridades pensadas para a construção de uma sociedade socialmente justa e ambientalmente sustentável. O levantamento tem sido efetivado desde janeiro de 2006, ainda que a origem de muitas das situações identificadas seja anterior a essa data, e tem por base os seguintes critérios:

- “-o tipo de população atingida e o local do conflito, como: povos indígenas, operários/as, quilombolas, agricultores/as familiares, moradores/as em encostas, ribeirinhos/as, pescadores/as e outros/as tantos/as, urbanos ou rurais;
- tipo de dano à saúde (contaminação por chumbo, desnutrição, violência física, dentre outros) e de agravo ambiental (desmatamento, queimada, contaminação do solo e das águas por agrotóxicos, por exemplo);
- a síntese do conflito e o contexto ampliado do mesmo, apresentando os principais responsáveis pelo conflito, as entidades e populações envolvidas na luta por justiça ambiental, os apoios recebidos ou não (como participação de órgãos governamentais, do Ministério Público e de parceiros da sociedade civil), as soluções buscadas e/ou encontradas;
- os principais documentos e fontes de pesquisa usadas na pesquisa sobre o caso”⁵.

Uma análise aos resultados apurados⁶ permite destacar o seguinte:

- a) Os conflitos de saúde e justiça ambiental ocorrem principalmente nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Amazonas. As regiões Norte e Nordeste representam ainda assim, em conjunto, cerca de 50% dos casos identificados. O elevado número de conflitos nos estados do Sudeste está relacionado com o forte desenvolvimento capitalista em curso, mas também com a intensa ocupação territorial e industrial dessa zona do país, bem como com uma maior consciencialização, pelos movimentos sociais organizados, sobre os impactes ambientais decorrentes desses fatores.;
- b) Os conflitos ocorrem sobretudo em meio rural, o que pode ser explicado pelo facto da grande expansão capitalista, que acontece atualmente no Brasil, implicar o acesso a recursos naturais e terra, como no caso do agronegócio, da mineração nos ciclos ferro-aço e bauxita-alumínio, e de grandes empreendimentos de infraestrutura, como hidroelétricas e rodovias. As situações de injustiça ambiental são pois relevantes já que as práticas em curso atingem

⁴ Os casos selecionados e a construção metodológica do Projeto contou com a participação de vários parceiros: “o Mapa dos Conflitos Ambientais no Estado do Rio de Janeiro construído pelo IPPUR/UFRJ; o Mapa dos Conflitos Socioambientais da Amazônia Legal, organizado pela Fase Belém; os dados constantes da Nova Cartografia Social, organizada pelo pesquisador Alfredo Wagner; trabalhos realizados por universidades e centros de pesquisa como o GESTA/UFMG, UFCE, UFBA, UFMT e UFMS, dentre outros; os relatórios da Plataforma DESCH sobre direitos humanos, em especial a Relatoria de Meio Ambiente; e as contribuições de inúmeras ONGs e fóruns atuantes na justiça ambiental e na própria RBJA. Tais fontes foram complementadas pelo acesso a informações da mídia ou de instituições, incluindo Ministérios Públicos e a justiça, quando envolviam informações sobre ações ou processos em andamento” (<http://www.conflitoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php>)

⁵ <http://www.conflitoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=resumo>. Consultado em 31 de maio de 2014.

⁶ Mais dados disponíveis em: <http://www.conflitoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=resumo>

sobretudo grupos populacionais vulneráveis, desde indígenas, quilombolas, extrativistas e pescadores artesanais e ribeirinhos, pequenos agricultores, mas também populações urbanas, como moradores em áreas próximas de lixões, operários e moradores em bairros atingidos por acidentes ambientais;

c) Os impactos ambientais detetados com maior relevância dizem respeito à alteração do uso do solo, delimitação de territórios e respeito pelas fronteiras (sobretudo territórios de terras indígenas, quilombolas ou para a reforma agrária), a poluição (hídrica, do solo e atmosférica), o desmatamento, o licenciamento ambiental, a alteração no ciclo reprodutivo da fauna, o assoreamento dos rios e a erosão do solo. O licenciamento ambiental, com o não cumprimento de critérios da legislação ambiental e sanitária, é particularmente relevante já que se encontra referenciado em quase todos os casos associados a novos empreendimentos económicos (hidroelétricas, siderurgias, aterros sanitários, indústrias petroquímicas ou “eco-resorts” turísticos). Nos territórios urbanos evidenciam-se sobretudo questões como a poluição, as enchentes, os lixões, os acidentes ambientais e a regulação fundiária;

d) As questões relacionadas com a saúde são apresentadas em conexão com aspetos relacionados com a qualidade de vida, a cultura e tradições e a capacidade de organização e mobilização coletivas. Os dados indicam na verdade um agravamento da qualidade de vida como problema essencial decorrente do modelo de desenvolvimento imposto num determinado território e os consequentes impactos no modo de vida das populações. Este conceito de qualidade de vida é concebido, neste âmbito, como o produto da preservação de certos valores, práticas sociais e relações com a natureza que foram sendo deteriorados, ou podem sê-lo, por decisões e práticas orientadas apenas para o crescimento económico e a exploração abusiva de recursos naturais, com especial impacto para os povos que habitam nas florestas, campos e regiões nas quais é essencial preservar o equilíbrio dos ecossistemas de modo a garantir a sustentabilidade do meio e a subsistência das populações. Acresce ainda a este aspecto dois outros factores que o agravam e potenciam: 1. a ausência de capacidade reivindicativa e afirmação de cidadania das populações atingidas e o recurso à violência por parte de grupos de poder que procuram impor a sua lógica; 2. A insegurança alimentar e os novos problemas de saúde que derivam de novos modos de vida, sem que exista um reforço de assistência médica. A este nível seriam essenciais estudos que permitissem comprovar o tipo e nível de influência entre as questões ambientais de um determinado território e as questões de saúde emergentes ou agravadas;

e) No que diz respeito às causas de injustiças ambientais podem ser destacadas, pela análise do Mapa, as seguintes: as atividades económicas do desenvolvimento brasileiro globalizado (agronegócio, a mineração e siderurgia, a construção de barragens e hidroelétricas, as madeireiras, as indústrias químicas e petroquímicas, as atividades pesqueiras e a carcinicultura, a pecuária e a construção de rodovias, hidrovias e gasodutos, “paraísos ecológicos” e eco-resorts), que interferem e degradam os territórios e os modos de vida das populações, sobretudo das mais vulneráveis; a acusação, nas áreas urbanas, aos moradores pobres e às favelas de terem responsabilidades na degradação ambiental e na violência das cidades; a ausência ou insuficiência de atuação dos poderes públicos e da Justiça, quer por ausência de legislação ambiental, quer por deficiências de fiscalização e pela morosidade dos processos judiciais, o que coloca em causa a protecção das populações afectadas e a defesa do bem-estar coletivo.

Como uma vertente para se analisar essa questão, há que se considerar que o Brasil tem mostrado, nas últimas décadas, um fantástico progresso da produtividade resultante, portanto, do salto tecnológico que atualmente vive a sociedade e que constitui a base do aumento da riqueza planetária. E, como se lê em Dowbor (2011), esse salto tecnológico resulta de um amplo processo social, embora, como questiona o autor citado (Dowbor, 2011, p. 5), este aumento de produtividade das empresas acabe em “muito poucas mãos” uma vez que a sociedade empresarial ainda se baseia nos mecanismos do Século passado. Hoje os mecanismos e o processo complicaram-se, mas o sistema é basicamente o mesmo, expressa Dowbor. Este é um fenómeno que é essencial compreender, tendo em vista que é o fator principal de desigualdade no desenvolvimento do país e como tal a base das grandes crises sociais e ambientais.

Os dados referenciados, a título meramente exemplificativo, permitem-nos salientar a íntima conexão entre fatores sociais, económicos e ambientais, bem como as diferenças de poder entre populações mais vulnerabilizadas e outros grupos, económicos ou políticos, que determinam prioridades e orientações muitas vezes à revelia dos interesses das populações e territórios, ou mesmo de uma ponderação científica e socialmente fundamentada sobre os impactos globais e de médio/ longo prazo das opções tomadas, quer para os cidadãos, quer para os territórios locais e para o Planeta. Afigura-se pois fundamental uma consciencialização ética global que permita a compreensão dos impactes cruzados e multifacetados de determinadas opções políticas e económicas, mas também um maior potencial de reivindicação, análise crítica e ação por parte das populações (potencialmente) afetadas pelas referidas opções. Por outras palavras, é necessária uma educação para a cidadania global que coloque na primeira página da agenda a compreensão e a efetivação da lógica cooperativa como a base da vivência conjunta, plural e eticamente fundamentada.

EDUCAÇÃO GLOBAL PARA A CIDADANIA E PARA A SUSTENTABILIDADE

A educação, a par de um reforço de políticas públicas mais holísticas, locais e universais, é sem dúvida uma via crucial para consubstanciar aprendizagens e práticas de maior justiça social e ambiental, nomeadamente pela compreensão das respetivas interdependências e impactes. Como afirma Nussbaum (2010) um ensino capacitante no que diz respeito à liberdade de pensamento crítico, de criatividade, de sentido cívico e de compreensão global de si e dos outros num mundo partilhado e cooperativo.

A educação afirma-se deste modo como estratégia para uma cidadania mais ativa, reflexiva e responsável, potenciando a formação de um pensamento crítico sobre o mundo, a compreensão dos papéis a cumprir e das consequências de ações e omissões, a consciência das interdependências entre as dimensões locais e globais, individuais, políticas, económicas e sociais e a compreensão empática das diferenças, complementaridades e desigualdades ilegítimas.

Desta forma, como se lê em Nussbaum (2010, p. 10), “não somos forçados a escolher entre uma forma de educação que promove o lucro e uma forma de educação que promove a boa cidadania. Uma economia florescente requer as mesmas aptidões que suportam a cidadania, logo os proponentes do que os autores chamam de “educação para o lucro”, ou (para o dizer de forma mais compreensiva) “educação para o crescimento económico”, adotaram uma conceção empobrecida do que é necessário para atingir o seu objetivo”.

Do mesmo modo Freire, na obra clássica *Pedagogia do Oprimido* (1987), distingue “educação problematizadora”, associada à compreensão da dimensão histórica do sujeito e do seu potencial de emancipação e transformação de si e de condições de vida mais ou menos opressoras e partilhadas, de “educação bancária” que promove essencialmente lógicas de consumo, associadas perversamente a ideais de conforto, de liberdade e de felicidade, (des) educando cidadãos acríticos e, como tal, sem capacidade de questionar prioridades, refletir sobre impactes e perspectivar novas formas de viver, de interagir e de sentir. Por outras palavras, “produzindo” cidadãos sem liberdade efetiva.

O verdadeiro projeto educativo tem essencialmente uma finalidade antropológica e não instrumental. Isto significa que “educação, cidadania e projeto implicam-se mutuamente e devem configurar a pessoa que numa dinâmica de acção reflexiva participa na polis, de modo construtivo, crítico e prudencial. A pessoa é o agente responsável pela educação, cultura e cidadania” (Medeiros, 2010, p. 7).

O exercício da cidadania tem pois não somente uma componente prática mas também hermenêutica, ou seja, interpela o sentido da ação, pressupõe que a pessoa se constitua plenamente como sujeito de direitos e deveres e que compreenda o significado dos mesmos, a interconexão cooperativa que pressupõem e os processos que podem conduzir à sua consolidação ou à sua diluição.

Esta visão pressupõe o entendimento (mais consistente e experiencial) dos valores e das diversas formas de ser e de interagir, bem como de questões como a eficácia, a legitimidade, a integralidade e o exercício de um poder responsável (Wenger, 2009, p. 20). Em diversas instâncias internacionais a educação tem sido de facto reconhecida como um elemento importante para a dignidade, igualdade e oportunidade humanas. Por exemplo aptidões ligadas ao pensamento crítico, à empatia, à compreensão

histórica, ao entendimento do sistema económico e político global, são essenciais para o exercício de uma cidadania democrática e responsável e constituem-se como aptidões para a vida. A educação para a cidadania, social, económica e ambiental, constitui-se nesta ótica como uma dimensão estratégica para um novo desenvolvimento na medida em que permite formar cidadãos reflexivos e empáticos, capazes de (re) construir cooperativamente ideias e propostas em diferentes contextos e situações, produzindo desse modo um “conhecimento sociável [*livable knowledge*], ou seja, um conhecimento que é significativo porque possibilita novas formas de envolvimento no mundo” (Wenger, 2009, p. 20).

A educação é a este nível um elemento central. Nas escolas, na família ou nas organizações a educação permite potenciar as aptidões já existentes nas pessoas, aceder a outras e transformá-las em capacidades internas experienciáveis e multiplicáveis. É pois um recurso e um processo de grande importância para afrontar os problemas de desvantagem e de desigualdade, pelo que a ponderação do que significa educar e sobretudo como, sob pressupostos de cidadania, ética e humanismo, é um elemento estratégico central na definição de novos paradigmas de desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

- ACSELRAD, H. (2005). Editorial. *Revista Rio de Janeiro*, 16-17, pp. 7-10.
- ACSELRAD, H., MELLO, C.C. E BEZERRA, G.N. (2008). *O que é Justiça Ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond.
- BALDIN, N. E ALBUQUERQUE, C. (2012). Cidadania Ecológica. Conceções e práticas de estudantes universitários. *Fórum Sociológico – Saúde e Multiculturalidade*, 22, pp. 133-141.
- BALLESTEROS, J. (1985). *Ecologismo personalista: cuidar a natureza, cuidar al hombre*. Tecnos: Madrid.
- BECK, U. (1994). *Risk Society*. London: Sage Publications.
- BOOKCHIN, M. (1998). Sociedade e ecologia. *Revista Utopia*, 7.
- CAPRA, F. (1986). *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix.
- CHIRO, G.di (1992). Defining environmental justice: Women’s voices and grassroots politics. *Socialist Review*, 4, pp. 93-130.
- DETTMER, J. (1996). Algunas contribuciones de las ciencias sociales al conocimiento y prevención de los desastres naturales: el caso del Mexico. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 165, pp. 83-102.
- DOWBOR, L. (2011). *De onde vem a riqueza dos ricos? (O mecanismo do trickling up)*. Coimbra: Boletim de Ciências Económicas.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- IORIS, A. A. R. (2009). O que é justiça ambiental. *Ambiente e Sociedade*, 12(2), pp. 389-392.
- LEFF, E. (2000). *Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável*. Blumenau: Editora da FURB.
- MALAGODI, M. A. S. (2012). Geografias do dissenso: sobre conflitos, justiça ambiental e cartografia social no Brasil. *Espaço e Economia* [Online], 1. Disponível em <http://espacoeconomia.revues.org/136>, consultado a 20 Maio 2014.
- MATTEDI, M. A. E BUTZKE, I.C. (2001). A relação entre o social e o natural nas abordagens de hazards e de desastres. *Ambiente e Sociedade*, 9, pp.93-114.
- MEDEIROS, E. O. (coord.)(2010). *A educação como projeto. Desafios de cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Not for Profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL (2001). Disponível em: <http://www.justicaambiental.org.br/justicaambiental/pagina.php?id=229>. Acesso em 21/05/2014.
- TINKER, J. (1984). Are natural disasters natural? *Socialist Review*, 14 (6), pp. 7-25.
- WENGER, E. (2009). Social learning capacity. Four essays on innovation and learning in social systems. In: A. Vale et al. (Eds). *Social Innovation: New Perspectives* (pp.15-35). Lisboa: GEP/MTSS.

METAS CURRICULARES DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DE GEOGRAFIA: QUE CONTRIBUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS AMBIENTAIS?

FERNANDO ALEXANDRE⁽¹⁾; BRANCA MIRANDA⁽²⁾; MANUELA MALHEIRO FERREIRA⁽³⁾.

⁽¹⁾CEMRI, (fernando.alexandre@essje.pt)

⁽²⁾Universidade Aberta, (branca.miranda@uab.pt)

⁽³⁾CEMRI, (manuelamalheirof@gmail.com)

Resumo:

Assume-se neste trabalho que a educação geográfica, a educação ambiental (EA) e a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) partilham o mesmo quadro de referência epistemológico por três ordens de razões: a) situam-se na charneira entre o físico e o humano; b) exigem a integração dos saberes produzidos por diferentes ciências; c) procuram construir uma visão multidimensional da realidade, em resultado da interação de variáveis naturais, sociais, culturais e económicas. Por isso, não se estranha que ao nível da escola o ensino da geografia sirva, muitas vezes, de pretexto para a promoção de projetos orientados para as problemáticas do ambiente e da sustentabilidade. A análise do conteúdo das metas curriculares para o ensino da geografia no 3.º ciclo do ensino básico, homologados pelo Ministério da Educação e Ciência em 2013 é reveladora de uma conceção redutora do valor educativo e formativo da educação geográfica, como da EA e da EDS, que se afigura patente nos seguintes traços: a) na ausência de uma visão holística da realidade, dada a vincada separação entre os domínios do físico e natural e do humano e social; b) na adoção de um modelo de desenvolvimento curricular assente na listagem atomizada dos conteúdos, que se apresentam sem uma hierarquia conceptual adequada aos processos de construção do conhecimento; c) no carácter residual atribuído aos temas relativos à EA e à EDS.

Palavras-chave: Educação Geográfica; Metas Curriculares; Desenvolvimento Sustentável.

Em Portugal tem-se mantido estável o núcleo duro dos saberes disciplinares que compõem o currículo nacional, apesar das múltiplas revisões a que já foi submetida a matriz curricular para o ensino dos jovens entre os 12 e os 15 anos (ISCED 2). A posição que a geografia ali ocupa justifica-se pelo facto de a *educação geográfica* poder ser encarada como um terreno propício à integração dos saberes curriculares e ao desenvolvimento de competências que capacitam para o exercício ativo da cidadania. Um papel que, por razões similares, também se atribui à *educação ambiental* (EA) e à *educação para o desenvolvimento sustentável* (EDS).

Pretende-se com este trabalho analisar o conteúdo das metas curriculares aprovadas em 2013 para o ensino da geografia no 3.º ciclo do ensino básico e antecipar o seu potencial e efeitos no desenvolvimento da EA e da EDS. Para o efeito serão abordados os seguintes aspetos: (1) os princípios e as orientações que atualmente definem o objeto da educação geográfica; (2) os pressupostos epistemológicos que justificam a integração das questões ligadas ao ambiente e à sustentabilidade no ensino da geografia; (3) a análise do conteúdo do programa e das metas curriculares definidas para a disciplina no 3.º ciclo e da forma como ali são tratadas a EA e a EDS.

1. PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Desde a institucionalização dos sistemas públicos de ensino que a geografia é uma das disciplinas nucleares do currículo. Assume-se que o saber geográfico constitui um dos alicerces da formação integral dos jovens, de quem se espera, no futuro, uma atuação responsável e interveniente, a capacidade de decidir e tomar posição sobre um leque alargado de temáticas de natureza ambiental, social, cultural, económica e política. Só tal justifica que a geografia possa emergir como “a” disciplina a quem compete

desenvolver as competências necessárias para compreender um mundo onde os equilíbrios ambientais, sociais e económicos se revelam cada vez mais frágeis.

Devido à diversidade dos campos científicos nos quais a geografia procura as referências estruturantes dos seus próprios conceitos (v. g. as ciências da terra, a biologia, a sociologia ou a economia), é difícil à educação geográfica definir um objeto coerente e articulado e, ao mesmo tempo, imune às tentativas de apropriação por parte de outros saberes curriculares. É possível compor a geografia escolar em função de distintos quadros epistemológicos, através dos quais se exprimem esquemas conceptuais singulares e se cumprem objetivos educacionais específicos, cuja natureza se adivinha quer no desenho do currículo, quer nas suas opções didático-pedagógicas.

É consensual referir-se que a educação geográfica tem por grandes finalidades: a) contribuir para a construção de saberes relativos aos diferentes sistemas sociais, económicos e naturais; b) desenvolver atitudes consentâneas com o exercício ativo da cidadania. Um caminho que implica o debate de temas relacionados com a ética, os valores, a justiça e a moral, tendentes a incrementar, entre outros: o interesse pelo mundo e pelas suas diferentes culturas; o respeito e o apreço pelas belezas naturais do planeta e a diversidade dos seus modos de vida; a qualidade do ambiente e dos habitats naturais e humanos; a avaliação racional dos problemas que afetam as sociedades e a proposta de medidas para a sua resolução; a simpatia para com a diferença e o respeito pelos direitos do homem (Haubrich, 2006: 44).

Numa sociedade caracterizada pela fluidez dos fluxos de informação e pela pluralidade dos meios utilizados para a produzir e difundir, não é crível pensar-se que os saberes construídos pela maioria dos jovens têm como única fonte a educação formal oferecida pela escola. Por isso, compete-lhe criar as condições para que esses jovens desenvolvam as estruturas cognitivas que lhes permitam ordenar os dados a que têm acesso noutros contextos e formatos. Neste âmbito, cabe à educação geográfica facilitar a construção de um corpo de noções e de conceitos necessário à compreensão e explicação dos *processos* geográficos (Brunet, 1989; Dollfus, 1989; Nembrini, 1994; Lambert, 2011a), e romper com as práticas predominantes na geografia escolar tradicional, ainda muito marcada por um cariz descritivo e factual, assente na transmissão de conteúdos (cf. Alexandre, 1995, 2013; Butt, 2008; Clary e Ferras, 1989; Marsden, 2005; Miranda, 2010; Tutiaux-Guillon, 2008, 2011). Propósitos que impõem o incremento de uma educação geográfica que possibilite a compreensão dos fenómenos espaciais, dos processos de criação do espaço, dos seus vários níveis de articulação e dos seus diferentes atores, vertentes essenciais da educação para a cidadania.

Para tanto, é necessário proceder a uma reconfiguração dos conteúdos da geografia, através de uma grelha conceptual de referência que sistematize os saberes significativos que os alunos necessitam de construir: de acordo com as suas capacidades cognitivas e a utilidade de que revestem, tanto para a inserção social dos jovens, como para um conhecimento mais amplo dos factos de natureza geográfica. O que obriga à seriação e definição dos conceitos que devem constituir o núcleo duro da educação geográfica (Nembrini, 1994; Lambert e Morgan, 2010; Lambert, 2009, 2011a).

1.1. CONCEITOS ESTRUTURANTES DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A existência desse quadro referencial não assegura por si só que os alunos venham a adquirir as ferramentas conceptuais que lhes permitam interpretar reflexivamente o espaço produzido pelas sociedades humanas. É também necessário proceder à escolha e à categorização dos próprios conceitos. Tratando-se de constructos epistemologicamente situados, importa que a elaboração dos instrumentos de desenvolvimento do currículo atendam a critérios científicos e obedeçam a princípios didático-pedagógicos, que favoreçam a articulação vertical entre os programas dos vários níveis curriculares.

Na prática, a dificuldade não reside no elevado número de conceitos, ou na diversidade das categorias e fontes de inspiração teórica, mas da banalização de uma prática que conduz à produção de enunciados factuais, decorrente de um *habitus* de seriação dos conteúdos que não se limita a fracionar o saber geográfico de acordo com os atributos que caracterizam o espaço (vd. o relevo, o clima, a população, o rural, o industrial e o urbano), mas acentua a dicotomia entre os domínios do natural e do humano.

Os conceitos devem ser inseridos numa estrutura lógica cujo sentido se apreende a partir de uma hipótese de operacionalização dos processos e dos fluxos entre variáveis, situações, ou atores. Essa base conceptual representa o *vocabulário* que define a linguagem através da qual a geografia se exprime, é a *gramática* que cimenta as ideias, as regras e os procedimentos que dão sentido ao discurso geográfico (Lambert 2009, 2011a; Lambert e Morgan, 2010), onde os conceitos de *ambiente* e de *sustentabilidade* surgem como elementos polarizadores, cruciais para o desenvolvimento da *geo-competência* dos alunos. Nesse sentido, o *ambiente* e a *sustentabilidade* podem ter-se por conceitos estruturantes da educação geográfica, na medida em que permitem confirmar sob o ponto de vista epistemológico a conceção da geografia como ciência dedicada ao estudo das inter-relações entre os sistemas humanos e naturais.

Desde que o *ambiente* se afirmou na escola como um campo privilegiado para o incremento de abordagens integradoras dos saberes, que a investigação produzida no campo da educação geográfica tem procurado destacar o papel do ensino da geografia para a consecução dos objetivos da EA. Refiram-se a este propósito: (1) os trabalhos destinados a reconhecer as conceções dos alunos e dos professores acerca de fenómenos e processos relacionados com as problemáticas ambientais, e a explicar o modo como aquelas condicionam as aprendizagens e a natureza das estratégias delineadas pelos docentes de geografia em favor do ambiente (cf. Ballantyne, 1999; Corney, 1998, 2000, 2006; Jeronen e Kaikkonen, 2002; Tuncer, 2008; Zecha, 2010); (2) os estudos que analisam a alteração dos *curricula* e dos programas de geografia tendo em vista incorporar o estudo das questões do ambiente e do desenvolvimento sustentável (cf. Kwan e So, 2008; Measham 2007; Rickinson, 1999); (3) as obras de índole mais reflexiva, nas quais se problematizam e justificam as relações preferenciais da educação geográfica com a educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável (cf. Cecioni, 2005; Haubrich, 2000; Kent, 2000; Papadimitriou, 2004).

Também a *Carta Internacional da Educação Geográfica*, na sua versão de 2007, clarifica o contributo da geografia para a EDS e estabelece os critérios a que devem obedecer os *curricula* da disciplina destinados a promover a. Sob o ponto de vista epistemológico, o texto adota um conceito multidimensional de desenvolvimento sustentável: situando-o na interseção entre a natureza, a economia e a sociedade; reconhecendo que a essência das estratégias tendentes a promover uma educação em prol da sustentabilidade é condicionada pelos contextos culturais. Mas documento ultrapassa a visão excepcionalista da educação geográfica, reconhecendo que as competências interdisciplinares que esta promove possuem um cariz eminentemente transversal, cujo desenvolvimento supõe necessariamente o concurso de outros saberes curriculares.

2. O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Por decisão do Ministério da Educação e Ciência (MEC) tomada em 2011, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (DEB, 2001) deixou de ser o documento orientador do ensino básico em Portugal. Em alternativa, a tutela avançou com a proposta de medidas nas quais se adivinhou a alteração radical das finalidades que estruturam o currículo nacional, sintomáticas de uma profunda mudança paradigmática. A implementação desta política teve início em 2012 com a publicação de um diploma que estabeleceu os novos princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo naqueles níveis de ensino.

Relativamente ao Currículo Nacional do Ensino Básico o novo discurso político determinou o seguinte: (1) *que as orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência (...) para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais;* (2) *que os programas existentes (...) constituem documentos orientadores do ensino, mas as referências que neles se encontram a conceitos do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixam de ser interpretados à luz do que nele é exposto* (Despacho n.º 17169/2011: 50080).

Assim, mantiveram-se em vigor os programas das disciplinas revistos em 2001, apesar de aparentemente esvaziados dos conceitos que fundamentam a sua estrutura. Ou seja, o documento *Geografia – orientações curriculares 3.º ciclo* (DEB, 2002) mantém-se, formalmente, como o programa oficial da disciplina de geografia para o 3.º ciclo do ensino básico, pelo que permanece uma referência para efeitos da análise ao currículo atualmente em vigor.

No documento publicado em 2002, o desenvolvimento conceptual dos vários temas programáticos faz-se de acordo com uma sequência que comporta três elementos: (1) uma listagem dos conteúdos basilares que devem estruturar o processo de ensino e aprendizagem em cada tema; (2) um enunciado de questões que guiam e exemplificam qual o percurso de conceptualização a seguir; (3) uma proposta de experiências educativas, nas quais se incluem, para além das estratégias de ensino, as competências específicas a desenvolver. Competências que emergem como corolário do envolvimento dos alunos em atividades que implicam a utilização dos métodos, das técnicas e dos instrumentos próprios da geografia.

Globalmente, pode afirmar-se que o programa de educação geográfica marginaliza os processos de construção e de apropriação conceptual, do mesmo modo que privilegia a ancoragem nos saberes tradicionais da disciplina. Na verdade, a ordenação temática induzida pelo programa traduz-se numa sequência de conteúdos que reproduz a divisão dos saberes inspirada nas narrativas geográficas produzidas na primeira metade do séc. XX: relevo, hidrografia e regiões costeiras; tempo, clima e cobertura vegetal; população e demografia (distribuição, estrutura e mobilidade); espaço urbano e espaço rural; atividades económicas (agricultura, indústria e serviços), transportes e comunicações; indicadores e contrastes de desenvolvimento; ambiente e sustentabilidade.

2.1. AMBIENTE, DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE NO CURRÍCULO DO 3.º CICLO

No texto das orientações curriculares mencionado, a promoção da EA e da EDS ao longo do 3.º ciclo enquadra-se na análise do *dinamismo das inter-relações entre espaços*, domínio através do qual se prevê que os alunos desenvolvam as seguintes competências essenciais (DEB, 2002: 14):

- Interpretar, analisar e problematizar as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos;
- Analisar casos concretos de impacte dos fenómenos humanos no ambiente natural, refletindo sobre as soluções possíveis;
- Refletir criticamente sobre a qualidade ambiental do lugar/região, sugerindo ações concretas e viáveis que melhorem a qualidade ambiental desses espaços;
- Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável.

De acordo com o esquema organizador do programa de geografia, entende-se que apenas o tema *Meio Ambiente e Sociedade* sugere conteúdos que, inequivocamente, encaminham para aquelas competências (Quadro 1). O seu foco conceptual materializa a preocupação, presente ao longo de todo o currículo, com o estudo dos mecanismos e processos de interação dos sistemas naturais à escala mundial e com a análise das estratégias de adaptação do homem ao ambiente. As competências específicas da geografia apontam igualmente para a aplicação de modelos pedagógicos coerentes com as melhores práticas da educação ambiental (v. g. baseadas na recolha e no tratamento de informação, na observação, na formulação de hipóteses, na tomada de decisões e na resolução de problemas).

Quadro 1. Exemplo do desenvolvimento conceptual e metodológico do tema «*Meio Ambiente e Sociedade*» e súpula das experiências educativas nele propostas (DEB, 2002: 27-28).

Conteúdos	Experiências educativas	
	Questões estruturantes	Estratégias
Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	<i>Como é que o Homem interfere no sistema Terra-Ar-Água?</i>	Realização de trabalhos de grupo para identificar os impactes das alterações do ambiente global, no espaço e nas atividades humanas.
Alterações do ambiente global	<i>Quais os grandes problemas ambientais da atualidade?</i>	Recolha de informação sobre desequilíbrios ambientais em Portugal e noutros países.
Grandes desafios ambientais	<i>Como é que o excesso/escassez de chuva origina situações de cheia/desertificação progressiva?</i>	Organização de debates/entrevistas com entidades públicas, população afetada, especialistas, sobre os problemas ambientais detetados.
Estratégias de preservação do património	<i>Quais os efeitos na atividade humana?</i>	Análise de textos escritos, dados estatísticos, fotografias e videogramas para expressar opiniões fundamentadas.
	<i>Como podem ser prevenidas tais situações?</i>	Realização de simulações e jogos, sobre o impacte ambiental da atividade humana, para evidenciar a crescente necessidade de desenvolver esforços comuns na preservação e na gestão do ambiente.
	<i>Que conflitos podem surgir perante agressões ambientais provocadas pela população?</i>	
	<i>Que estratégias de preservação do património se podem utilizar?</i>	
	<i>Como conciliar o desenvolvimento com o equilíbrio ambiental?</i>	
	<i>Que medidas se podem tomar de modo a contribuir para o desenvolvimento sustentável?</i>	

As indicações destinadas a orientar o trabalho dos professores cingem-se a enunciados muito elementares sobre a forma como devem delinear o processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, os conteúdos propostos para o tema *Meio Ambiente e Sociedade* são suficientemente expressivos para consentir alguma reflexão acerca da fundamentação implícita no respetivo esquema conceptual. Desde logo, porque é possível reconhecer os conceitos-chave que norteiam o estudo das questões do ambiente (cf. Harden, 2012; Stables e Scott, 2002): *mudança, preservação, sistema global, interdependência, desenvolvimento e sustentabilidade*.

Apesar do programa não fornecer qualquer informação que elucide o significado atribuído àquelas noções, a maneira como estas emergem dos subtemas e das questões estruturantes é consistente com as abordagens mais tradicionais da educação ambiental. Na verdade, o tema parece estar claramente focado numa modalidade de educação *sobre* o ambiente, associada a uma visão do aluno como um *aprendiz no seio da natureza*. (Gough, 2006). Ainda que distante de paradigmas anteriores, que tendiam a enfatizar os problemas do meio ambiente em detrimento das questões do desenvolvimento, da pobreza, da qualidade de vida, ou dos direitos humanos, julga-se que a fórmula prosseguida para inter-relacionar o *desenvolvimento* e a *sustentabilidade*, fica aquém do que seria necessário para significar uma viragem em direção a uma efetiva EDS.

Para autores como Stables e Bishop (2001), a EA emerge da simbiose entre o conceito de literacia ambiental e a noção de semiótica ambiental. Justificam-na por considerarem que a “leitura” do *mundo real* — biofísico — é, antes de mais, um processo de descodificação e interpretação de informação que só muito raramente surge aos indivíduos sob a forma de linguagem escrita. Mas o sucesso desta ligação depende da maior ou menor latitude com que é definido o próprio conceito de literacia. Uma visão estreita — restrita à capacidade de interpretar a palavra e o texto impressos — tem reduzida aplicação na EA. Pelo contrário, uma abordagem assente num quadro de referência no qual interajam o *funcional* (os “factos”), o *cultural* (o “significado social”) e a *critica* (a capacidade de questionar e de argumentar), tem o potencial para aglutinar as várias disciplinas empenhadas no estudo das problemáticas ambientais, sem negar a inteligibilidade própria dos seus discursos. Nesse sentido, as práticas de EA e de EDS não devem limitar-se a aplicar modelos de articulação interdisciplinar que resumem o ambiente à dimensão de um “tópico” curricular. Acontece que ao abordar os problemas ambientais numa ótica conservacionista, que tende a reduzir o *ambiente* à condição de *objeto*, o programa do 3.º ciclo acaba por não potenciar essa visão multifacetada.

Para Stevenson (2006), as dificuldades que os indivíduos sentem no que respeita à compreensão dos nexos homem-ambiente derivam da estratégia inicial da EA em manter para si o domínio do *natural*, já que este ajudou a moldar a conotação que o público atribui ao próprio termo *ambiente*. Por isso, não surpreende que muitas pessoas continuem a ligar o ambiente à ideia de *verde*, ou que o restrinjam ao domínio da *natureza*. Posturas que reforçam a tendência para separarem o ambiente do universo das suas próprias vidas, ao invés de o considerarem como uma extensão das suas ações. E, na verdade, a análise das conceções dos alunos sobre o conceito de ambiente mostra como essa visão se encontra fortemente enraizada em jovens inseridos em contextos culturais e socioeconómicos diversos (cf. Lijmbach *et al.*, 2002; Loughland *et al.*, 2002; Miranda, Alexandre e Ferreira, 2004; Van Petegem e Blicck, 2006; Rickinson, 2001).

Os conteúdos do tema *Meio Ambiente e Sociedade* assentam no pressuposto de que os problemas ambientais têm origem no modelo de desenvolvimento das sociedades contemporâneas e nos modos de vida dos cidadãos, razão pela qual qualquer estratégia tendente à sua resolução tem de passar necessariamente por processos de mudança nos planos social e individual. Mas o seu ponto de partida parece ser o de que a reconversão dos comportamentos pode conformar-se a alterações de ordem quantitativa, sem exigir mudanças qualitativas. Uma abordagem que não permite que os alunos descortinem formas alternativas de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, sejam capazes de intervir e de agir em consonância com novos valores ambientais (Jensen e Schnack, 2006).

Obstáculos que decorrem também de aspetos relacionados quer com a perenidade de alguns métodos de ensino, quer com variáveis de tipo organizacional. Para os mesmos autores, é indispensável que os professores admitam que a implicação dos jovens em processos tendentes a alterar qualitativamente as suas ações e comportamentos, impõe a explicitação e a compreensão de motivos e de razões, não a mera exposição de mecanismos e de causas. Por exemplo, delineando situações de aprendizagem em que os alunos são levados a interagir com os atores locais, na busca de soluções para problemas que surgem por via de uma visão ampla do conceito de *ambiente* — que cruze o *natural*, o *económico*, o *social* e o *cultural* — logo, não restrita ao estudo dos impactes ambientais sobre as fontes de energia, a água ou o ar (Graber e Wolfensberger, 2006).

2.2. METAS CURRICULARES PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NO 3.º CICLO

Em 2012, assistiu-se à publicação do diploma em que o MEC definiu o conteúdo e o objetivo das novas metas curriculares para as disciplinas que integram a matriz curricular do ensino básico, a que se seguiu, em 2013, a homologação do documento que passou a regular o ensino da geografia para o 3.º ciclo do ensino básico. Em termos gerais, pode afirmar-se que as novas metas reavivam o debate sobre a natureza do *conhecimento nuclear* que os jovens devem construir no domínio da geografia ao longo da escolaridade básica.

Um debate em curso noutros países (cf. Lambert, 2011b), que em Portugal se traduziu no retorno a uma conceção behaviorista fundada na pedagogia por objetivos. Para a geografia, as metas significam uma reescrita do programa da disciplina e uma profunda reconfiguração das orientações curriculares em vigor desde 2002, motivo pelo qual os professores se confrontam, atualmente, com a necessidade de operacionalizar um currículo regulado formalmente por instrumentos que se fundam em filosofias antagónicas.

No conjunto, são definidas um total de 392 metas curriculares, distribuídas pelos 7.º, 8.º e 9.º anos. O documento supõe a aplicação de uma esquema conceptual rígido que, pelo facto de elencar com precisão quais os conteúdos a trabalhar em cada ano de escolaridade, obsta à abordagem mais fluida que as orientações curriculares de 2002 consentiam. A análise quantitativa do conteúdo das metas permite constatar que os conceitos de *ambiente*, de *desenvolvimento* e de *sustentabilidade* são mencionados em 42 ocasiões (somente no 8.º e no 9.º anos), mas muitas vezes como meros apêndices clarificadores do sentido atribuído ao conteúdo das próprias metas (v. g. «*explicar os principais fatores de crescimento das cidades em países com diferentes graus de desenvolvimento*», «*discutir as potencialidades ambientais, sociais e económicas do espaço rural*», «*discutir as soluções para os problemas de sustentabilidade das pescas*»).

Sob um ponto de vista formal, a problemática do desenvolvimento sustentável surge apenas no 9.º ano, no âmbito do tema *Riscos, Ambiente e Sociedade* e no subtema *Proteção, controlo e gestão ambiental para o desenvolvimento sustentável*. Na verdade, o tema emerge como uma espécie de anexo destinado a sumariar, por um lado, as medidas individuais e coletivas que importa incrementar para assegurar um futuro sustentável e, por outro, os acordos já firmados e as organizações com responsabilidades na definição das políticas a favor da sustentabilidade. No entanto, a filosofia subjacente à abordagem do subtema revela-se sobretudo quando se procede ao seu cruzamento com os subtemas que o precedem, orientados explicitamente para as questões ambientais tratadas numa lógica que realça, ora a dependência dos sistemas humanos face aos sistemas naturais (vd. *os riscos naturais* – furacões, cheias, ondas de calor, avalanches, etc.), ora a dependência dos sistemas naturais perante a agressão humana (vd. *os riscos mistos* – poluição atmosférica, efeito de estufa, processos de degradação do solo, incêndios florestais, etc.). Pelo exposto, pode concluir-se que as metas curriculares apenas vieram agravar algumas das fragilidades já detetadas nas orientações curriculares de 2002, no que respeita ao incremento da EA e da EDS. O conteúdo e a estrutura do documento oficial tornaram assim mais difícil a abordagem sistémica das inter-relações entre o homem, o ambiente, a economia e a cultura.

Para além disso, subsistem aspetos que dão azo a interpretações erróneas por parte dos utilizadores do programa e das metas (vd. professores, alunos, encarregados de educação), entervando o reconhecimento das finalidades que estes pretendem atingir. Em primeiro lugar, porque os conceitos nucleares da geografia (logo também da EA e da EDS) despontam como um parêntesis estritamente informativo e sem valor estruturante para as práticas de ensino e aprendizagem que seria crucial promover. Em segundo lugar, porque ao decompor tematicamente os conteúdos, sem isolar os conceitos que irão dar forma ao saberes construídos pelos alunos, convidam-se os docentes a aplicarem acriticamente a distribuição temática pré-definida para os três níveis de escolaridade do 3.º ciclo. Ou seja, afastam-se os professores de um efetivo processo de desenvolvimento curricular. Um distanciamento face aos objetivos primordiais do programa em vigor que significa, afinal, um convite à manutenção de um ensino transmissivo, a prevalência de uma abordagem *descritiva* que valoriza os produtos em detrimento dos processos (vd. *as experiências educativas*).

3. CONCLUSÃO

A decisão sobre quais os conteúdos que devem compor o núcleo significativo de um currículo de geografia está longe de gerar um consenso alargado, embora pareça existir, tanto a nível nacional como internacional, uma espécie de validação axiomática dos pressupostos epistemológicos que justificam o caráter singular da disciplina.

A análise efetuada demonstra a permeabilidade da fronteira que separa a EA e a EDS da educação geográfica, constituindo um argumento suplementar tendente a reforçar o papel que o ensino de geografia pode desempenhar na promoção de uma cidadania ativa e responsável. Contudo, a situação retratada põe igualmente em evidência alguns dos disfuncionamentos do currículo — comuns a outras áreas disciplinares — e alerta para os múltiplos constrangimentos que os agentes educativos são forçados a gerir.

A rigidez da matriz disciplinar do ensino básico reforça a desadequação do currículo aos objetivos dos paradigmas mais inovadores da EA e da EDS (cf. Smyth, 2006): (1) porque não favorece a gestão transdisciplinar do currículo, impedindo o tratamento sistémico dos problemas do ambiente e do desenvolvimento sustentável; (2) porque deixa o processo de integração dos saberes inteiramente a cargo dos alunos. Desse modo, algumas das metas definidas pelo currículo para a EA e a EDS acabam por se revelar irrealistas. Por um lado, os conteúdos prescritos e as diretivas enunciadas, levam os professores a concentrar os seus esforços no trabalho em torno dos problemas ambientais vividos à escala global — conceptualmente mais complexos — ora porque são os mais valorizados pelo currículo, ora porque são os mais caros à comunidade. Por outro lado, as pressões exercidas sobre os docentes, por exemplo no que respeita à obtenção de resultados escolares por parte dos seus alunos, poderá conduzir a uma excessiva simplificação desses problemas, reduzidos aos conceitos mais elementares, ou a factos de natureza discreta.

Um caminho alternativo requer o tratamento aprofundado e intensivo de um leque mais reduzido de problemas e com menor grau de complexidade, ou seja, o estudo de questões suscitadas quer pela realidade local, quer pela vivência dos alunos (Stevenson, 2006). Entende-se que esta abordagem poderá conduzir a resultados mais duradouros e propiciar o desenvolvimento das competências transversais preconizadas pelo próprio currículo (v. g. o pensamento crítico, a capacidade para analisar e interpretar as relações homem-ambiente, ou para defender as tomadas de posição e os valores em que se alicerçam os comportamentos em prol da sustentabilidade). Em suma, o desenho das práticas da EA e da EDS deve atender à necessidade de promover o desenvolvimento de competências dirigidas para a *ação* (Bonnett, 2006; Fortner *et al.*, 2000; Lundgård e Wickman, 2007), isto é, para o incremento da capacidade dos alunos entenderem os fatores sociais e os conflitos de interesse que condicionam: (1) as decisões sobre o conteúdo da agenda da sustentabilidade; (2) a identificação dos problemas ambientais que em cada momento são considerados relevantes; (3) os processos de tomada de decisão e a definição das estratégias conducentes à sua resolução.

Pelo contrário, as metas curriculares traduziram um fechamento do currículo exclusivamente sobre o domínio cognitivo, onde o saber-fazer adquire um estatuto residual porque limitado à aplicação de um reduzido número de técnicas. Mas é sob o ponto de vista epistemológico que o documento é merecedor das maiores críticas: (1) pela vincada separação entre os domínios da geografia física e da geografia humana; (2) pela recuperação de uma lógica sequencial rígida que impede uma visão sistémica dos conteúdos da disciplina; (3) pela assunção de um saber enumerativo e desprovido de qualquer problemática. Em suma, um instrumento que aproximando-se das modalidades mais retrógradas de estruturação dos *curricula* da disciplina, servirá sobretudo para acentuar o processo de normalização das práticas de educação geográfica.

BIBLIOGRAFIA

ALEXANDRE, F. (1995). *Ciência académica e saber do professor: Representações de ciência e do seu ensino na educação geográfica*. Tese de Mestrado. Monte da Caparica: FCT/UNL.

- ALEXANDRE, F. (2013). *Formação reflexiva de professores e cidadania: contributo para o estudo das práticas de formação inicial de professores de geografia*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- BALLANTYNE, R. (1999). Teaching Environmental Concepts, Attitudes and Behaviour Through Geography Education: Findings of an International Survey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(1), 40-58.
- BONNETT, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 8(1), 9-20.
- BRUNET, R. (1989). L'aveuglante unité de la géographie. *L'Espace Géographique*, 18(2), 94-101.
- BUTT, G. (2008). Is the future secure for geography education?. *Geography*, 93(3), 158-165.
- CECIONI, E. (2005). Environmental Education and Geography of Complexity. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(4), 277-295.
- CLARY, M. E FERRAS, R. (1989). Géographie, à l'école et au-delà. *L'Espace Géographique*, 18(2), 120-122.
- CORNEY, G. (1998). Learning to Teach Environmental Issues. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 7(2), 90-105.
- CORNEY, G. (2000). Student Geography Teachers' Preconceptions about Teaching Environmental Topics. *Environmental Education Research*, 6(4), 313-329.
- CORNEY, G. (2006). Education for Sustainable Development: An Empirical Study of the Tensions and Challenges Faced by Geography Student Teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 224-240.
- DEB, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME.
- DEB, (2002). *Geografia – orientações curriculares 3.º ciclo*. Lisboa: ME.
- DOLLFUS, O. (1989). Du sens de l'unité de la géographie. *L'Espace Géographique*, 18(2), 89-91.
- FORTNER, R. et al. (2000). Public understanding of climate change: certainty and willingness to act. *Environmental Education Research*, 6(2), 127-141.
- GOUGH, N. (2000). Globalization and curriculum inquiry: locating, representing, and performing a transnational imaginary. In N. Stromquist e K. Monkman (eds.), *Globalization and education: integration and contestation across cultures* (pp. 77-98). Lanham, Maryland: Rowman e Littlefield Publishers, Inc.
- GOUGH, S. (2005). Rethinking the natural capital metaphor: implications for education and learning. *Environmental Education Research*, 11(1), 95-114.
- GOUGH, S. (2006). Locating the environmental in environmental education research: what research — and why?. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 335-343.
- GRABER, R., HOFER, K. E WOLFENBERGER, B. (2006). Studies on a socio-ecological approach to environmental education: a contribution to a critical position in the education for sustainable development discourse. *Environmental Education Research*, 12(1), 101-114.
- HARDEN, C. (2012). Framing and reframing questions of human-environment interactions. *Annals of the Association of American Geographers*, 102(4), 737-747.
- HAUBRICH, H. (2000). Sustainable Learning in Geography for the 21st Century. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(4), 279-284.
- HAUBRICH, H. (2006). Changing philosophies in geographical education from the 1970s to 2005. An international perspective. In J. Lidstone e M. William (eds.), *Changing Education in a Changing World. Past Experience, Current Trends and Future Challenges* (pp. 39-53). Dordrecht: Springer.
- JENSEN, B. E SCHNACK, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 471-486.
- JERONEN, E. E KAIKKONEN, M. (2002). Thoughts of Children and Adults about the Environment and Environmental Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(4), 341-353.
- KENT, A. (2000). Geography and Environmental Education – Really Useful Knowledge. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(4), 342-349.

- KWAN, T. e So, M. (2008). Environmental Learning Using a Problem-Based Approach in the Field: A Case Study of a Hong Kong School. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(2), 93-113.
- LAMBERT, D. (2009). *Geography in education. Lost in the post?*. Londres: Institute of Education, University of London.
- LAMBERT, D. (2011a). Reframing school geography: a capability approach. In G. Butt (eds.), *Geography, education and the future* (pp. 127-140). Londres: Continuum.
- LAMBERT, D. (2011b). Reviewing the case for geography, and the ‘knowledge turn’ in the English National Curriculum. *Curriculum Journal*, 22(2), 243-264.
- LAMBERT, D. E MORGAN, J. (2010). *Geography teaching 11 – 18. A conceptual approach*. Londres: Open University Press.
- LIJMBACH, S., ARCKEN, M. M.-V. E VAN KOPPEN, C. S. A. (2002). “Your View of Nature is Not Mine!”: learning about pluralism in the classroom. *Environmental Education Research*, 8(2), 121-135.
- LOUGHLAND, T., REID, A. E PETOCZ, P. (2002). Young People’s Conceptions of Environment: a phenomenographic analysis. *Environmental Education Research*, 8(2), 187-197.
- LUNDEGÅRD, I. E WICKMAN, P. (2007). Conflicts of interest: an indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1), 1–15.
- MARSDEN, B. (2005). Reflections on Geography: The Worst Taught Subject? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(1), 1–5.
- MEASHAM, T. G. (2007). Primal Landscapes: Insights for Education From Empirical Research on Ways of Learning About Environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(4), 339-350.
- MIRANDA, B. (2010). *A reconfiguração didática: implicações da educação para a cidadania nas práticas da educação geográfica*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- MIRANDA, B., ALEXANDRE, F. E FERREIRA, M. (eds.) (2004). *Sustainable development and intercultural sensitivity: new approaches for a better world*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NEMBRINI, J. L. (1994). Les concepts fondamentaux de la géographie. In P. Desplanques (eds.), *La géographie en collège et en lycée* (pp. 80-101). Paris: Hachette.
- PAPADIMITRIOU, F. (2004). Geographical and Environmental Education in South-eastern Europe: Geopolitical Developments and Educational Prospects. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(1), 56-60.
- RICKINSON, M. (1999). People-environment Issues in the Geography Classroom: Towards an Understanding of Students’ Experiences. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(2), 120-139.
- RICKINSON, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 207-320.
- SMYTH, J. C. (2006). Environment and education: a view of a changing scene. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 247-264.
- STABLES, A. E BISHOP, K. (2001). Weak and Strong Conceptions of Environmental Literacy: implications for environmental education. *Environmental Education Research*, 7(1), 89-97.
- STABLES, A. E SCOTT, W. (2002). The Quest for Holism in Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 8(1), 53-60.
- STEVENSON, R. B. (2006). Tensions and transitions in policy discourse: recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 277-290.
- TUNCER, G. (2008). University Students’ Perception on Sustainable Development: A Case Study from Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(3), 212-226.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). Interpréter la stabilité d’une discipline scolaire: l’histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier e N. Tutiaux-Guillon (eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 117-146). Bruxelas: Éditions De Boeck.

- TUTIAUX-GUILLON, N. (2011). Histoire-géographie et éducation au développement durable en France: tensions et redefinitions. In B. Bader e L. Sauvé (eds.), *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique* (pp. 125-160). Québec: Presses de l'Université Laval.
- VAN PETEGEM, P. E BLIECK, A. (2006). The environmental worldview of children: a cross-cultural perspective. *Environmental Education Research*, 12(5), 625-635.
- ZECHA, S. (2010). Environmental knowledge, attitudes and actions of Bavarian (southern Germany) and Asturian (northern Spain) adolescents. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(3), 227-240.

ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS RURAIS DO SERTÃO SERGIPANO E QUESTÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO LOCAL E O FUTURO DA AGRICULTURA FAMILIAR

ISABELA GONÇALVES DE MENEZES⁽¹⁾.

⁽¹⁾Universidade Federal de Sergipe / Universidade de Lisboa / CAPES, (isagmenezes@gmail.com)

Resumo:

Recorte de dissertação de mestrado em educação¹ – fruto de pesquisa qualitativa e compreensiva que objetivou investigar relações entre escolarização e identidades culturais de jovens rurais do Território Alto Sertão Sergipano (Brasil), com amostra de 194 filhos de produtores familiares e de assentados da reforma agrária, na faixa etária de 14 a 29 anos, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas, pesquisados por meio de questionário –, neste artigo questiona-se o futuro da agricultura familiar na região desta pesquisa, trazendo para o debate a interface escolarização e desenvolvimento local; pois, com base na análise dos dados, verificou-se que a maioria dos jovens pesquisados gosta do campo, mas nenhum, de forma voluntária, aventou a possibilidade de continuar trabalhando em atividades agrícolas. Grande parte quer morar na cidade, atribuindo essa vontade aos estudos e à “facilidade” de se conseguir emprego no meio urbano. Dessa forma, evidenciou-se uma relação entre escolarização no ensino médio e possibilidade de migração, aliado a um processo de individualização quanto a conseguir independência financeira, com o apoio dos parentes, que veem nos mais novos sua própria realização pessoal.

Palavras-chave: Desenvolvimento Local; Escolarização; Juventude Rural.

INTRODUÇÃO

Na oposição êxodo rural e fixação no campo, são notadas, pelo menos, duas tendências contraditórias: uma evidente preferência da juventude rural pelas cidades e seus padrões de consumo, modos e estilo de vida, com a perspectiva de ascensão ao mercado de trabalho e, por outro lado, políticas de desenvolvimento rural – nelas incluída a reforma agrária – que incentivam o retorno e a fixação do homem no campo como alternativa ao desemprego urbano.

Contudo, essa concepção é recente, porquanto desde a “modernização” do Brasil a partir de meados do século XX, o conceito de desenvolvimento rural partia da suposição – que predominou durante muitas décadas – de que este ocorreria através da tecnologia aliada ao capital. O plano para a agricultura, desde os anos 1960, era de que o meio rural deveria ser ocupado quase que unicamente por quem sabia produzir muito e bem – quanto aos outros, que seguissem para as cidades (Abramovay, 2000).

Até a entrada dos anos 1990, não se tinha muito claro o quê e como fazer pelos mais pobres e menos competitivos da agricultura. O governo e as instituições se viam diante da ampliação dos problemas sociais no campo e com poucas perspectivas de identificar políticas nacionais eficazes; mas a sociedade urbana começou a requerer políticas públicas que resultassem na retenção das pessoas no campo, seu lugar de origem, a fim de reduzir a migração campo-cidade e descongestionar os grandes centros urbanos (Castelões, 2002; Bursztin, 1993).

A partir daí, tiveram início as discussões relacionadas às políticas públicas de fixação do homem no campo e de apoio ao pequeno agricultor. A agricultura familiar, cada vez mais presente nos discursos, passou a ser defendida com base em razões econômicas, sociais, culturais e ecológicas, por meio de um consenso político em torno do apoio que aquela deveria receber. O agricultor, em tempo integral, e a capacidade produtiva da população residente no campo expressaram incipientes formas de atividade agrícola como uma alternativa ao êxodo rural, ao desemprego urbano e ao padrão de desenvolvimento agrícola dominante (Couto Rosa, 1999; Graziano da Silva e Del Grossi, 2001; Sabourin e Caron, 2003).

¹ Mestrado sob orientação do professor Dr. Bernard Charlot, com apoio financeiro de bolsa CAPES, defendido no ano de 2012 no Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Brasil.

Surgiu, então, um entendimento de que o apoio à agricultura familiar poderia ajudar a “criar empregos, reduzir o êxodo rural, diminuir os preços dos alimentos perecíveis, reorganizar o espaço, manejar os recursos naturais de modo sustentável e atenuar a miséria” (Sabourin e Caron, 2003, p. 44).

Não obstante o recente debate acerca da “valorização” do meio rural, desenvolver atividades produtivas no campo ainda mantém a noção de atraso, ao passo que morar e trabalhar em grandes cidades vincula-se a progresso e modernidade. A ideia que domina o imaginário das pessoas é de que nas grandes e médias cidades pode-se trabalhar e, ao mesmo tempo, desfrutar de conforto e lazer, bem como ter acesso à educação e a um melhor sistema de serviços públicos.

Os mais pobres e menos competitivos da agricultura são desvalorizados pela sociedade brasileira, pois, o pequeno agricultor ainda é visto como “caipira” em tom pejorativo que o coloca em um *status* inferior, de “cidadão de segunda classe”: alguém que está no campo porque não conseguiu vencer na vida, não se modernizou, não acompanhou o progresso e não estudou. Abramovay (2000) sublinha que no meio rural brasileiro ainda conserva-se a tradição que dissocia o trabalho do conhecimento com um conjunto de sinais que os indivíduos recebem e que os fazem crer que o campo não é um espaço apropriado para a valorização do conhecimento.

Por meio de pesquisa que é referência nacional sobre juventude em um contexto “rurbano”, Carneiro (1998) corrobora com essa premissa, ao constatar que a educação escolar é apontada como condição para que o indivíduo se torne “alguém na vida” e se apresenta como principal alternativa à atividade agrícola. Quanto aos projetos familiares, os agricultores enfatizaram que a educação representa a garantia de uma vida melhor para seus filhos, enquanto estes, por sua vez, apresentaram projetos de futuro que incluem a saída do campo com a finalidade de estudar. O retorno dependeria do ritmo do desenvolvimento local e das alternativas que surgissem; de modo que, segundo essa autora, ficam no campo os jovens com “mais aptidão” para a agricultura e “menor vocação” para os estudos.

Não obstante, na construção de suas trajetórias, os jovens de hoje se deparam com incertezas e já não podem ter um rumo fixo ou predeterminado, acima de tudo os mais pobres, desprovidos de recursos suficientes para aumentar suas margens de escolhas (Pais, 2005). Neste cenário, cabe um questionamento sobre as perspectivas de futuro dos jovens rurais filhos de agricultores e as possíveis implicações na sustentabilidade da agricultura familiar e no desenvolvimento rural no espaço desta pesquisa.

CAMPO EMPÍRICO E POPULAÇÃO PESQUISADA

O território Alto Sertão Sergipano, formado por sete municípios, está incluído no Polígono das Secas, apresenta clima quente do tipo semiárido e precipitação pluviométrica média anual da ordem de 500 a 700 mm. Uma de suas características – constituindo-se na atividade econômica preponderante e culturalmente determinante de sua identidade sertaneja – é a atividade pastoril. Essa região é a bacia leiteira sergipana, predominantemente assentada em pequenas unidades produtivas de base familiar, em uma estrutura fundiária altamente fragmentada, em que 90% das unidades são representadas por minifúndios com menos de 30 ha, produzindo pequenos volumes de leite, da ordem de 30 litros diários, constituindo-se na principal fonte de renda e forma de inserção no mercado (Diagnósticos, 2008).

Um dos municípios desse território foi selecionado para a pesquisa por ser o mais populoso, pólo econômico regional e possuir duas escolas públicas que atendem a estudantes rurais oriundos de outros municípios do Alto Sertão, com o maior número de matrículas no ensino médio da região. Nas escolas onde a pesquisa foi realizada, no ano letivo 2010, 265 estudantes de origem rural estavam matriculados no ensino médio regular, correspondendo a 30,3% do total de alunos matriculados nesse nível de ensino. Foram aplicados 216 questionários; porém, 21 foram retirados por não se enquadrarem nos critérios da pesquisa, resultando em uma amostra de 194 jovens rurais, sendo 132 mulheres e 62 homens. Um questionário, composto de 43 perguntas fechadas e abertas, foi o instrumento de coleta utilizado. Para este artigo foram selecionadas seis perguntas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aprovação dos parentes

À pergunta “seus parentes aprovam que você estude?”, 100% dos homens responderam “sim”, no entanto, uma moça respondeu “mais ou menos” e duas informaram que eles “não” aprovam. Estas jovens pensam assim porque, segundo seus depoimentos, “com relação aos meus pais, para que eu possa estudar, tenho que entrar em um acordo com eles. Porém, meu tio e minha irmã não aprovam, pois eles falam que quem estuda é vagabundo”, explicação dada pela primeira moça, enquanto as outras duas expuseram: “porque meu pai sempre diz que a escola não tem futuro e que nossos sonhos são apenas ilusões” e “porque eles acham que não é uma boa ideia estudar, pois enfrento muitas dificuldades para chegar à escola por causa dos transportes”.

Esta pergunta foi formulada levando-se em conta observações empíricas no local desta pesquisa e evidências comprovadas por Castro (2004, 2007) em suas pesquisas de campo: que os pais dos jovens rurais, geralmente, desaprovam que estes saiam à noite e sozinhos, sobretudo as moças, que nem sempre têm a liberdade de chegarem tarde à casa. A partir disso, depreende-se que todos os homens responderam afirmativamente, mas, apesar de ter sido alto o índice de parentes favoráveis à ida das moças à escola (97,7%) – o que denota mudança de pensamento no mundo rural, pois as moças viajam em transporte coletivo com outros rapazes e muitas estudam à noite –, mesmo assim, ainda há mulheres que, em relação aos estudos, ficam sem o apoio da família.

Quadro 1. Respostas de jovens rurais, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do Alto Sertão Sergipano, à pergunta “Seus parentes aprovam que você estude?”, 2010/2011.

Respostas	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Sim	62	100,0	129	97,7	191	98,5
Não			2	1,5	2	1,0
Às vezes			1	0,8	1	0,5
Total	62	100,0	132	100,0	194	100,0

Fonte: Menezes, 2012.

Os jovens rurais, cujos parentes aprovam o estudo, responderam que o motivo principal consiste no facto de que os pais pouco ou não se escolarizaram e, por isso, incentivam os filhos a estudar, pois sabem que o “estudo é fonte de aprendizagem” e sinônimo de “garantia de um futuro melhor” mediante um “bom emprego”. Com efeito, o interesse pela educação dos mais jovens e o encorajamento dos pais é fundamental, como divulgou uma aluna: “é muito importante para mim ter o apoio de minha família, só assim tenho mais entusiasmo para continuar”.

Algumas moças demonstraram a aprovação de seus parentes, quando afirmaram: “antes a maioria dos meus familiares não tinha a oportunidade que estou tendo agora e eles me incentivam a ir à escola”; “porque eles antes não tinham oportunidade para estudar e hoje não sabem ler e nem escrever o nome direito, por isso me incentivam”; “porque, eles todos, quando perguntam: ‘que série você estuda?’; aí eu digo: ‘primeiro ano’; aí eles dizem: ‘minha filha, estude mesmo, porque é umas das coisas melhores que existem’”; “porque meus pais me apoiam e incentivam para que eu consiga o melhor para o meu futuro e me realizar profissionalmente” e “porque eles me dão apoio. Houve uma vez em que eu ia desistir, mas eles me deram conselho para que eu não desistisse”. Os rapazes, cujos parentes concordam com o estudo, deram respostas semelhantes às das moças, tais como: “para que no futuro eu não sofra o quanto os meus parentes sofrem, tendo que trabalhar no nosso sítio e não sabendo ler” e “minha mãe, porque ela acha que estudando eu vou poder ter uma vida boa no futuro e, claro, vou poder fazer o que ela não fez”.

Algumas moças expuseram o “gosto pelo estudo” ao ponto de afirmarem que, mesmo se não tivessem o apoio dos pais, continuariam a frequentar a escola. Conforme algumas respostas: “estudar é decisão minha, eu tenho que me tornar autor da minha própria história, então se eu gostar de estudar, eles também têm que gostar” e “sem estudo hoje você não é nada e mesmo se eles não me apoiassem eu estudaria do mesmo jeito, pois eu nunca ia desistir do meu objetivo”.

Ao discutir sobre as normas e valores da juventude contemporânea, Charlot (2007) recorre a Roudet (2005) para diferenciar o “individualismo” da “individualização”² e observa que, quando o sujeito reivindica a sua livre disposição com a pretensão de ter autonomia para escolher o que considera ser melhor para si, se não está apenas voltado para seu interesse pessoal, não deve ser classificado como “individualista”, mas sim em processo de “individualização”, ao buscar decidir a partir de seus valores o que deseja fazer, ter ou ser. Embora isso não signifique que os mais jovens só pensem em si mesmos, nem que tenham todos os direitos e não se preocupem com as normas, entre eles tem prevalecido a busca da liberdade individual em conjunto com o desenvolvimento pessoal.

Entre as jovens pesquisadas, apesar de provenientes de classes populares e diferentes dos homens e dos mais velhos no que tange à liberdade de se conduzir por serem mulheres dependentes que vivem sob uma forte pressão hierárquica, observou-se, em algumas respostas, uma demonstração de “individualização”, ao se mostrarem dispostas ao enfrentamento de eventuais impedimentos à sua educação. Arelado a isso, coube também a elas falarem mais em conseguir autonomia financeira, certamente buscando se diferenciar das suas mães, tias e avós, muito mais dependentes e subordinadas aos pais ou aos maridos.

Reprodução na agricultura familiar

Concernente à pergunta “Se seus pais são agricultores ou criam gado, você gostaria de continuar na profissão deles, ou seja, tomar conta da propriedade?”, realizou-se a análise levando-se em conta quatro categorias de agricultores na região desta pesquisa: pais agricultores familiares, pais agricultores familiares pluriativos, pais assentados da reforma agrária e pais assentados pluriativos.

Referente às mulheres, dos 110 pais agricultores familiares, 31% não são produtores de leite; destes, 73,5% das moças não querem tomar conta da propriedade nem reproduzir a condição social dos pais; 17,6% não responderam e apenas 8,8% responderam afirmativamente. Ainda dos 110 pais agricultores, 69% são produtores de leite e possuem gado; destes, 61,8% das filhas não querem continuar na profissão dos pais; 15,8% não responderam e 22,4% gostariam de continuar na profissão dos pais e tomar conta da propriedade (tabela 2).

Das filhas dos assentados da reforma agrária, uma jovem gostaria de continuar na profissão dos pais e explicou: “desde pequena ajudo o meu pai e quero continuar ajudando”. A que respondeu “mais ou menos”, expressou: “porque pretendo ter outra profissão, mas pretendo ajudar com o que puder”. Duas das jovens que responderam “não”, revelaram: “eu quero ter muito dinheiro” e “quero fazer faculdade e ter profissão melhor”.

Referente aos agricultores pluriativos, tanto os produtores de leite como os que não são produtores de leite, 100% das jovens pesquisadas responderam que não têm interesse em continuar na profissão dos pais. As filhas dos assentados pluriativos também não querem continuar porque, segundo seus depoimentos: “não dá para sobreviver com a agricultura”; “procuro coisa melhor, por isso, estudo” e “eu não gosto de morar no assentamento (interior)”.

² Castro (2007) e Brumer (2007) observam que estudar em uma escola urbana é, para as jovens rurais, um primeiro passo na busca de certa individualização e, em segundo lugar, por intermédio do casamento ou emprego, mas a autonomia definitiva só é alcançada com a saída da casa dos pais.

Quadro 2. Respostas de jovens rurais (mulheres), estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do Alto Sertão Sergipano, à pergunta “Se seus pais são agricultores ou criam gado, você gostaria de continuar na profissão deles, ou seja, tomar conta da propriedade?”, 2010/2011.

Profissões dos pais	Produtores de leite			Querem continuar...?		
	Resposta	Frequência	%	Resposta	Frequência	%
Agricultores	Sim	76	69,1	Sim	17	22,4
				Não	47	61,8
	Não	34	30,9	NR	12	15,8
				Sim	3	8,8
				Não	25	73,5
			NR	6	17,6	
Subtotal		110	100,0		110	
Agricultores pluriativos	Sim	4	50,0	Não	4	100,0
	Não	3	37,5	Não	3	100,0
	NR	1	12,5	NR	1	100,0
Subtotal		8	100,0		8	
Assentados	Sim	9	81,8	Sim	1	11,1
				Não	5	55,6
				Mais ou menos	1	11,1
				NR	2	22,2
	Não	2	18,2	Não	2	100,0
Subtotal		11	100,0		11	
Assentados pluriativos	Sim	2	66,7	Não	2	100,0
	Não	1	33,3	Não	1	100,0
Subtotal		3	100,0		3	
Total		132			132	

Fonte: Menezes, 2012. Legenda: NR (não respondeu).

Quanto aos homens, dos 62 rapazes que compõem a amostra desta pesquisa, 75,8% são filhos de agricultores familiares; 19,4% são filhos de agricultores familiares pluriativos e 4,8% são filhos de assentados da reforma agrária. Dos 47 pais agricultores familiares, 25,5% não são produtores de leite e, destes, 75% dos filhos não querem continuar na profissão dos pais e nem tomar conta da propriedade, 25% querem continuar, dos quais um dos pais possui gado (oito cabeças), apesar de não ser produtor de leite. Novamente com relação aos 47 agricultores familiares, 70,2% são produtores de leite e, portanto, possuem gado; destes, 48,5% dos filhos não querem continuar, enquanto 45,5% gostariam de tomar conta da propriedade (tabela 3).

Ainda com relação aos rapazes, dos 12 pais agricultores familiares pluriativos, seis são produtores de leite e, destes, 33,3% dos filhos querem continuar na profissão dos pais; seis não são produtores de leite e, destes, 83,3% dos filhos não pretendem continuar na profissão dos pais e apenas um quer continuar. Ressalte-se, porém, que embora o pai desse rapaz não seja produtor de leite, é um criador de pequeno porte que possui dez cabeças de gado. Assim, entre os pais pluriativos que não são produtores de leite, o percentual de rapazes que não gostaria de reproduzir sua condição de agricultor é maior em relação àqueles pais que possuem gado. No caso dos 12 pais pluriativos, apenas 25% dos filhos poderiam vir a tomar conta da propriedade e continuar na profissão dos pais e, mesmo entre os produtores de leite, a adesão dos filhos foi baixa.

Em síntese, dos 194 jovens pesquisados, 63,9% não gostariam de continuar na profissão dos pais e nem tampouco assumir a propriedade – dos quais 67,4% mulheres e 56,5% homens – e 13,4% dos jovens não responderam. Tendo em vista o fenômeno de masculinização dos campos, observou-se que o percentual de rapazes (35,5%) que gostaria de continuar na profissão dos pais agricultores familiares é maior do que o das moças (15,9%) (tabela 4).

Quadro 3. Respostas de jovens rurais (homens), estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do Alto Sertão Sergipano, à pergunta “Se seus pais são agricultores ou criam gado, você gostaria de continuar na profissão deles, ou seja, tomar conta da propriedade?”, 2010/2011.

Profissões dos pais	Produtores de leite			Querem continuar...?		
	Resposta	Frequência	%	Resposta	Frequência	%
Agricultores	Sim	33	70,2	Sim	15	45,5
				Não	16	48,5
				NR	2	6,1
	Não	12	25,5	Sim	3	25,0
				Não	9	75,0
				NR	1	50,0
NR	2	4,3	Não	1	50,0	
			NR	1	50,0	
Subtotal		47	100,0		47	
Agricultores pluriativos	Sim	6	50,0	Sim	2	33,3
				Não	2	33,3
				NR	2	33,3
	Não	6	50,0	Sim	1	16,7
				Não	5	83,3
				NR		
Subtotal		12	100,0		12	
Assentados	Sim	3	100,0	Sim	1	33,3
				Não	2	66,7
Subtotal		3	100,0		3	
Total		62	100,0		62	

Fonte: Menezes, 2012. Legenda: NR (não respondeu).

Quadro 4. Consolidação das respostas dos jovens rurais pesquisados à pergunta “Se seus pais são agricultores ou criam gado, você gostaria de continuar na profissão deles, ou seja, tomar conta da propriedade?”, 2010/2011.

Querem continuar	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Sim	22	35,5	21	15,9	43	22,2
Não	35	56,5	89	67,4	124	64,9
Mais ou menos			1	0,8	1	0,5
Não respondeu	5	8,0	21	15,9	26	13,4
Total	62	100,0	132	100,0	194	100,0

Fonte: Menezes, 2012.

É importante frisar que a maior quantidade de respostas dos jovens que gostariam de tomar conta da propriedade está entre os filhos e filhas de agricultores e assentados possuidores de gado; pois, das 21 (15,9%) mulheres que gostariam de continuar na profissão dos pais, somente dois pais (9,5%) não possuem gado e 19 (90,5%) possuem de 1 a 50 cabeças, enquanto dos 22 (35,5%) homens que querem continuar, três pais (13,6%) não possuem gado e 19 (86,4%) possuem de 2 a 80 cabeças. Por sua vez, nenhuma das filhas de pluriativos gostaria de continuar na profissão dos pais ou tomar conta da propriedade.

Diante desse cenário, levantam-se os seguintes questionamentos: haveria uma relação entre a adesão à pluriatividade de alguns chefes de família e o facto de seus filhos não pretenderem perpetuar a herança, ou seja, a exemplo dos pais, estariam procurando outras opções de trabalho e renda além da agricultura? Se a emergência de atividades não-agrícolas for devido à ausência de perspectiva na agricultura, sob essas circunstâncias, os filhos de pluriativos se sentiriam mais à vontade para ir em busca de outros projetos? Em contrapartida, será que na reprodução social da condição de agricultor na região desta pesquisa poder-se-ia pensar em um efeito de fixação no campo gerado pela posse de gado? Em outras palavras, produtores familiares de leite teriam maiores possibilidades de ver seus filhos e filhas continuar suas atividades e perpetuar uma cultura local que se configura na identidade sertaneja, isto é, a criação do gado de leite?

Você gostaria de ser um(a) agricultor(a)? Por quê?

Ao se retomar a pergunta anterior “tomar conta da propriedade”, das 132 mulheres pesquisadas, 15,9% responderam “sim”, 67,4% responderam “não”, uma respondeu “mais ou menos” e 15,9% não responderam. Das 89 mulheres que não querem continuar na profissão dos pais e tomar conta da propriedade, especificamente em relação à pergunta “você gostaria de ser uma agricultora?”, uma moça respondeu “depende da situação” e justificou “se eu arrumar um emprego melhor, não quero ser agricultora”. Outras responderam “se não tiver opção, porque eu gosto também de natureza” e “sei lá, não me considero bem agricultora, só acho que moro no campo e nem por isso sou agricultora”. As 3,4% jovens que responderam “sim” justificaram: “porque se produz bem as lavouras pode ganhar melhor”; “produzem bem e ganham bem” e “porque também aprendo várias coisas”; no entanto, 92% não querem ser agricultoras.

Quanto às 21 mulheres que tomariam conta da propriedade dos pais, 33,3% explicaram que não gostariam de ser agricultoras “porque eu não gosto”; “porque eu gostaria de ter uma vida melhor para mim e para meus pais”; “porque é muita luta”; “porque trabalha demais e ganha pouco”; “porque agricultor sofre muito no sol quente para sobreviver” e porque “pretendo fazer faculdade”. Uma respondeu “talvez, um dia” e 62% responderam “sim”, que gostariam de ser agricultoras. Estas alegaram “porque eu sempre gostei de cuidar de animais e gosto de olhar as plantações”; “porque gosto de cuidar dos animais e de mexer com a terra”; “gosto de ser agricultora”; “moro no interior e trabalho com isso e quero continuar o trabalho”; “porque eu adoro ser agricultora e trabalhar na roça”; “porque nasci no campo e tenho que ficar no campo”; “porque desde pequena eu sou agricultora”; “porque tenho orgulho de ser filha dos meus pais que, mesmo sendo pobres, fazem de tudo para me ver feliz”; “porque gosto do campo”; “porque continuaria o que meus pais fazem” e “porque eu já sou uma agricultora, eu trabalho em casa, crio animais”.

Em relação aos 22 homens que responderam que poderiam tomar conta da propriedade dos pais, 22,7% não gostariam de ser agricultores, pois preferem continuar os estudos para obter uma formação e outra profissão, além do que, segundo eles, “dá muito trabalho”; “é um trabalho muito pesado”; “é uma profissão onde você trabalha muito, ganha pouco e não adquire muitos conhecimentos” e “tem que ter muita terra, pouca terra não dá para criar”, dentre outras respostas semelhantes.

Ainda quanto aos 22 homens que poderiam assumir a propriedade dos pais, 68% também querem ser agricultores para “tratar bem do gado”; “trazer prosperidade para o sertão”; porque “meus pais são agricultores e pretendo seguir a profissão”; “a vida de agricultor é sofrida, mas é divertida”; “dá para sobreviver com a renda da agricultura”; “é possível viver da agricultura com investimentos em tecnologias e sabedoria”; “eu gosto disso”; “eu já estou acostumado”; “já vem de família”; “trabalhar no campo é muito bom” e “quero trabalhar criando gado e também plantando milho e feijão”. Observam-se, basicamente, três aspectos nas respostas dos rapazes que gostariam de ser agricultores: a reprodução da condição de agricultor familiar vinda dos antepassados, ou seja, a tradição familiar; porque gostam do trabalho no campo e porque consideram que a renda auferida é suficiente para viver dessa atividade.

Já em relação aos jovens rurais que não gostariam de continuar na profissão de agricultor – e que configuram a maioria das respostas –, foram identificados três tipos de justificativas, tanto nas respostas dos homens, como nas das mulheres:

a) Por não gostar e não se identificar com a agricultura, demonstram que já não têm uma identidade com a cultura local, nem a capacidade ou o interesse de perpetuar a herança dos pais: “não curto essa profissão”; “não me identifico muito”; “não gosto desse tipo de coisa, não é meu tipo”; “não entendo nada de roça”; “não gosto muito de trabalhar com terras e não tenho vocação para isso”; “não gosto de ser agricultor”; “não gosto de roça”; “não tenho conhecimento nessa área”; “não gosto do assunto” e “porque é ruim cuidar de gado”.

b) A desvalorização da profissão porque se “ganha pouco”, o “trabalho é duro e não traz futuro”: “acho uma vida sofrida”; “esta profissão não é valorizada”; “é vida de quem quer morrer de trabalhar ou matar os outros que trabalham para ele”; “é muito cansativo e quem é agricultor trabalha para morrer para enriquecer os outros e dar boa vida a quem mora na cidade”.

c) Uma aproximação entre “não quero ser agricultor(a)” com “continuar estudando” e “ter outra profissão”, isto é, a relação entre escolarização e ficar ou não no espaço rural: “pretendo fazer faculdade”; “a vida no campo é muito difícil e, por isso, estudo”; “estou estudando para ter uma profissão melhor”; “estou estudando, para ter um futuro melhor e me formar para ser independente e ajudar meus pais”; “gostaria de seguir uma profissão porque acho que ser agricultor é uma profissão muito pesada”; “não tem qualificação de nada”; “pretendo fazer uma faculdade e exercer uma profissão urbana” e “pretendo continuar os meus estudos e me formar em uma universidade para ajudar meus pais com meu trabalho”.

Mesmo entre a minoria de jovens rurais que poderia seguir a profissão dos pais e tomar conta da propriedade, ao serem questionados se gostariam de ser agricultores, 22,7% dos homens e 33,3% das mulheres responderam “não”. Em princípio, o jovem fica no campo por causa da falta ou da espera de uma oportunidade e também por gostar da lida e da cultura rural; a possibilidade da posse do gado, um fator de *status* social no local da pesquisa; e se a terra for “suficiente” para produzir. Com efeito, de acordo com Carneiro (1998), quando o jovem rural permanece no campo, isso necessariamente não está atrelado a um desejo de trabalhar na agricultura.

Morar no campo ou na cidade

Diante da questão de que a migração no Brasil ocorreu devido à expulsão da terra pela falta de condições de sobrevivência, muito mais do que pela atração pelas cidades, assim como ir embora não significa necessariamente que o sujeito não gosta de seu local de origem – até porque pode acontecer que este fique em uma encruzilhada entre permanecer com seus familiares ou sair em busca de um “futuro melhor” –, surgiu a ideia de pesquisar se os jovens rurais querem ir embora mas, ao mesmo tempo, se gostam ou não de viver no campo. A partir dos dados coletados, foi observada uma relação entre “gostar do campo” e “não ter vontade de morar na cidade” e, por outro lado, entre “não gostar do campo” e “ter vontade de morar na cidade”.

Quadro 5. Respostas de jovens rurais, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do Alto Sertão Sergipano, à pergunta “Você gosta de morar no campo?”, 2010/2011.

Resposta	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Sim	50	80,6	106	80,3	156	80,4
Não	12	19,4	26	19,7	38	19,6
Total	62	100,0	132	100,0	194	100,0

Fonte: Menezes, 2012.

A maioria (80,4%) respondeu que “gosta de morar no campo”, sem diferenças nos percentuais das respostas dos homens (80,6%) e das mulheres (80,3%) (tabela 5).

O campo é um local onde “o ar é mais puro, é silencioso e tem o canto dos pássaros”, expressou uma das moças que gosta de morar nesse espaço. A maioria o vê como um lugar bucólico em que os termos aludidos são “simples”, “calmo”, “tranquilo”, “de boa convivência”, “perto da natureza”, “sem barulhos”, “sem tantos carros” e “sem a violência das cidades”. Além disso, os jovens rurais ainda têm a ideia romantizada de que seja um ambiente “sem poluição” e, de forma pragmática, “onde o custo de vida é menor”. A identidade local também mereceu o comentário de um rapaz que gosta do campo porque é onde suas “raízes estão localizadas”.

Uma das jovens declarou que o campo “é bom, é melhor do que a cidade e dá para criar *gado*” e, mais uma vez, o elemento “gado” se fez presente nas respostas. Outras moças que gostam de morar no campo, observaram: “posso sentir o cheiro da terra e do *gado* quando acordo e ouvir os ensinamentos do meu pai”; “quando tenho tempo, ando a cavalo”; “posso criar vários tipos de animais”; “lá produzimos alimentos para o próprio consumo”; “é tranquilo, calmo e gostoso conversar com os animais”; “eu gosto do interior: ar livre, andar a cavalo. Na cidade tem muito barulho”; “é mais calmo e criamos animais que nos alimentam” e “posso criar aves, animais, ter verduras naturais”. Alguns rapazes destacaram que o campo “é mais divertido e eu posso criar o que eu quero e disso fazer um futuro”; “lá eu faço o que quero e gosto, que é cuidar do *gado*”; “para criar *gado*”; “lá as pessoas têm o que fazer” e “porque é calmo e tem paz” (grifos nossos).

Quase 20% “não gostam de morar no campo” (tabela 5) e alguns deles também justificaram que é porque é um lugar “muito calmo” que “não tem diversão” e, por ser “longe”, dificulta o acesso aos entretenimentos da cidade; portanto, o jovem rural não tem para onde sair com seus amigos. Porém, a maioria realçou a falta de “oportunidades”, pois “no campo não tem emprego”, bem como as dificuldades enfrentadas para ir à escola, conforme uma jovem declarou: “tenho que me deslocar todos os dias para a cidade atrás de melhoria na minha educação”.

Os jovens rurais que “não gostam de morar no campo” confirmaram, sem exceção, a vontade de morar na cidade, em especial para “estudar”, para “trabalhar”, porque teriam mais “liberdade para sair com os amigos” e “oportunidades de lazer”. Eles acreditam que na cidade “as coisas são mais fáceis”, onde teriam “mais descanso” e melhor “qualidade de vida” ou, simplesmente, porque gostam da cidade, a qual consideraram melhor e mais desenvolvida do que o campo.

No primeiro caso, algumas mulheres observaram que a cidade “é melhor e tem mais formas de estudar”; “tem um estudo melhor e coisas novas” e “seria até melhor para eu estudar”. Quanto ao fator trabalho, na cidade teriam oportunidade de crescimento na vida profissional e “onde arrumar um emprego, enquanto no campo só tem trabalho na roça”, de acordo com a afirmativa de uma moça e, no mesmo sentido, um dos rapazes salientou: “eu acho que na cidade tem mais empregos e o salário é bom”.

Quadro 6. Respostas de jovens rurais, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do Alto Sertão Sergipano, que “gostam de morar no campo”, à pergunta “Você tem vontade de morar na cidade?”, 2010/2011.

Respostas	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Sim	22	44,0	63	59,4	85	54,5
Não	28	56,0	41	38,7	69	44,2
Tanto faz			1	0,9	1	0,6
Não respondeu			1	0,9	1	0,6
Total	50	100,0	106	100,0	156	100,0

Fonte: Menezes, 2012.

Dos 156 jovens que “gostam de morar no campo” (tabela 5), a maioria (54,5%) também demonstrou vontade de morar na cidade, tanto as mulheres (59,4%) como os homens (44%) (tabela 6). Note-se, porém, que 44,2% não manifestaram desejo de ir para a cidade – sendo 56% dos homens e 38,7% das mulheres – e isso parece estar relacionado ao facto de gostarem do campo. Contudo, estes jovens vivem uma contradição quando forçados a migrar, muitas vezes em virtude da falta de condições de trabalho e de renda no local onde vivem.

Os principais motivos expostos pelos jovens que gostam do campo e, mesmo assim, têm vontade de morar na cidade, também estão relacionados ao “lazer”, à “educação” e ao “trabalho”, com respostas do tipo: “penso que para quem estuda e quer conseguir alguma coisa, morando na cidade facilita mais”; “quando entrar em uma universidade, serei obrigado a morar em uma cidade” (homens); “tem mais diversões com os amigos”; “penso em ter um bom trabalho, comunicar e interagir mais com os outros”; “temos muito mais facilidades em fazer compras etc.”; “na cidade o acesso à tecnologia é muito maior que no campo”; “a metade dos meus amigos mora na cidade”; “pretendo estudar e trabalhar ao mesmo tempo” e “para arrumar um trabalho de acordo com o meu estudo e conhecimento” (mulheres).

A última resposta, em particular, tem estreita relação com o facto de que o meio rural é considerado um espaço para quem não tem “estudo e conhecimento”, já que, por cursar o ensino médio, a moça objetiva um trabalho na cidade compatível com seu nível de escolaridade. Três aspectos ainda podem ser levantados nas respostas dos jovens que gostariam de morar em uma cidade: eles acreditam que na cidade terão mais facilidades para compras, entretenimento, trabalho e educação; acesso às novas tecnologias e contato com os amigos.

Os 44,2% de jovens rurais que gostam do campo e não têm vontade de morar na cidade, reafirmaram que se sentem felizes onde vivem por causa da tranquilidade em oposição à vida agitada, à poluição sonora, à violência e outros inconvenientes de se morar em cidades. Uma moça ressaltou que na cidade “tem o barulho dos automóveis e estes soltam os gases que poluem o meio ambiente”, outra observou que se fosse morar na cidade “não teria contato com a natureza”, enquanto duas afirmaram: “eu não gosto, só vou morar um dia na cidade se eu arrumar um emprego” e “não tenho vontade de sair de onde moro, mas, com certeza, vou ter que sair”. Os rapazes deram respostas semelhantes, embora um deles tenha declarado que não tem vontade de sair do campo porque tem de “cuidar da propriedade de sua mãe”; enquanto outros, responderam: “a vida na cidade é muito turbulenta”; “a casa na cidade é muito cara”; “eu acho ruim morar na cidade” e “eu morava na cidade e agora estou morando no campo e não sinto falta da cidade”.

O futuro profissional

Os 194 jovens pesquisados deram, ao todo, 216 respostas à pergunta “qual profissão ou carreira você gostaria de seguir?” Foram variadas as carreiras mencionadas, desde agronomia e medicina veterinária, profissões ligadas ao mundo rural, até ator, modelo e cientista, mais urbanas.

Ser professor, profissão que habitualmente é muito escolhida, recebeu o maior número de respostas, 16,7% no total, sendo 20% das respostas dos homens e 15% das respostas das mulheres. Medicina ocupou o segundo lugar, com 11,6% das respostas; porém, o percentual de respostas das mulheres (15,8%) foi cinco vezes maior do que o dos homens (2,9%). Medicina veterinária foi mencionada em 10% das respostas dos homens e 6,2% das respostas das mulheres (7,4% do total), enquanto agronomia foi só citada duas vezes (0,9%) (tabela 7).

Dois rapazes responderam que gostariam de ser “fazendeiros” o que, na realidade, não configura uma profissão ou carreira, mas suas respostas foram admitidas pois estes jovens estão entre aqueles que poderiam assumir a propriedade e continuar na profissão dos pais como agricultores familiares, já que gostam do que eles fazem e de morar no campo, além de não terem vontade de migrar. Inclusive, um deles expressou que é no campo onde “faz o que quer, ou seja, cuidar do gado”.

Na pergunta sobre em que trabalham, um respondeu que “cuida do gado”, enquanto o outro “carrega leite para a cidade”. O pai do primeiro é produtor de leite, possui 33 hectares de terra e 30 cabeças de gado e o pai do segundo possui pouco gado, não produz leite e tem 8 hectares de terra. Talvez, por isso, este jovem queira ser pluriativo para melhor garantir a renda, pois respondeu que, além de “fazendeiro”, também gostaria de ser “motorista”.

Afora estes dois rapazes, os demais 13 que gostariam de tomar conta da propriedade dos pais e continuar na profissão paterna, reproduzindo a condição social de agricultor familiar, pretendem seguir as carreiras de agronomia, medicina veterinária, contabilidade, direito, engenharia, jornalismo, motorista, policial, professor de história ou de geografia e vocalista de uma banda. Dos sete homens que gostariam de cursar medicina veterinária, seis estão entre os que também responderam que poderiam vir a assumir a propriedade dos pais e, em relação às mulheres, das jovens que querem ser agricultoras, cinco tentam ser médicas veterinárias. Além disso, entre os jovens que querem continuar no meio rural, encontram-se a moça e o rapaz que pretendem seguir a carreira de agronomia. Contudo, as profissões sonhadas são, sobretudo, urbanas.

Quadro 7. Respostas de jovens rurais, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do Alto Sertão Sergipano, à pergunta “Qual profissão ou carreira você gostaria de seguir?”, 2010/2011.

Profissão	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Professor(a)	14	20,0	22	15,1	36	16,7
Médico(a)	2	2,9	23	15,8	25	11,6
Médico(a) veterinário(a)	7	10,0	9	6,2	16	7,4
Advogado(a), direito, juiz(a), promotor	3	4,3	9	6,2	12	5,6
Enfermeiro(a)	1	1,4	8	5,5	9	4,2
Ator/Atriz/Artista	1	1,4	5	3,4	6	2,8
Arquiteto(a)	2	2,9	3	2,1	5	2,3
Administrador(a)	2	2,9	2	1,4	4	1,9
Fisioterapeuta		0,0	4	2,7	4	1,9
Jornalista	3	4,3	1	0,7	4	1,9
Modelo (3), consultora de moda (1)		0,0	4	2,7	4	1,9
Músico, vocalista de uma banda, cantora	2	2,9	2	1,4	4	1,9
Policial	1	1,4	3	2,1	4	1,9
Jogador(a) de futebol	2	2,9	1	0,7	3	1,4
Fazendeiro	2	2,9		0,0	2	0,9
Geólogo(a)	1	1,4	1	0,7	2	0,9
Agrônomo(a)	1	1,4	1	0,7	2	0,9
Engenheiro ambiental	1	1,4		0,0	1	0,5
Outras respostas ³	19	27,1	15	10,3	34	15,7
Indeciso(a)	1	1,4	10	6,8	11	5,1
Não respondeu	5	7,1	23	15,8	28	13,0
Total de respostas	70	100	146	100	216	100

Fonte: Menezes, 2012. Obs.: alguns jovens pesquisados deram mais de uma resposta.

Planos após a conclusão do ensino médio

Quanto aos planos para depois da conclusão do ensino médio, ainda que uma pequena parcela dos jovens esteja indecisa, a maioria das respostas (65,3%) tem a ver com cursar faculdade ou universidade, tanto os homens (65,2% das respostas), como as mulheres (65,3% das respostas). Porém, se também forem somadas às referências a “fazer” e “passar” no vestibular (9,7% das respostas), o percentual⁴ dos jovens que pretendem cursar o nível superior chega a 75% (tabela 8).

³ Agente de saúde; Analista de sistemas, Animador; Artista plástico; Bancário; Biólogo; Cabeleireira; Cientista; Contador; Dentista; Empresário; Engenheiro civil; Engenheiro; Militar; Gerente de empresa; Historiador; Intérprete; Motorista; Psicólogo; Técnica mobilizadora; Técnico de informática.

⁴ Como os 194 jovens rurais que compõem a amostra desta pesquisa deram 216 respostas à pergunta sobre os planos após a conclusão do ensino médio, os percentuais apresentados referem-se ao número de respostas obtidas – seja por estrato ou no total –, e não em relação ao número de jovens pesquisados.

As justificativas para o ingresso no ensino superior estão relacionadas à realização de “sonhos” e “desejos” que os jovens rurais – e seus pais também – têm de uma “formatura” para, no “futuro”, por meio de um emprego, terem “independência financeira”. “Ser alguém na vida” e “ajudar aos familiares” foram as respostas recorrentes, o que para os jovens só será possível se tiverem uma “formação”. Nessa perspectiva, uma moça afirmou: “um dia quero ter meu emprego e ser independente”.

Se as justificativas aos planos de cursar o nível superior estão sempre relacionadas à obtenção de um “emprego no futuro”, em segundo lugar, com um percentual de 12%, estão as respostas sobre “conseguir um emprego”, remetendo à análise de Branco (2005), com base em pesquisa sobre o *Perfil da Juventude Brasileira*, de que “educação” e “trabalho” são os assuntos que mais interessam aos jovens brasileiros, com, respectivamente, 38% e 37% de suas respostas. Reitera ainda a observação de Charlot (2005) de que, para os jovens, o interesse pela educação está vinculado ao trabalho.

Na verdade, mesmo em relação aos que responderam “cursar uma faculdade”, a maioria das razões pressupõe ter um “emprego” e um “trabalho” como consequência da formação em nível superior pois, conforme elucidado por uma moça, “hoje a pessoa só obtém um emprego com o estudo”, enquanto um rapaz planeja fazer faculdade porque acredita que “de lá só sai com um emprego certo”.

Quadro 8. Respostas de jovens rurais, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do Alto Sertão Sergipano, à pergunta “Quais são seus planos para quando terminar o ensino médio?”, 2010/2011.

Respostas	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Faculdade, universidade	45	65,2	96	65,3	141	65,3
Emprego, trabalhar	8	11,6	18	12,2	26	12,0
Vestibular (fazer/passar)	3	4,3	18	12,2	21	9,7
Cursinhos, cursos, pré-vestibular	2	2,9	6	4,1	8	3,7
Carreira militar (Exército/Polícia Militar)	4	5,8			4	1,9
Casar, formar uma família, sustentar família			2	1,4	2	0,9
Concurso público			2	1,4	2	0,9
Formação/profissão	2	2,9			2	0,9
Parar no ensino médio	1	1,4			1	0,5
Indecisos, ainda não sabem	4	5,8	5	3,4	9	4,2
Total	69	100,0	147	100,0	216	100,0

Fonte. Menezes, 2012. Obs.: alguns jovens pesquisados deram mais de uma resposta.

Com relação aos planos após a conclusão do ensino médio, nenhum dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa espontaneamente respondeu que pretende ser agricultor, produtor familiar ou que planeja continuar na zona rural e ajudar os pais. É certo que quando foram indagados diretamente se gostam do campo, se gostariam de ser agricultores e se querem continuar na profissão dos pais e tomar conta da propriedade, uma parcela respondeu de modo afirmativo.

No entanto, na pergunta específica sobre os planos para o futuro, nenhum dos jovens tocou nesse assunto, ao contrário, uma das jovens afirmou que pretende fazer o vestibular e ingressar em uma faculdade “para ter um futuro diferente” de seus parentes, enquanto outra, cujo plano é cursar medicina, expressou: “quero fazer diferente, ser uma pessoa importante para a sociedade, conseguir meus objetivos para melhorar de vida e ajudar meus pais”.

CONCLUSÕES

Concernente a ida à escola, os jovens rurais pesquisados são apoiados pelos parentes que não tiveram a oportunidade de estudar e veem nos mais novos sua própria realização pessoal. Um processo de individualização foi verificado, tanto em relação aos rapazes, como em relação às moças quanto a conseguirem independência financeira.

Estas foram mais incisivas a esse respeito, assim como no direito de escolher se querem continuar ou não os estudos, ao requererem a liberdade de tomar suas decisões, independentes dos pais, possivelmente como uma tentativa de modificar o histórico processo de pressão hierárquica que as mulheres sofrem no mundo rural. Isso não significa que os jovens estejam mais individualistas, visto que expressaram o desejo de ajudar seus pais, mas não “pegando no cabo da enxada” e sim financeiramente. Os jovens rurais, em sua maioria, gostam do campo, mas nenhum, de forma voluntária, aventou a possibilidade de continuar trabalhando em atividades agrícolas; embora haja uma relação entre os poucos que cogitaram em ficar no campo e a criação de bovinos, já que, dentre os que pretendem tomar conta da propriedade dos pais, a maior parte constitui-se de filhos de pequenos criadores de gado de leite. A maioria dos sujeitos pesquisados quer morar na cidade, atribuindo essa vontade aos estudos e à presumida facilidade de se conseguir emprego no meio urbano. Dessa forma, há uma relação entre escolarização e saída do campo, na medida em que demonstram interesse em cursar o nível superior e, posteriormente, passar em algum concurso público, com destaque para carreiras mais urbanas. Diante deste cenário, questiona-se a reprodução da agricultura familiar em bases sustentáveis no território Alto Sertão Sergipano, visto que esse modo de produção e de vida depende dos filhos e filhas dos agricultores para sua continuidade; ao passo que, com a perspectiva de migração dos mais escolarizados, perpetua-se a ideia de que o meio rural é lugar de quem não estudou.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, R. (2000). *Agricultura familiar*. Entrevista concedida ao Grupo de Interesse em Pesquisa para a Agricultura Familiar em 04/2000. Acedido em Junho 2, 2014, em <http://ricardoabramovay.com/tag/gipaf/>
- BRANCO, P.P.M. (2005). Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In H. W. Abramo e P. P. M. Branco (orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo.
- BRUMER, A. (2007). A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In M. J. Carneiro e E. G. Castro (orgs.), *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- BURSZTYN, M. (1993). *Para pensar o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- CARNEIRO, M.J. (1998). O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In F. C. T. Silva, R. Santos e L. F. C. Costa (orgs.), *Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Campus.
- CASTELÕES, L. (2002). Agricultura familiar predomina no Brasil. Políticas públicas: Proteção e emancipação. *Comciência*. Acedido em Agosto 5, 2007, em <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp07.htm>
- CASTRO, E.G. (2007). Terceira sessão: balanço e perspectivas. In M. J. Carneiro e E. G. Castro (orgs.), *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- CASTRO, E.G. (2004). Sonhos, desejos e a “realidade”: herança, educação e trabalho de ‘jovens rurais’ da Baixada Fluminense/RJ. In *Anais do I Simpósio Internacional de Juventude Brasileira- JUBRA, Rio de Janeiro: UFRJ*. Acedido em Junho 5, 2010, em <http://www.nead.gov.br/portal/nead/>
- CHARLOT, B. (2007). Valores e normas da juventude contemporânea. In L. P. Paixão e N. Zago (orgs.), *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes.
- CHARLOT, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ARTMED.
- COUTO ROSA, S.L. (1999). Agricultura familiar e desenvolvimento local sustentável. In *Anais do Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural – SOBER, 37*, Foz do Iguaçu.
- DIAGNÓSTICOS DAS CADEIAS PRODUTIVAS DO LEITE E DERIVADOS (bovino e caprino) E FRUTAS IRRIGADAS (acerola, goiaba e quiabo) NO ALTO SERTÃO SERGIPANO. (2008). Estudo de Viabilidade Técnica de apoio ao Programa de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Sergipano. Aracaju: Iber-Geo International SL; Governo de Sergipe.

- GRAZIANO DA SILVA, J.F. E DEL GROSSI, M.E. (2001). Ocupações e rendas rurais no Brasil. In J. F. Graziano da Silva (org.), *Ocupações rurais não-agrícolas: oficina de atualização temática*. Londrina/PR, v. 1. (35-54).
- MENEZES, I.G. (2012). *Jovens rurais no sertão sergipano: escolarização e identidades culturais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
- PAIS, J.M. (2005). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. 2. ed. Lisboa: Ambar.
- SABOURIN, E., E CARON, P. (2003). Origem e evolução da agricultura familiar no Nordeste semi-árido. In *Camponeses do sertão: mutação das agriculturas familiares no Nordeste do Brasil*. Patrick Caron e Eric Sabourin, editores técnicos. Embrapa, Círad. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica.
- TAVARES, M.A. (2008). Elias y Mannheim iluminando los caminos de la investigación sobre juventud y ruralidades en el Brasil del siglo XXI. In *Anais do Simposio Internacional Processo Civilizador*, 11. Buenos Aires (612-622).

TERRITÓRIO, IDENTIDADE E SUSTENTABILIDADE: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ÍNDIGENA SUPERIOR NO ALTO RIO NEGRO/AM

IVANI FERREIRA DE FARIA ⁽¹⁾.

⁽¹⁾Universidade Federal do Amazonas, (ivanifaria@ig.com.br)

Resumo:

O curso de Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”, realizado no Campus da UFAM/São Gabriel da Cachoeira, dentro da Terra Indígena Alto Rio Negro tem como objetivo promover a formação de professores pesquisadores proporcionando a formulação de políticas públicas educacionais e processos pedagógicos próprios respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas. São 120 vagas exclusivamente para indígenas de acordo com a territorialidade linguística, sendo 40 estudantes por turmas (Nheengatu, Tukano e Baniwa/Kuripako).

O que difere esta licenciatura das demais é o fato de ter sido discutida de forma participante por meio da territorialidade linguística com os povos indígenas da região, respeitando a diversidade cultural e linguística, onde a base do conhecimento produzido é por meio do ensino via pesquisa, sem disciplinas, e currículo pós-feito com estrutura curricular flexível, orientada pelas pesquisas desenvolvidas pelos discentes sem uma grade curricular pré-elaborada contribuindo não somente para a formação pedagógica dos alunos, mas também permitindo a partir da gestão do conhecimento e de tecnologias sociais tradicionais indígenas e não indígenas, intercultural, uma discussão e uma gestão territorial de suas comunidades em Terras Indígenas. A 1ª turma formou-se em 2013 com 72 licenciados em Educação Indígena. É um curso com 3 currículos diferentes de acordo com a cultura de cada povo/turma. Para as sociedades indígenas a preservação da identidade étnica significa a garantia da própria existência, e a escola passa a ser, nessa perspectiva, espaço positivo de sua reconstrução. Para que isto de fato ocorra, faz-se necessária a formação de recursos humanos indígenas, que assumam o papel de professores/pesquisadores de suas próprias culturas.

Palavras-chave: Território; Sustentabilidade; Educação Indígena.

INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, foram realizados vários encontros, seminários, conferências de educação, semanas pedagógicas e acadêmicas que discutiram uma política educacional para a região do Rio Negro. Nestes encontros, via de regra, as avaliações davam conta de que a educação oferecida na rede pública municipal, estadual e federal, iniciada, significativamente, com a missão Salesiana na região, sempre teve como princípio a integração do indígena à sociedade nacional (isto é, sua assimilação pela sociedade Ocidental) sem respeitar as diferenças culturais e a legislação vigente sobre educação indígena ao promover uma educação de branco para indígenas. As iniciativas da Universidade Federal do Amazonas, de data bem mais recente, não fugiram à regra, apesar de representar um esforço institucional gigantesco. Ofereceram-se cursos de graduação seguindo fielmente o Projeto Pedagógico elaborado a partir da sociedade ocidental desenvolvidos na sede institucional.

O resultado manifesto desta filosofia, que traz com ela o elemento centralizador, é que, devido à busca pela escolarização, por novas oportunidades, há um êxodo indígena das suas comunidades para a sede do município, o que está promovendo problemas sociais de toda ordem, além de reforçar o esquecimento da língua materna (indígena) e sua substituição pelo português, uma vez que todos os cursos têm exclusivamente o português como língua de instrução, porque não dizer, um aldeamento educacional com recortes da pós-modernidade.

Pretende-se, com isso, a formulação de cursos e projetos específicos para indígenas, que valorizem a cultura e o conhecimento indígena, articulado com o conhecimento não indígena, permitindo o registro destes conhecimentos por meio da produção de material literário e audiovisual com base na realidade da região, vinculados a projetos que possam promover o desenvolvimento econômico e social das comunidades, contrapondo-se ao estado de abandono em que se encontram e apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência, contendo, assim, o êxodo indígena das comunidades e fortalecendo a identidade dos povos constituintes do município.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”, implantado em 2009 no Campus da UFAM/São Gabriel da Cachoeira, Terra Indígena Alto Rio Negro, vem responder a esta demanda na medida que foi organizado de acordo com a territorialidade linguística e discutido amplamente com as comunidades indígenas da região do Alto Rio Negro em parceria com a Federação das Organizações Indígenas/FOIRN e Secretaria Municipal de Educação no período de 2005 a 2009.

São 120 vagas, oferecidas exclusivamente para indígenas, de acordo com a territorialidade linguística, sendo 40 para cada turma: Nheengatu, localizada na comunidade de Cucui, Rio Negro; Tukano, localizada na comunidade de Taracúá, rio Uaupés e Baniwa/Kuripako, localizada na comunidade de Tunui, rio Içana (Figura 1). A estrutura curricular foi criada em consonância com os projetos coletivos das comunidades atendendo a demandas atuais e futuras implementando a proposta metodológica do Ensino via Pesquisa.

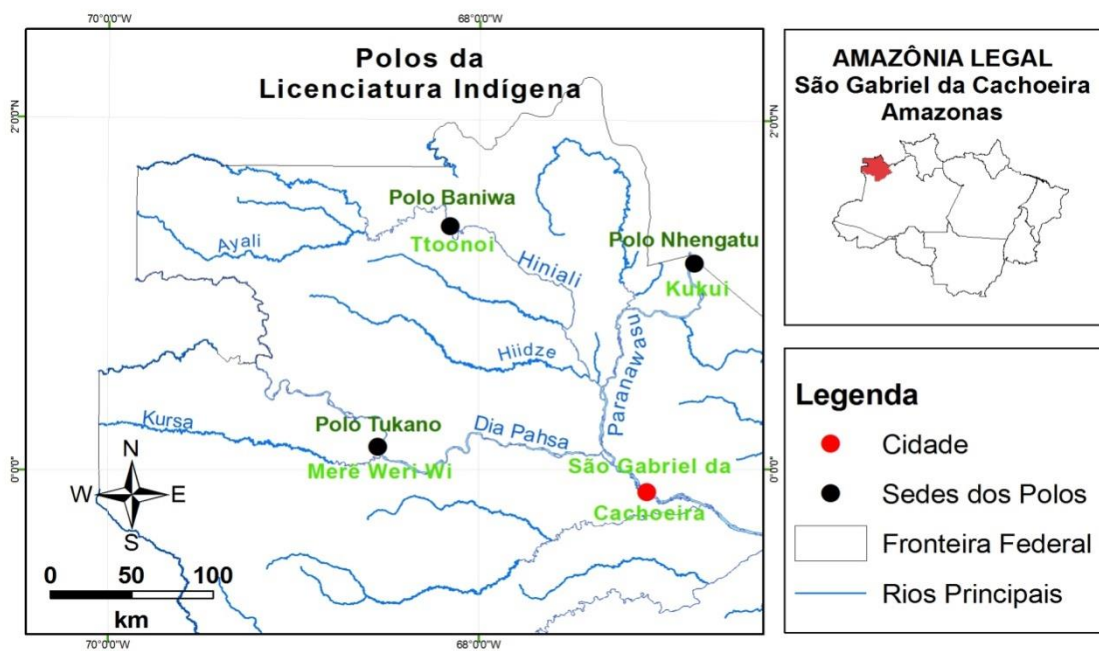


Figura 1. Localização das turmas da Licenciatura (Org: Schwade, 2012. Dabukuri - Planejamento e Gestão do Território na Amazônia).

Neste sentido, o projeto aqui apresentado em parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro/FOIRN vem somar-se ao movimento pela construção do Ensino Superior Indígena no país, especificamente no Estado do Amazonas e na região do Alto Rio Negro, onde se concentra a maior diversidade cultural e linguística do país significando um importante passo a ser dado para consolidar as relações de parceria que a UFAM vem construindo junto ao Movimento Indígena do Amazonas, no sentido de saldar uma dívida com os povos indígenas e de garantir seus direitos à educação autônoma, e a universidade pública e gratuita.

No ano de 2004, como resultado do Seminário sobre o Ensino Médio promovido pela SECAD/MEC, FOIRN e COPIARN (Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro), assim como durante a semana Acadêmica, solicitou-se que a UFAM discutisse e implantasse cursos específicos para indígenas. O projeto foi aprovado em assembleia geral dos povos indígenas do Alto Rio Negro realizada no período de 29 a 30 de novembro de 2005, após discussão em 10 comunidades da região, aprovado pelo Conselho Universitário da UFAM em 29 de janeiro de 2007 e novamente referendado no período de 03 a 11 de novembro de 2009 pelos povos indígenas do Alto Rio Negro, pela FOIRN e pela organização dos professores indígenas do alto rio Negro (COPIARN e APIARN).

Em 2009, foi enviado para o edital SECAD/MEC - PROLIND/2009, sendo aprovado no eixo III (portaria nº10/2009) para rediscussão embora tenha sido enviado para o eixo I. Fato ocorrido em virtude de alguns membros do Comitê de Avaliação do Edital, não conhecerem e não entenderem a proposta metodológica do curso, porque afinal, todos querem ver a grade curricular primeiro e também, pois muitos temem a inovação e a perda do controle do sistema. No período de 03 a 11 de novembro de 2009, uma nova discussão sobre o projeto foi realizada nas comunidades de Tunui, Cucui, Taracú e sede de São Gabriel da Cachoeira conforme decisão da Portaria nº10/2009-SECAD/MEC, coordenadas pelos professores da UFAM, FOIRN, COPIARN, Secretário Municipal de Educação, Diretor da UEA/SGC, representantes das Coordenadorias da FOIRN e demais lideranças dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Os pontos discutidos foram: perfil do curso, objetivos, perfil do aluno que se quer formar, proposta metodológica, formas de avaliação, gestão do curso, política linguística, organização e componentes curriculares.

Após rediscussão, nas comunidades de Tunui, que envolve os povos indígenas Baniwa-Kuripako; Taracú, compreendendo os povos da família linguística Tukano oriental e em Cucui, envolvendo os povos falantes da língua Nheengatu, entre eles Baré, Piratapuia, Baniwa e Werekena no período de 03 a 08 de novembro de 2009, houve nos dias 10 e 11 de novembro de 2009 em São Gabriel da Cachoeira uma reunião geral onde todos os indígenas tomaram ciência das discussões ocorridas nas comunidades e deliberaram sobre o projeto final.

Mais uma vez, o projeto foi aprovado pelos indígenas presentes e pela sua representante jurídica FOIRN e pela COPIARN e APIARN conforme a proposta metodológica original assegurando os direitos povos indígenas (Convenção 169/OIT) a uma educação escolar autônoma respeitando a suas especificidades étnicas, linguísticas e territoriais.

1. A PROPOSTA METODOLÓGICA COMO PRINCÍPIO DE AUTONOMIA

A proposta metodológica é o ensino via pesquisa (DEMO, 2003/2007; FREIRE, 1985/1996; BRANDÃO, 1982; STENHOUSE, 2010) que integra ensino, pesquisa e extensão na prática docente que orientam os componentes curriculares de acordo com as pesquisas educacionais e de sustentabilidade.

O curso acontece simultaneamente nos 3 polos com duração de quatro anos, 8 períodos letivos, organizados a partir de dois momentos: etapas intensivas e etapas intermediárias, já que a construção do conhecimento deve ocorrer em diferentes tempos e espaços. Cada semestre letivo será composto de uma etapa intensiva (presencial) e uma etapa intermediária (presencial e não presencial), perfazendo um total de 3.550 horas-aulas.

Cada etapa Intensiva ocorre semestralmente, em cada pólo, nos meses de janeiro e/ou fevereiro e julho, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos estudantes. Nesta etapa são realizadas as oficinas que fornecem subsídios teóricos e metodológicos, bem como conhecimentos e informações pontuais que permitem melhor compreensão dos objetos de pesquisa e de metodologias pedagógicas ora em discussão bem como sistematização e orientação de dados das pesquisas definidos pelos planos de trabalhos e atividades das práticas investigativas. A etapa intermediária ocorre nos períodos entre uma etapa intensiva e outra, nos meses de março/abril e junho/agosto/setembro/outubro/novembro/dezembro, permitindo, assim, que os estudantes conciliem suas atividades docentes nas escolas com as do Curso como pesquisas, leituras, projetos especiais, prática profissional etc, com orientação do coordenador local por pólo e de um professor que estará à disposição em cada pólo.

As etapas são orientadas no sentido de formar o professor pesquisador, criando a possibilidade de que este curso, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola diferenciada e responder à demanda imediata de escolarização dos povos indígenas, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e excelência em questões relacionadas ao universo cultural indígena. O currículo do curso é organizado através das pesquisas educacionais, definidas na primeira etapa de acordo com o interesse coletivo dos estudantes e de suas comunidade, que estruturam a abordagem dos componentes curriculares de natureza científico-cultural, assim como situam as diferentes atividades acadêmicas: Prática Investigativa, Práticas Profissionais (estágio profissional), Pesquisas e Projetos Especiais.

Neste sentido, prática e teoria, ensino e pesquisa são praticadas conjuntamente sem separações e classificações porque o saber indígena ocorre de forma integrada, diferentemente da ciência moderna e ocidental.

1.1. O ENSINO VIA PESQUISA.

A característica emancipatória da educação exige a pesquisa como método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos pode gerar sujeitos (Demo, 2004).

Lawrence Stenhouse (1926-1982) foi pioneiro em falar no ensino pela pesquisa e defensor da figura do professor pesquisador. Ele julgava necessário que o docente tivesse pleno domínio da prática pedagógica e acreditava na investigação como único caminho para isso. Portanto, a investigação em sala de aula deve ser voltada para a prática. Não é um trabalho acadêmico e puramente teórico. Afirmava que todo professor deveria assumir o papel de aprendiz sob a premissa de quem mais precisa aprender é aquele que ensina. Quando o professor está aberto para aprender continuamente, deixa de se comportar como dono do saber. 'Ensino via Pesquisa' é uma concepção curricular que parte da ideia de que o currículo é aberto, e se estrutura sobre PROBLEMÁTICAS – perguntas formuladas pelos discentes sob a supervisão do professor, e que serão respondidas processualmente a partir de PESQUISAS, realizadas pelos alunos, e que permitem o desenvolvimento de várias HABILIDADES intelectuais, que vão desde a capacidade de fazer as perguntas adequadas, até a capacidade de conceber métodos capazes de apreender e explicar o que se quer saber sobre cada um dos objetos de conhecimento circunscritos em cada caso.

Nasceu da crítica aos currículos fechados, que podiam ser reproduzidos em qualquer lugar, opacos ao contexto em que os processos educacionais ocorriam. Essa crítica envolve ainda dois outros aspectos dos currículos disciplinares fechados: a rotinização de conteúdos prontos, repetidos sempre nos mesmos períodos, o que ocasiona normalmente baixo interesse por parte do corpo discente e a consequente queda no aproveitamento dos cursos e a epistemologia associada a esta rotinização, que é a de uma concepção de conhecimento enquanto produto e não enquanto processo, que frequentemente omite dos estudantes um dos aspectos mais importantes do conhecimento, que é o modo como ele emerge, sua natureza processual, histórica. É por esta razão que se tem falado de uma 'epistemologia da repetição', que prejudica a educação brasileira num momento em que a emergência da 'sociedade do conhecimento' estrutura-se crescentemente sobre a capacidade desdobrada de produção contínua de novos conhecimentos.

O currículo formula-se, então, no decorrer do próprio curso, de modo que este modo de construção curricular tem sido chamado de 'CURRÍCULO POST-FACTUM', na medida em que somente ao final do curso, cumprida uma carga horária pré-estabelecida e realizados os requisitos de produção (monográficos, TCC, etc.) se tem uma descrição completa do currículo. Os componentes curriculares para cômputo e organização da carga horária são: pesquisas, práticas investigativas, prática profissional (Estágio supervisionado) e projetos especiais. Desta forma, o currículo é construído à medida que se desenvolve, por meio das problemáticas definidas coletivamente pelos discentes a partir de seus cotidiano e contexto sociocultural e econômico, sobremaneira que este nunca se repete, pois os discentes não serão os mesmos nas próximas turmas.

Esse fato advém, muito simplesmente, de que se trata de uma forma de ensino amigável aos contextos locais, flexível, capaz de refletir as preocupações e interesses dos grupos étnicos específicos envolvidos no processo de formação. Além disso, e não menos importante, trata-se de uma proposta não-disciplinar,¹ e que portanto considera o fato muito importante que o conhecimento não está organizado em todas as culturas nas mesmas chaves cognitivas e epistemológicas com que foram organizados na tradição disciplinar Ocidental moderna, que divide (pretensamente claramente) o que é a matemática do que é a física ou a química. Trabalhar com disciplinas implicaria em formatar os conhecimentos indígenas dentro de princípios ideológicos e epistemológicos Ocidentais de pensamento dentro da qual eles perdem totalmente sua funcionalidade e sua operatividade, transformando-se em arremedos folclóricos das suas próprias possibilidades. A experiência de outros cursos superiores e médios voltados para a formação de docente ou profissionais indígenas mostra que os cursos disciplinares, voltados à *transmissão* de conhecimentos, não se torna relevante para os diversos desafios que os indígenas no mundo atual.

Mesmo na tradição escolar ocidental há hoje, uma série de críticas à forma disciplinar de ensino – expressas na discussão da interdisciplinaridade, transdisciplinariedade e não-disciplinariedade dos currículos, dada a percepção crescente de que a fragmentação dos conhecimentos despotencializa o aluno e sua atuação no mundo à medida que este não consegue integralizar e estabelecer relações entre os conhecimentos ‘passados’ de forma separada (de modo que o aluno não consegue relacionar o que se chama de ‘português’ como o que se chama de ‘matemática’ ou ‘geografia’).

Desse modo, o EvP é expressão tanto do que há de mais avançado e atual nos processos de produção de ponta dos países centrais como dos processos de produção dos conhecimentos indígenas, que nunca foram retirados do seu contexto de aplicação. Desse modo, é muito importante que a licenciatura ora oferecida pela UFAM como primeiro curso da futura Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro caminhe *pari passu* com estes novos procedimentos pedagógicos. O EvP permite que os conhecimentos indígenas sejam tratados nas suas cosmovisão, respeitando assim a forma de divisão do mundo própria dos povos indígenas envolvidos no processo educacional. Permite ao mesmo tempo que, os envolvidos expressem suas necessidades de conhecimento e interesses sobre os conhecimentos ocidentais e de outros povos, integrando de várias formas (comparativa, contrastiva, histórica, etc.) estes conhecimentos à sua própria experiência histórica e cultural, resignificando-os ou não, permitindo assim, controlar as forças de transformação do sistema-mundo e reafirmando a suas autonomias.

O EvP, ainda, permite um processo contínuo de criação de conhecimentos e de objetos culturais associados a eles (livros, filmes, discos, objetos artísticos, etc.) que institui a Autoria Indígena, isto é, que possibilita que os indígenas se tornem autores reconhecidos nas suas próprias culturas e no exterior dela, e não somente ‘informantes’ dos cientistas não-indígenas, brasileiros ou estrangeiros, que coletam informações e escrevem seus trabalhos acadêmicos, com pouco ou nenhum retorno para as comunidades indígenas. Se tornem donos de seus próprios destinos e do devir.

1.2. ESTRUTURA CURRICULAR: CURRÍCULO PÓS-FEITO

Os componentes contemplam atividades acadêmicas didático-pedagógicas, de pesquisa, de tradução, gerenciamento de projetos, artísticos, linguísticos, de comunicação (oratória-leitura) e interpretação, de gestão territorial, e de análise crítico-social.

Cada turma, definida a partir da territorialidade linguística, tem problemáticas diferentes porque seus problemas, desafios e perspectivas não são os mesmos, pois, trata-se de povos diferentes. Deste modo, teremos 3 currículos diferentes, 1 por turma, embora o curso seja o mesmo. As problemáticas são abertas no final do período e planejadas para o período seguinte por meio do mapa conceitual e do plano de trabalho, dos quais se projetam as práticas investigativas.

¹ Não há hoje dúvidas sobre o fato de os povos indígenas terem feito e continuarem fazendo pesquisas sobre os mais diversos aspectos da vida humana, o que se reflete, para dar um exemplo, no amplo domínio botânico e farmacológico sobre a região de maior diversidade botânica do planeta, a Amazônia, e que tem sido motivo de cobiça por parte das grandes indústrias farmacológicas dos países centrais.

Utiliza-se para abertura das problemáticas (pesquisas) e das práticas investigativas o mapa conceitual que consiste em representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos ligados por palavras ou perguntas. Representam uma estrutura que vai desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos. São utilizados para auxiliar a organização e a sequenciação dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao estudante.

O Material literário e audiovisual são produzidos ao longo do curso por cada estudante ou grupo de estudantes de acordo com a identidade cultural e territorial da sua comunidade nas respectivas línguas de seu povo/comunidade, onde a oralidade tem lugar fundamental. O currículo do curso é organizado através das problemáticas (pesquisas educacionais), que foram definidas na primeira etapa, nas turmas Baniwa, Tukano e Nheengatu de acordo com o interesse coletivo do estudante e da sua comunidade, que estruturam a abordagem dos componentes curriculares de natureza científico-cultural, assim como situam as diferentes atividades acadêmicas: Prática Investigativa, Prática Profissional e Projetos Especiais.

1) Pesquisa – o currículo estrutura-se como uma sequência em média de 08 pesquisas, cujas problemáticas são determinadas pelos alunos (alternando-se trabalhos individuais e coletivos). Cada pesquisa é discutida com o corpo docente, apresentada aos colegas em diversos momentos da sua elaboração, e finalmente apresentada formalmente num seminário final. Ao final do curso a carga horária total materializa-se em um conjunto de pesquisas que formam o *Portfólio* do aluno, e que mostra os aprendizados realizados durante o curso nas várias habilidades necessárias para a obtenção do título de graduado-licenciado, desde os conhecimentos linguísticos e expressivos até os conhecimentos técnicos e matemáticos.

São em média 8 pesquisas desenvolvidos na etapa intermediária e intensiva com carga horária de 1.200, que orientam as práticas e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com carga horária de 90 h, perfazendo um total de 1290 horas.

2) Práticas Investigativas – componente integrante das pesquisas, apresentam o conteúdo com carga horária teórica e prática de natureza científico-cultural. Fornecem subsídios teóricos e metodológicos, bem como conhecimentos e informações pontuais que permitem melhor compreensão dos objetos de pesquisa ora em discussão perfazendo um total de 1.440 h, de acordo com as necessidades e ficam sob a responsabilidade de professores selecionados pela sua capacidade naquele objeto em particular.

3) Prática Profissional (Estágio Supervisionado) – terá como norte a reflexão das experiências nas escolas indígenas, além da observação e análise de experiências em escolas não indígenas, no ensino fundamental e médio, visando um confronto e interação entre distintos projetos pedagógicos e a produção de novas pedagogias e metodologias de ensino de acordo com a realidade sociocultural e territorial da região bem como práticas em órgãos públicos governamentais e não governamentais relacionados a educação, ambiente, cultura, produção etc., e no desenvolvimento de atividades coletivas nas comunidades com carga horária de 420 h.

4) Projetos Especiais - permitem articular conhecimentos a partir de oportunidades que surgem no decorrer do curso, de ensino/pesquisa e extensão, com a participação de estudantes indígenas, docentes, lideranças e comunidades indígenas e não-indígenas tendo como objetivo a valorização e preservação da cultura e do patrimônio indígena e sobretudo atividades de intercâmbio, visitas culturais, ciclos de estudo, participação em eventos ocorridos na cidade ou em outras localidades, bem como atividades docentes assumidas em outros cursos; projetos de produção de material literário e audiovisual como CDs, vídeos, livros, materiais pedagógicos alternativos etc., oficinas, cursos, reuniões promovidos ou realizados pelos discentes do curso com apoio de professores da UFAM ou de outras instituições parceiras.

Tem como objetivo por em práticas as metodologias e desenvolver atividades necessárias à produção do conhecimento e consequentemente alcançar as metas estabelecidas pelas pesquisas e pelo curso. A carga horária total de 400 h realizadas nas etapas intermediárias.

1.3. POLÍTICA LINGUÍSTICA: A VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA CULTURA

O Alto Rio Negro é a região mais plurilíngue do continente americano, com um sistema ecolinguístico de 23 diferentes línguas indígenas de cinco troncos linguísticos diferentes: Tupi (Nheengatu), Tukano Oriental (Tukano, Tuyuka, Desana, Wanano, Piratapuya, etc.), Aruak (Baniwa, Kuripako, Tariano, Werekena) e Maku (Nadëb, Daw, Yuhup, Hupda), Yanomami, além de duas línguas da família românica, o Português e o Espanhol. Uma licenciatura em tais condições culturais e sociolinguísticas é um empreendimento muito diferente de todos os contextos em que a universidade brasileira já funcionou, e nesse sentido a UFAM será a primeira universidade do país a desenvolver esse *'savoir faire'* pedagógico.

Além disso, o Alto Rio Negro é o único lugar do mundo em que as regras de matrimônio se baseiam na chamada EXOGAMIA LINGUÍSTICA, isto é, na obrigatoriedade do casamento com mulher falante de outra língua. Este tipo de regra matrimonial conduz a indivíduos bilíngues precoces coordenados ou, mais frequentemente ainda, à proficiência em várias línguas, dado que numa comunidade há falantes potenciais de várias línguas (de 3 ou 4 até 12 línguas diferentes). A legislação brasileira (Constituição Federal, LDB, Resolução 03/2002 - CNE, etc.) e internacional (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, etc.) reconhecem aos povos minoritários em geral e aos indígenas em particular o direito de uso das suas línguas próprias nos processos educacionais em todos os níveis escolares. Além disso, São Gabriel da Cachoeira goza de uma legislação municipal própria sobre o assunto, expressa nas Leis 145 de dezembro de 2002 e 210 de outubro de 2006, da Câmara dos Vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira, que CO-OFICIALIZA E REGULAMENTA AS LÍNGUAS TUKANO, NHEËGATU E BANIWA, atribuindo-lhes estatuto de uso obrigatório no sistema educacional, na mídia e no atendimento público aos cidadãos (95% dos cidadãos de São Gabriel da Cachoeira são indígenas).

Trata-se de uma política linguística de promoção das línguas veiculares co-oficiais, e de sua equipagem para que possam ocupar funções cada vez mais sofisticadas no mundo do letramento e da administração pública. A visão pedagógica do EvP é complementar à política linguística perseguida pelo curso, que é a de garantir soluções plurilíngues para uma região plurilíngue, garantindo ao mesmo tempo que as línguas indígenas não só não sejam deslocadas pelo Português nos seus ambientes tradicionais de uso, mas ainda que sejam potencializadas como línguas de trabalho, como línguas de produção científica e como línguas de administração, para citar apenas alguns dos seus novos usos, em conformidade com a legislação vigente.

Por isso, uma das tarefas da licenciatura é a da EQUIPAGEM das línguas indígenas envolvidas tanto como línguas de trabalho (as línguas de todas as etnias presentes no curso, e na qual os alunos trabalharão nas suas respectivas comunidades) como muito especialmente das línguas co-oficiais, e que na licenciatura tem caráter de Língua de Instrução. A equipagem linguística se dá através da criação de INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS capazes de propiciar que estas línguas possam ser usadas nos mais variados contextos exigidos pelas comunidades de falantes.

Além dos instrumentos linguísticos usualmente considerados, como a gramática e o dicionário, é também muito importante à constituição de um corpo de material escrito diversificado, de acordo com as necessidades dos falantes. Isso implica na constituição de literatura narrativa, histórica ou beletrística, na constituição de léxicos terminológicos específicos, apropriados para permitir a tradução das e para as línguas envolvidas, e na constituição de um corpo de profissionais capacitados não só para as atividades docentes, mas também para as atividades de criação textual, digitalização das línguas, tradução, etc.

Portanto, salienta-se que cada língua dos povos indígenas do Rio Negro terá um papel a desempenhar na licenciatura intercultural, desenvolvida nos três polos:

- a língua de instrução, as co-oficiais em cada pólo;
- as línguas de trabalho, as que são faladas/ empregadas pelos discentes sendo ou não co-oficializadas;
- línguas não indígenas: indispensáveis para o uso em situação de contato com a sociedade nacional e outros povos, funcionando neste caso, como língua que serve para estabelecer relações de contato interétnico, com indígenas que falam línguas diferentes das do Alto Rio Negro.

Neste sentido, face ao multilinguismo da região ao mesmo tempo que fortalece a identidade, a cultura e a organização do movimento indígena no Alto Rio Negro, este curso busca fortalecer as demais línguas maternas que são empregadas como línguas de trabalho tanto na oralidade quanto na escrita durante o desenvolvimento das atividades acadêmico-científicas e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à questão linguística, das três turmas do curso, a turma Tukano (Figuras 2 e 3) possui a maior diversidade étnica e linguística, sendo a maioria do mesmo tronco linguístico Tukano Oriental (Tukano, Wanano, Pira-tapuya, Desana, Tuyuka, Kubeo), e Tariano do tranco Aruak, entretanto falantes da língua tukano. Nessa turma, a língua de instrução é o Tukano para atividades orais e escritas, porém as línguas de trabalho também são usadas, quando as atividades são desenvolvidas em seus grupos étnicos.

A partir da problemática “Quais foram as discussões para unificar a ortografia das línguas do mundo?” e “Quais têm sido as dificuldades em unificar a grafia tukano?” definiu-se as equipes do glossário para cada língua de trabalho promovendo a equipagem linguística com a produção de instrumentos linguísticos a partir dos conhecimentos, metodologias e instrumentais utilizados da sociedade ocidental que julgarem necessários ao desenvolvimento do vocabulário e de suas grafias. Uma grafia foi definida pelos estudantes que partiu das experiências das escolas indígenas e das grafias por elas utilizadas.

A turma Nheengatu discutiu entre outras, as problemáticas “Quais as metodologias de ensino as escolas pluriétnicas?” e “Como construir projetos políticos pedagógicos indígenas (PPPI)?”

Como resultado produziram um manual sobre a importância e como elaborar PPPI escrito em Nheengatu. A turma é composta por estudantes da família linguística Aruak entre eles Baniwa, Baré, Werekena falantes da língua Nheengatu e realizada na comunidade de Cucui. Os Baré adotaram o nheengatu como forma de afirmação étnica, fato que promove uma confusão entre outros povos, chegando a denominá-los de povo Nheengatu.

Muitos indígenas professores, lideranças assim como professores e pesquisadores não-indígenas, os quais denomino de colaboradores, acreditam que esta fase colonialista que ainda impera no país e principalmente no meio acadêmico, por meio de práticas imperialistas como a descrita acima, continuam a tutelar os povos indígenas, pois não conseguem e não querem fugir dos princípios ideológicos, científicos do mundo ocidental, postos como únicos e verdadeiros face as diversas cosmologias existentes em outros mundos (Sousa Santos, 2010), o que acaba por impedir a autonomia tão almejada por aqueles.

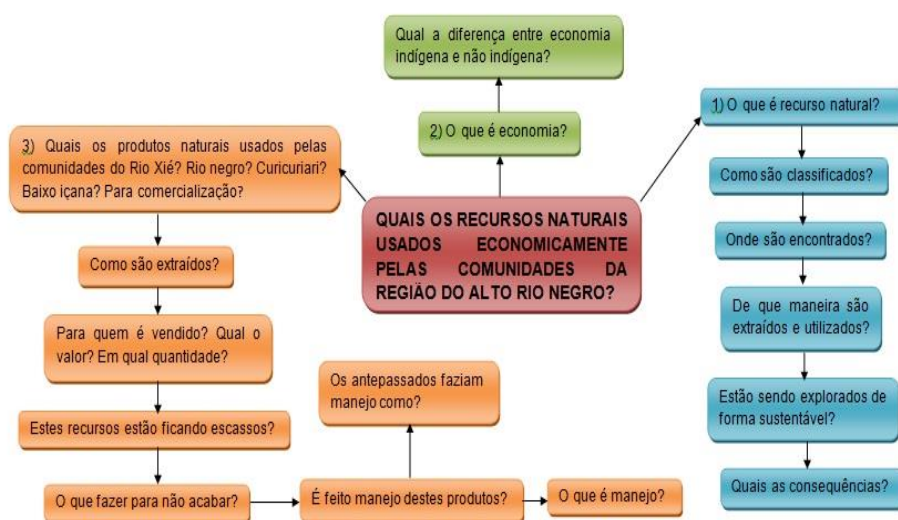


Figura 2. Recursos naturais.

Uma das publicações da turma Baniwa, é o catálogo da Legislação dos direitos dos povos indígenas, elaborado na língua Baniwa, distribuído nas escolas e comunidades que surgiu a partir da problemática desenvolvida abaixo e outra, versa sobre o manejo dos recursos naturais e mudanças climáticas.

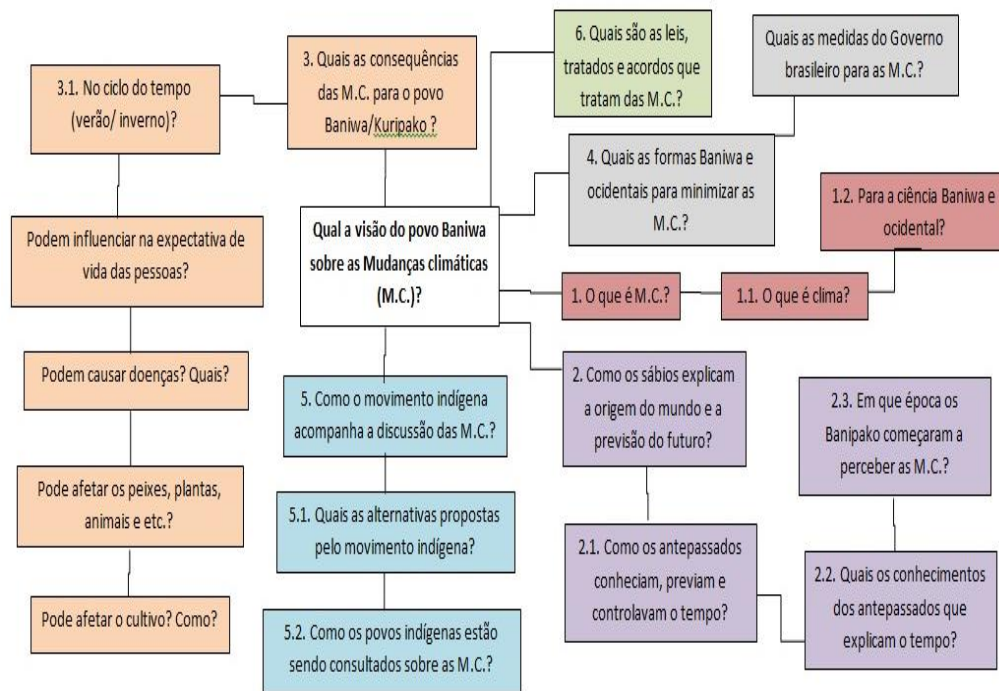


Figura 3. Mapa conceitual: qual a visão do povo Baniwa sobre as mudanças climáticas (M.C.).

Todas as pesquisas resultam em artigos escritos nas línguas de instrução de cada turma, que serão publicados em livros, mas principalmente nos cadernos de pesquisa de cada turma por ano e também em material audiovisual como documentários e vídeos. A língua em que serão realizados os trabalhos é definida em função do nível de importância das pesquisas para as respectivas sociedades. O que for de interesse maior para os povos indígenas, cujo conhecimento deve ser conservado e transmitido para outros parentes e gerações será escrito na língua materna e o que for de interesse em que os povos indígenas querem que a sociedade nacional saiba, como suas análises sobre os projetos, conjunturas e contextos históricos e políticos etc., serão escritos em português.

A Licenciatura Intercultural Indígena “Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”, pretende contribuir para o fortalecimento étnico cultural destes povos com alternativas sustentáveis, permitindo-lhes por meio da apropriação destes conhecimentos reverter o processo de colonização do conhecimento a que foram historicamente submetidos caminhando para um novo cenário de descolonização do saber regido pela pluralidade e reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas. A metodologia permite criar em cada estudante a capacidade de pesquisar para que possa continuar aprendendo e enfrentando problemas ao longo de sua vida; aumentar a autoestima e o processo de conhecer e aprender e autonomia no processo de ensino/aprendizagem



Figura 4. A educação escolar indígena.

BIBLIOGRAFIA

- DEMO, Pedro. Pesquisa: Princípio Científico e Educativo. São Paulo: Cortez, 2003.
- FARIA, Ivani Ferreira de. Território e Territorialidades Indígenas no Alto Rio Negro. Manaus: EDUA, 2003.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Descolonizar el saber e reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

EDUCAÇÃO EM PAISAGENS CÊNICAS E O DESENVOLVIMENTO LOCAL: O CASO DA SERRA CONFUSÃO DO RIO PRETO (GOIÁS/BRASIL)

JEAN CARLOS VIEIRA SANTOS⁽¹⁾.

⁽¹⁾Universidade Estadual de Goiás - UEG/Brasil, (svcjean@yahoo.com.br)

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo central suscitar uma discussão acerca do ensino e investigação paleontológica na serra da confusão do rio Preto no município de Quirinópolis (Goiás/Brasil). Uma paisagem de beleza cênica que vem despertando crescente atenção de pesquisadores e governante locais, pois no ano de 2013 foram localizados fósseis de dinossauros nessa área. Desse modo, as dimensões educativas e socioespaciais de desenvolvimento local são abordagens que instigam diversos questionamentos como: educação em sítios paleontológicos pode conquistar espaços numa região econômica marcada pelo agronegócio? Quais motivações, além do cunho educativo/investigativo são inerentes a essa paisagem? Como os sujeitos rurais se relacionam com investigadores e professores que desenvolvem seus projetos na serra confusão do rio Preto? Pode-se dizer que o referido trabalho utiliza os métodos “analíticos” e “estudo de caso”, pois se entende que existe uma relação próxima entre eles. Quanto aos aspectos metodológicos, vale salientar que o trabalho foi dividido em duas fases. Na primeira destacam-se o levantamento das referências e a discussão conceitual, enquanto a segunda fase apresenta resultados e análises, destacando as interpretações e movimento dinâmico orientados pelas determinações do lugar. Sendo assim, ao estudar o segmento educação e paleontologia em paisagens cênicas, nota-se que é uma atividade que tanto pode gerar o desenvolvimento local, valorizar espaços, promover novas relações entre os sujeitos locais como, simultaneamente, pode funcionar como um meio de controle ao desenvolvimento acelerado capitalizado pelo agronegócio, um grande consumidor das belezas naturais dessa região no interior do Brasil.

Palavras Chave: Trabalho de Campo; Ensino; Turismo; Fósseis de Dinossauros.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva suscitar uma discussão acerca do ensino e investigação paleontológica na serra da Confusão do Rio Preto no município de Quirinópolis (Goiás/Brasil). Analisando como essa paisagem de beleza cênica vem despertando crescente atenção de pesquisadores e governante locais, pois nos anos de 2012, 2013 e 2014 foram encontrados fragmentos fósseis de dinossauros nessa área.

Desse modo, as dimensões educativas e socioespaciais de desenvolvimento local são abordagens que instigam diversos questionamentos como: educação em sítios paleontológicos pode conquistar espaços numa região econômica marcada pelo agronegócio? Quais motivações, além do cunho educativo/investigativo são inerentes a essa paisagem? Como os sujeitos rurais se relacionam com investigadores e professores que desenvolvem seus projetos na serra Confusão do Rio Preto?

A pesquisa tem como ponto de partida a discussão conceitual trabalho de campo, na dimensão centralizadora que visa integrar o debate proposto à realidade encontrada na paisagem cênica. O recorte de estudo está localizado na microrregião de Quirinópolis no Estado de Goiás, interior do Brasil Central.

Desse modo, fundamentado em Boaventura, o artigo utiliza os métodos analítico e estudo de caso, pois se entende que há uma relação próxima entre eles. O estudo de caso representa um considerável efeito prático, empírico e indutivo de pensar e praticar, sendo um instrumento didático, pois a aprendizagem se centraliza passo a passo. Vale ressaltar que ele consiste na observação detalhada de um contexto, indivíduo ou de um acontecimento específico (Boaventura, 2007, p. 119-125). O método:

[...] analítico é realizado por intermédio da leitura do vivido e dos aspectos percebidos durante os trabalhos de campo, ou seja, observações empíricas são fundamentais na construção da pesquisa analítica, a fim de se compreender os aspectos naturais e humanos e limitações de cada lugar (Santos, 2010, p. 27).

Os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento do trabalho consistem nas seguintes etapas: na primeira, fazemos uma revisão bibliográfica sobre trabalho de campo no ensino de geografia, com vistas a conhecer suas partes conceituais; a segunda consiste no levantamento das referências que abordam os aspectos físicos do lugar pesquisado; e a terceira consiste na apresentação da importância dos fósseis para curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Quirinópolis). Santos (1999, p. 120) diz que o trabalho de campo:

[...] não se limita apenas a ouvir as pessoas; ao sentido que elas dão as coisas; ao terminado. A importância do empírico é promover contato, ou seja, é a análise voltada para as tendências de interpretações que os pesquisados promovem do mundo, num movimento dinâmico orientado pelas determinações sociais do seu lugar.

Desse modo, o campo é um recurso muito importante e útil para a academia desvendar as lógicas sociais, culturais e as potencialidades educativas que existem em cada lugar. Por meio do empírico há as entrevistas, as observações e o levantamento fotográfico, que, segundo Santos (2010, p. 30):

É um olhar que transpassa as aparências e busca fazer história com intensidade, por intermédio da documentação detalhada e reconhecidamente singular, moldando, nos seus quadrantes, as particularidades e diferentes lógicas regionais repletas de informações e inseridas no texto desta investigação, proporcionando uma intimidade da parte escrita com o objeto de estudo.

Nesse contexto apresentado, pode-se destacar as palavras de Santos (2010, p. 26). O autor diz, em sua tese, que negar ou mesmo omitir o referencial teórico, conceitual e os domínios da metodologia e das técnicas é negligenciar os domínios que servirão de ponto de partida e de etapas a serem percorridas.

TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Inicialmente, pode-se dizer que o desenvolvimento de trabalhos de campo por parte de professores da Geografia e de outras áreas do saber científico dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior é importante para a aprendizagem e permite uma oportunidade “[...] de construir o conhecimento a partir da realidade observada” (Schaffer, 1999, p. 84).

No que se refere ao trabalho de campo, especialmente no ensino de Geografia, pode-se afirmar ao apropriar das palavras de Vlach (2011, p. 18), que é a oportunidade de inclusão de todos, iguais e diferentes, que se torna possível por meio de “atividades e atitudes que estimulam o respeito ao Outro, a valorização das diferenças étnico-culturais, o resgate das relações entre território/poder e entre ensino de Geografia”. Veloso (2007, p. 17) define o empírico como visita técnica que é, com certeza, o melhor ensinamento teórico e prático, sendo que:

A aparelhagem para a realização da visita técnica deve se basear no empirismo e na racional (real) conjuntamente, ou seja, no que é visível e formal e no que é contado e certificado (demonstrado, legítimo). Como o próprio termo diz: Visita (vistoria, inspeção, ato ou efeito de visitar, de ver, por dever, por interesse ou por curiosidade) e técnica (maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo), mostram, dessa maneira, a presença científica ao mesmo tempo “processual e providencial” do conhecimento de determinado produto para estudos, curiosidade ou valorização pessoal.

Para o referido autor, o ato da visita técnica deve se basear no aprofundamento do conhecimento do objeto anteposto para estudo, análise e avaliação. Nesse sentido, Santos *et al.* (2010) escrevem que um estudo da observação de paisagens cênicas por meio da percepção se fundamenta, essencialmente, em como cada indivíduo percebe, reage e responde à sua interação em relação aos elementos do ambiente; logo, “[...] as respostas ou manifestações dos observadores são resultantes de percepções, processos cognitivos, interesses e motivações individuais” (Santos *et al.*, 2010, p. 77).

Marques (2011, p. 24) destaca que o trabalho *in loco*, além de enriquecer a pesquisa com material ilustrativo e fontes primárias, permite ler a paisagem, especializar a investigação e decifrar/desvendar a problemática, desenvolvendo o trabalho e buscando respostas aos questionamentos levantados. Em alguns momentos do campo, o inesperado se impõe, fazendo-nos reavaliar o cenário posto para, assim, superar as barreiras da observação. De acordo com Moura e Silva (2009, p.09), o preparo do trabalho de campo exige “[...] um esforço alargado e apresenta desafios especiais para o professor e a universidade, fazendo-se necessários o planejamento, a sensibilização dos graduandos envolvidos”.

Essa obra ainda destaca que o ensino e a pesquisa empírica deverão garantir abordagens interpretativas da realidade visualizada, quer seja um campo local, regional ou nacional. Na Geografia, Moura e Silva (2009, p. 16) definem a investigação de campo como excursões de campo, que são “[...] pesquisas que têm apresentado contribuições para o entendimento das relações socioespaciais produzidas pelo segmento e, com isso, uma melhor forma de uso do solo, do meio ambiente e dos diversos recursos humanos”.

Para Oliveira e Bueno (2009, p. 49), a leitura das paisagens cênicas com potencialidades voltadas aos trabalhos de campo é importante:

[...] para estudantes de Turismo, Geografia, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico e diversas áreas do saber, pois comporta uma multiplicidade de ações e práticas educativas que tanto pode se dar no âmbito da própria área como na interação com outras, como é o caso da Geografia com a Biologia, Literatura, Arquitetura e outras que trabalham as diferentes paisagens.

O ensino no campo, nos últimos anos tem sido partilhado por diferentes educadores em suas respectivas áreas, apresentando se como uma forma de “planejar conteúdos de meio ambiente para desenvolver capacidades na dimensão das aprendizagens sociais necessárias para uma efetiva atuação dos cidadãos face às questões ambientais urgentes no mundo contemporâneo” (FURLAN, 2011, p. 139). Essa forma de conhecimento é preciosa e oportunizam aos acadêmicos e demais cidadãos a expressar seus sentimentos, angústias e opiniões sobre o desenvolvimento de base local.

Faz-se necessário destacar que a discussão conceitual está longe de se esgotar na pesquisa geográfica, pois há vários trabalhos produzidos por geógrafos e não geógrafos que nos levam a eleger apenas alguns conceitos e reflexões que estão expostos nas obras e literaturas com vertentes voltadas para a Geografia. Como a educação em paisagem cênica, por meio, do trabalho de campo é o foco deste artigo, é preciso fazer alguns apontamentos sobre os elementos físicos da serra Confusão do Rio Preto em Quirinópolis.

GEOGRAFIA FÍSICA DA SERRA CONFUSÃO DO RIO PRETO: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

A serra Confusão do Rio Preto (Fotografia 1) está localizada na região do bioma Cerrado no interior do Brasil, especificamente na bacia hidrográfica do rio Paranaíba. Esse bioma, também chamado de “savana brasileira” está bastante degradado, pois o agronegócio, com suas imensas lavouras tecnificadas, tem reduzido essa vegetação a pequenos espaços. Dimensão transformadora que tem comprometido a aprendizagem local, pois as práticas e posicionamentos educativos não conseguem acompanhar a rapidez de tais modificações espaciais.

O Cerrado, segundo maior bioma brasileiro, é um mosaico de formações vegetais que variam desde campos abertos até formações densas de florestas que podem atingir os trinta metros de altura. “A cobertura arbórea e a densidade de árvores podem variar bastante entre as fisionomias, mas se observa um gradiente de valores entre as áreas campestres e as áreas florestais” (Aguiar; Camargo, 2004, p. 17). Segundo Flauzino *et al.* (2010, p. 78), a área drenada pelo rio Paranaíba:

[...] é a segunda maior bacia da região hidrográfica do rio Paraná com uma área de 222.767 km². A nascente do Rio Paranaíba situa-se na mata da Corda, no município de rio Paranaíba/MG, e sua bacia de captação abrange parte dos estados de Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.



Fonte: Vieira Santos, J. C., 2014.

Fotografia 1. Serra Confusão do Rio Preto vista da região da antena no município de Quirinópolis.

Local com seus remanescentes do Bioma Cerrado (Savana). A atual realidade ambiental dessa vegetação revela alterações de suas condições bióticas e abióticas, causadas por diferentes ações humanas. Assim, há riscos de desaparecimento das potencialidades fossilíferas dessa zona rural, como dos recursos hídricos, dos frutos utilizados na culinária e da matéria prima para o artesanato local.

Essa grande bacia do centro-sul brasileiro está inserida na unidade morfoestrutural denominada por áreas de planaltos e chapadas da bacia sedimentar do Paraná, dentro da subunidade morfoescultural do planalto setentrional da bacia do Paraná. De acordo com a Agma (2005) e Santos (2013), o rio Paranaíba nasce na serra da Mata da Corda (Estado de Minas Gerais) a uma altitude de 1.140 metros. Dessa região até se encontrar com o rio Grande, percorre uma extensão de 1.120 km.

Dada à localização geográfica na bacia do rio Paranaíba, AGMA (2005) e Santos (2010) caracterizam geologicamente essa região da seguinte forma:

[...] está inserida na bacia sedimentar do Paraná, com uma estrutura rochosa do tipo intracratônica, constituída por uma sequência de rochas sedimentares e derrames de lavas basálticas [...]. Nesses aspectos geológicos, é possível verificar regionalmente as principais unidades litoestratigráficas, englobando importantes formações rochosas distintas (Agma, 2005, p. 26; Santos, 2010, p. 106).

Nesse caso, as elevações de belezas cênicas da serra Confusão do Rio Preto está inserida em paisagens sedimentares. Geologia caracterizada pela Formação Marília do Grupo Bauru, como mostra a fotografia de número dois. Guerra (1978, p. 192), traz o conceito de Formação Sedimentar, como “depósito provindo da destruição de outras rochas tais como as eruptivas ou metamórficas”.

De acordo com Santos (2010, p. 109-110), o Grupo Bauru é uma unidade que representa uma intensa deposição de arenitos que, de forma particularizada, ocorreu na área investigada durante o período Cretáceo, causada pelos processos geológicos de subsidência. Nessa formação geológica (rochas) que são investigados os fósseis de dinossauros



Fonte: Vieira Santos, J. C., 2014.

Fotografia 2. Rocha Sedimentar na serra Confusão do Rio Preto (Quirinópolis/Goás/Brasil). Arenito da Formação Marília/Grupo Bauru.

INVESTIGAÇÃO E ENSINO PALEONTOLÓGICO NA SERRA CONFUSÃO DO RIO PRETO

O trabalho de campo é um dos focos do curso de Geografia da UEG – *Câmpus* Quirinópolis que realiza, todo ano, vários projetos com vistas a integrar o conhecimento de sala de aula ao empírico, ciente de que é sempre uma tarefa complexa diante das diferentes dimensões e escalas territoriais que exigem alternativas para superar as inúmeras lacunas. Por essa relevância do ensino no campo, foi possível encontrar alguns fósseis na região denominada serra Confusão do Rio Preto (Foto 3).

Especificamente no que concerne ao estudo geológico e paleontológico dessa paisagem constituída pelos bens naturais, em 2012, após uma pesquisa de campo foram encontrados alguns fragmentos de fósseis de dinossauros no Grupo Bauru. As informações dessa descoberta foram publicadas no artigo *Bones Out of the Cerrado: new dinosaur exploratory frontier in Goiás State*:

The conglomerates from the Adamantina and Marília Formations yielded some fragmentary bones, among them sauropod and theropod dinosaurs. The fragment of sauropod vertebra, a partial zygapophysis, is here associated to Titanosauriformes clade by display high density spongy pneumatic texture bone, common feature of caudal vertebra of this clade. Still being prepared are sauropod vertebra, a possible theropod claw and other elements (Santos *et al.*, 2013, p. 75).

Ao fundamentar em Medina e Santamarina (2004, p. 61), pode-se dizer que a serra e seus fósseis são belezas cênicas consideradas patrimônios naturais, pois são “[...] formaciones físicas, biológicas y geológicas extraordinarias”. Guerra (1978, p. 193), afirma que o “fóssil é um resto ou vestígio de seres orgânicos (vegetais e animais) que deixaram suas pegadas nas rochas da crosta terrestre”. Graças aos fósseis podemos identificar, por exemplo, a idade de um terreno na América do Sul, América do Norte, Europa e outras regiões do planeta, especificando sua posição na coluna geológica.

Nesse sentido, Limonta e Moura (2011, p. 41-42) lembram que os fósseis são entidades paleontológicas fundamentais para o estudo da paleontologia, nos dando informações biológicas do passado da Terra. Numa perspectiva educacional, “esta ciência cumpre o objetivo de contribuir na geração de processos do conhecimento, auxiliando na compreensão de processos naturais complexos, colaborando na formação de cidadãos críticos e atuantes dentro de uma sociedade”.



Vieira Santos, J. C., 2014.

Foto 3. Trabalho de campo na serra Confusão do Rio Preto.

Essa paisagem cênica tem atraído não somente investigadores da Universidade Estadual de Goiás (Câmpus Quirinópolis e Anápolis), investigadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Turismo e Geografia Oleira (UEG/Quirinópolis) e Seção de Geologia e Paleontologia (SeGeP/UEG/Anápolis). E também da Universidade Federal de Uberlândia (Câmpus Pontal), Universidade Federal de Goiás (UFG/Catalão) e UNESP/Rio Claro (São Paulo).

A paleontologia é a:

[...] ciência que estuda os seres vivos que existiram nos diferentes períodos da história física da Terra. [...] Graças a ela pode-se datar com segurança a idade das diferentes camadas da crosta terrestre; as mais antigas se encontram, normalmente, sob as mais recentes. Graças à paleontologia, os geólogos puderam definir e caracterizar os andares da coluna geológica. A determinação da idade dos terrenos só pode ser feita com segurança quando baseada em dados fornecidos pela paleontologia (Guerra, 1978, p.312).

Nesse caso, outro objetivo dos projetos de campo é a promoção da prática interdisciplinar entre os alunos do curso de Geografia, pois não existe a disciplina de paleontologia na grade curricular. Fazendo dos fósseis da paisagem cênica da serra Confusão do Rio Preto objeto de estudo das disciplinas geologia, biogeografia, geomorfologia e geografia do turismo. Entretanto, não exclusivamente no curso de Geografia do *Câmpus* da UEG/Quirinópolis, a educação em paleontologia no Brasil encontra-se “fora dos programas curriculares escolares, onde acaba sendo abordada de maneira breve e pontual” (LIMONTA; MOURA, 2011, p.42). Deixando de aproximar a comunidade universitária das populações locais, deixando diferentes sujeitos da base local fora do debate desta natureza.

Uma saída para contribuir com essa lacuna é a extensão universitária, onde programas educativos como exposições, cursos de campo e projetos colaboram para levar a paleontologia a diversos segmentos da sociedade rural e urbana (Limonta; Moura, 2011, p.42). É fundamental, nesse contexto, expor para moradores rurais e urbanos a importância dos estudos e pesquisas paleontológicas de base local e regional, pois:

[...] temos que investir na conscientização da população quanto a preservação e conservação deste patrimônio, ou seja, dos nossos bens naturais. Mas para proteger, a população precisa conhecer e, para isso, um dos instrumentos de aporte são as exposições e as ações educativas que podem ser desenvolvidas a partir delas. (Limonta; Moura, 2011, p.43).

Cabe afirmar, que no caso específico do patrimônio paleontológico da serra Confusão do Rio Preto, ainda se faz necessário um trabalho de informação da comunidade de base local, universitária e educação básica, com participação ativa do poder público. Criando condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, das trocas entre pesquisa e ensino nas dezenas de propriedades rurais existentes nessa paisagem cênica do município de Quirinópolis.

Vale destacar que esse desenvolvimento da aprendizagem, por meio do ensino e pesquisa paleontológica, dever ser realizada sob uma análise crítica dos conteúdos teórico-metodológicos que se apóiam nas geografias da sociedade e natureza. Porque os materiais encontrados, artigos científicos, livros e textos utilizados como suportes aos trabalhos de campo são responsáveis por sedimentar os debates interdisciplinares que envolvem conceitos, temas e conteúdos da ciência geográfica em sala de aula.

Nessa perspectiva é importante oferecer atividades que proporcionam aos discentes, em conjunto com professores, discutir conteúdos como a paleontologia e o desenvolvimento de base local; a questão agrária da pequena propriedade e o impacto da cultura canavieira no modo de vida rural e potencialidades geológicas; a economia dos lugares; os impactos ambientais e os reflexos sobre os sítios paleontológicos do município de Quirinópolis; o potencial fóssil como atrativo para o desenvolvimento do turismo na serra Confusão do Rio Preto; e a educação no campo.

No entanto, somada as especificidades aqui apresentadas, são notórias as dificuldades enfrentadas por professores e pesquisadores nessa região do Cerrado brasileiro, e entre os fatores que dificultam o desenvolvimento das pesquisas paleontológicas, estão “[...] a pequena intensidade de tentativas de prospecção (coleta). Outro fator é a dificuldade de encontrar afloramentos passíveis de escavações” (Candeiro *et al.*, 2011, p.33). A área com maior intensidade de estratos pesquisados no município de Quirinópolis é pertencente ao Grupo Bauru, composto pela Formação Marília.

A promoção de qualidade de vida aos moradores e pesquisadores passa pela conservação dos recursos naturais a partir de práticas adequadas das atividades de ensino nos lugares, contrapondo-se ao método devastador da natureza ocorrido pelos avanços tecnológicos, aliados a uma monocultura agrícola mal planejada nos últimos anos nas regiões de Cerrado do interior do Brasil.

Consequentemente espera-se que esses fósseis possam sensibilizar empreendedores rurais e poder público local sobre a importância de se investir na atividade turismo educativo, construindo hotéis/pousadas rurais e museus paleontológicos; por conseguinte, será possível usufruir e valorizar essa beleza cênica regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que, a partir dos apontamentos feitos neste artigo, é fundamental que professores e acadêmicos estabeleçam regras de conscientização e uso sustentável de áreas rurais do município de Quirinópolis visitadas para os estudos dos fósseis, colocando, nos projetos de campo, normas que determinem a obrigatoriedade de menor impacto às paisagens investigadas, principalmente respeitando as suas fragilidades.

Pode-se dizer que o lugar proporciona múltiplas atividades de ensino e pesquisa de campo, sendo que tal lógica, existente num ambiente marcado pelo agronegócio, permite que professores e acadêmicos analisem as transformações do espaço, as paisagens, os territórios e a conservação ou destruição dos elementos naturais nos locais citados.

Foi possível perceber, durante os trabalhos de campo, que as particularidades físicas de paisagens cênicas cerradeiras promovem transformações no modo de vida dos lugares e grupos sociais, nomeadamente nos ambientes das propriedades rurais. Isso se deve ao fato de atraírem pessoas com interesses específicos (pesquisadores, estudantes e visitantes) que buscam frequentar o ambiente local, modificando a rotina dos lugares por meio de infraestruturas e serviços antes inexistentes.

Nesse caso, verifica-se que a atividade de ensino-aprendizagem fortalecida pelas visitas de campo, se bem administrada, pode oferecer oportunidades de desenvolvimento da atividade turística no espaço rural pelo fato de levar benefícios econômicos às comunidades envolvidas. É relevante a implantação de

uma política que vislumbre um planejamento integrado, compreendendo que somente possuir recursos naturais incomparáveis ou potenciais turísticos não é suficiente para o crescimento da atividade.

Portanto, o turismo educativo/científico só poderá produzir benefícios sociais, econômicos e ambientais se for planejado e gerenciado por profissionais conscientes e qualificados. Os órgãos públicos e privados responsáveis devem, pois, eleger prioridades para as áreas de ensino-aprendizagem localizadas nos espaços rurais, evitando que lugares fiquem vulneráveis ou marginalizados.

Faz-se necessário pensar nos recursos geológicos/fósseis e paisagísticos cênicos do Cerrado, como forma de dinamizar as lógicas educativas de campo, sendo conscientes e apresentando objetivos sustentáveis. Por conseguinte, eles precisam se preocupar com a qualidade de vida dos moradores rurais, além da redução de espécies nativas. Destarte, o exagerado incentivo às práticas ligadas ao agronegócio e às culturas monocultoras tem solidificado uma aposta no rumo equivocado – não valorização das lógicas de base local –, sem perpetuar o apoio às atividades de base familiar e comunitária, como o exemplo estudado na região da serra Confusão do Rio Preto.

BIBLIOGRAFIA

- AGMA. Agência Goiana do Meio Ambiente. Estudo Integrado de Bacias Hidrográficas para Avaliação de Aproveitamento Hidrelétrico (EIBH) da região sudoeste goiana. Caçu: Mais Verde; Engevix, 2005. 1 CD-ROM.
- AGUIAR, L. M. DE S.; CAMARGO, A. J. A. de. Cerrado: ecologia e caracterização. Brasília: Embrapa, 2004.
- BOAVENTURA, E. M. Metodologia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.
- CANDEIRO, Carlos Roberto A.; RANGEL, Caio César; CASTANHO, Roberto Barboza; CASTILHO, Luiz Henrique; BLANCO, Jorge; PEREIRA, Camila Tavares; ALVES, Diego Sullivan de Jesus. In. CANDEIRO, Carlos Roberto A. (Org). No alvorecer da exposição – dinossauros e fósseis do Triângulo Mineiro. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2011. P.33-40.
- FLAUZINO, F. S.; SILVA, M. K. A.; NISHIYAMA, L.; ROSA, R. Geotecnologia aplicada à gestão dos recursos naturais da bacia hidrográfica do rio Paranaíba, no cerrado mineiro. Revista Sociedade e Natureza, [s.l.], n. 22, abr. 2010.
- FURLAN, Sueli Ângelo. Natureza e ambiente no ensino de geografia. In. CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org). A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. P.139-148.
- GUERRA, A. T. Dicionário geológico-geomorfológico. Rio de Janeiro: IBGE, 1978.
- LIMONTA, Felipe Silva; MOURA, Gerusa Gonçalves. In. CANDEIRO, Carlos Roberto A. (Org). No alvorecer da exposição – dinossauros e fósseis do Triângulo Mineiro. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2011. P.41-44.
- MARQUES, Luana M. A Festa em nós: fluxos, coexistências e fé em Santos Reis no Distrito de Martinésia – Uberlândia (MG). Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2011.
- MEDINA, N.; SANTAMARINA, J. Turismo de Naturaleza en Cuba. Havana: Ediciones Unión, 2004.
- MOURA, Poliana S; SILVA, Mirella L. Trabalho de campo nas paisagens turísticas do destino Canastra – Minas Gerais. In: SANTOS, Jean C. V. (Org.) Paisagens e destinos turísticos na pesquisa geográfica. Uberlândia: Composer, 2009.
- OLIVEIRA, Francielle F. de; BUENO, Kamilla F. Estudantes turistas na cidade de Lagoa Santa (Goiás): das águas termais ao relatório de campo. In: SANTOS, Jean C. V. (Org.) Paisagens e destinos turísticos na pesquisa geográfica. Uberlândia: Composer, 2009. Capítulo 3, p. 45-56.
- SANTOS, J. C. V. Políticas de regionalização e criação de destinos turísticos entre o lago de São Simão e a Lagoa Santa no baixo Paranaíba goiano. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2010.
- SANTOS, J. C. V. Região e destino turístico: sujeitos sensibilizados na Geografia dos lugares. São Paulo: Allprint, 2013.

- SANTOS, Jean Carlos Vieira; FELTRAN FILHO, Antônio; MASSOCHINI, Leoni; COSTA, Adriano Gennaro; ASSUNÇÃO, Washington Luiz. Visita ao Deserto do Atacama – norte do Chile: olhares e percepções geográficas. UEG em Revista, Quirinópolis/Goiânia, n. 6, v. 1, dez. 2010.
- SANTOS, J. C. V.; RESENDE, I. L. M.; LOPES, W. H.; SARGES, R. R.; SIMBRAS, F. M.; SOUZA, L. C. A.; MACHADO, A.; ALVES, M. C.; MUNIZ, F. Bones out of the cerrado: new dinosaur exploratory frontier in Goiás State. In: BRAZILIAN DINOSAUR SYMPOSIUM, 1., 2013, Ituiutaba (MG). Anais... Ituiutaba (MG): Universidade Federal de Uberlândia – *Campus Pontal*, n. 1, v. 1, 21 a 24 de abril de 2013.
- SANTOS, R. J. Pesquisa empírica e trabalho de campo: algumas questões acerca do conhecimento geográfico. Revista Sociedade e Natureza, [s.l.], n. 11, jan./dez. 1999.
- SCHAFFER, Neiva O. Ler a Paisagem, o Mapa, o Livro – Escrever nas Linguagens da Geografia. In: NEVES, Iara C. B. (Org.). Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre (RS): Editora da UFRGS, 1999. P.84-101.
- VELOSO, Marcelo Pereira. Visita técnica: uma investigação acadêmica. Goiânia: Kelps, 2007.
- VLACH, Vânia Rubia Farias. Ensino de geografia, pesquisa, referenciais teórico-metodológicos: a atuação dos jovens no mundo atual. In. CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. P.13-26.

PAISAGENS EDUCATIVAS E TERRITÓRIOS EDUCADORES: DUAS FACES DA MESMA MOEDA

LILIANA PAREDES⁽¹⁾; LUÍS ALCOFORADO⁽²⁾; A. M. ROCHETTE CORDEIRO⁽³⁾.

⁽¹⁾FPCEUC/FLUC/CEIS20, (lilianaparedes@gmail.com)

⁽²⁾FPCEUC/CEIS20, (lalcoforado@fpce.uc.pt)

⁽³⁾Departamento de Geografia – FLUC/CEIS20, (rochettecordeiro@fl.uc.pt)

Resumo:

A “territorialização da educação” traduz-se na formalização da participação da comunidade na ação educativa através dos atores individuais e coletivos. Considerando as problemáticas relacionadas com o estilo de vida e com os novos padrões de consumo, esta abordagem territorial contribui para o reequacionar do papel da educação, numa lógica de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida individual e comunitária.

Os desafios da sociedade atual fundamentam a necessidade de repensar o sistema educativo numa perspetiva alargada onde as dimensões do ambiente e do desenvolvimento sustentável se entrecruzam. É neste cruzamento e da sua articulação com os recursos endógenos que emerge a necessidade de definição de paisagens educativas e de territórios educadores.

Em termos metodológicos procedemos à revisão da literatura, à análise documental de publicações académicas e técnicas que desenvolvem os conceitos de territorialização da educação e de paisagens educativas, e ainda trabalhos que abordem as questões associadas ao ambiente e ao desenvolvimento sustentável.

Com este trabalho pretendemos explicitar a necessidade de implementar ações pedagógicas escolares e extraescolares, cujas temáticas do ambiente e do desenvolvimento sustentável sejam centrais. Considerando a necessária articulação entre estas ações e o território, desenvolveremos os conceitos de paisagens educativas e ecoterritórios, fundamentais para o aperfeiçoamento de uma *praxis* ambiental verdadeiramente transformadora.

Palavras-chave: Paisagens Educativas; Territórios Educadores; Ecoterritório.

INTRODUÇÃO

A “territorialização da educação” traduz-se na formalização da participação da comunidade na ação educativa através dos atores individuais e coletivos. Considerando as problemáticas relacionadas com o estilo de vida e com os novos padrões de consumo, esta abordagem territorial contribui para o reequacionar do papel da educação, numa lógica de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida individual e comunitária.

Os desafios da sociedade atual ditam a necessidade de repensar o sistema educativo numa perspetiva mais alargada onde as diferentes dimensões do ambiente e do desenvolvimento sustentável se entrecruzem de forma a contribuir para uma sociedade mais consciente e alerta para a crescente degradação dos ecossistemas e, conseqüentemente, para a necessidade de preservação dos recursos naturais endógenos (Costa e Gonçalves, 2000).

Designada como *Gaia* na Grécia Antiga, a Terra era vista como “imperecível e incansável”, um espaço privilegiado onde decorriam os feitos do Homem (Castro, 2002). Considerando o mundo em que vivemos, com os constantes avanços tecnológicos e o agudizar de problemas económicos sociais e ambientais a uma escala mundial, esta visão da Terra permanecerá num passado muito longínquo.

Neste sentido a reflexão sobre o desafio ambiental ditou a necessidade de desenvolver um contexto inovador em termos educativos, onde o planeamento de recursos e espaços vocacionados para a educação ambiental com base nas potencialidades endógenas se assume como uma peça fulcral (Cordeiro, Alcoforado e Paredes, 2013).

O ambiente surgiu como uma das preocupações centrais de análise e de procura de respostas no sentido do desenvolvimento territorial sustentável e que foi assumido num contexto de *marketing* territorial, associado à qualidade ambiental em termos de diferenciação positiva em relação aos territórios vizinhos. Num primeiro momento, a qualidade ambiental, a implementação de energias alternativas e os espaços verdes foram alguns dos temas de destaque na discussão pública no âmbito da “Agenda 21 Local”.

O caminho, que pode ser percorrido em paralelo entre o PEL e o Plano Estratégico de Desenvolvimento, tenderá, em cada momento, a incluir novas reflexões e contribuições, desenhando-se assim, no quadro lógico de que apenas a caminhar é possível identificar as condições mais favoráveis e os destinos mais desejáveis e acreditando, por outro lado, que as melhores soluções não podem ser encontradas através de fórmulas mágicas, únicas ou definitivas, num processo com as características como aquelas que aqui se pretendem conjugar.

Esse projeto servirá para unificar visões, coordenar a atuação pública e privada e estabelecer um quadro coerente de mobilização e cooperação dos atores com relevância nos diferentes territórios. Trata-se de desenvolver um processo de planeamento estratégico numa perspetiva de territórios ou cidades proactivas ou interativas, criando simultaneamente uma oportunidade de participação, empenho e mobilização dos diferentes atores territoriais na elaboração de um projeto de desenvolvimento para o território e no qual a educação/formação, o ambiente e a sustentabilidade são peças fulcrais em todo este processo (Cordeiro e Barros, 2011).

A descentralização das políticas educativas registou um *boom* no decorrer da década de 80 através da publicação de quatro decretos-lei que transferiam para os municípios competências em diferentes áreas. Assim, o decreto-lei nº 77/84 de 8 de março definia as competências municipais em relação ao investimento público, já o decreto-lei nº 100/84 de 29 de março determinava as competências das autarquias em matéria de educação e ensino. Ainda no mesmo ano, e através do decreto-lei nº 299/84 de 5 de setembro, os municípios viam delegadas competências em matéria de organização, financiamento e controlo dos transportes escolares e, já no final do ano, o decreto-lei nº 399-A/84 de 28 de dezembro transferiu para os municípios novas competências em matéria de ação social escolar (refeitório, alojamento e auxílio económico). Por outro lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) proporcionou uma maior abertura das escolas à participação local, nomeadamente, às famílias, aos municípios e a outras instituições comunitárias. Este quadro legislativo colocou a escola num lugar central da gestão educacional, potenciando as tomadas de decisão ao nível local, sendo exatamente neste contexto que surge o Projeto Educativo Local.

PROJETO EDUCATIVO LOCAL RUMO À SUSTENTABILIDADE

Parece ser incontornável que os planos estratégicos desenvolvidos a uma escala local locais vão desafiar novos caminhos de desenvolvimento, exigindo que o Projeto Educativo Local, enquanto documento estratégico na área educativa, ouse também percorrer esses novos rumos.

O “Projeto Educativo Local”, enquanto documento regulador das orientações estratégicas e das práticas e iniciativas educativas, deve ser acordado como matriz orientadora da intervenção municipal no sistema educativo, implicando a sua implementação processos de análise, diagnóstico, avaliação, monitorização e partilha do compromisso e da responsabilidade educativa entre todos os agentes com competências na educação (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012).

Neste sentido, assiste-se a uma mudança profunda no paradigma educacional instituído já que “*aprender com a natureza supera e subverte a ideia de aprender para apreender a natureza*” (Silva, 2008: 100). Esta afirmação é também corroborada por Gutierrez e Prado (2000) que defendem que apenas vivenciando e abrindo novos caminhos somos capazes de encontrar o sentido ao caminhar, “*ao invés de apenas observá-los*” (Gutierrez e Prado, 2000: 61).

Na atualidade, o território é entendido com um simples recurso pedagógico da escola, verificando-se, mesmo, um certo distanciamento entre a escola e os recursos do meio. De referir, ainda, que existe a ideia concertada de que a educação termina com a entrada no mercado de trabalho, não se justificando, por isso, ações de formação ao longo e em todos os espaços da vida (Cordeiro, Alcoforado e Paredes, 2013).

Entende-se assim que na atual visão de sustentabilidade para estes territórios, os estabelecimentos de ensino (educação formal) e demais espaços educativos (educações não formal e informal) podem e devem desempenhar um papel de destaque na formação de cidadãos cada vez mais conscientes, capazes de interiorizar conceitos como os da sustentabilidade, ética, humanismo, cidadania e colaboração para o bem comum.

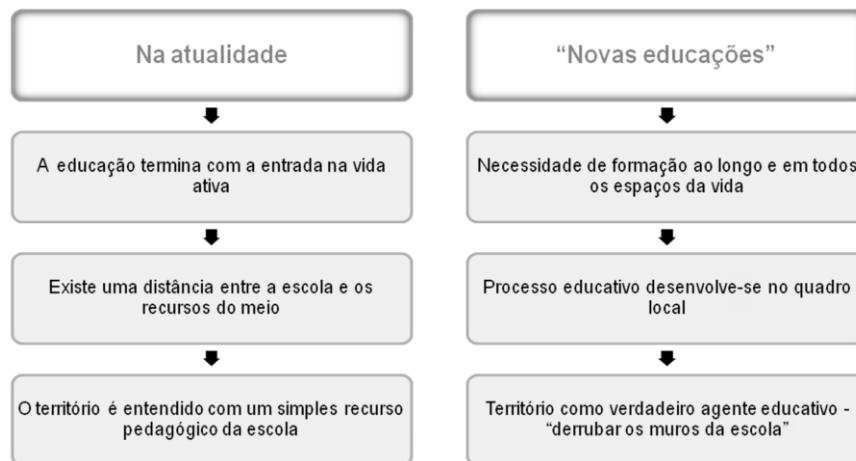


Figura 1. Novas perspectivas e desafios para a educação no século XXI.

Os cidadãos, desde a educação pré-escolar à idade adulta, deve preparar-se para se identificar com o conhecimento do que o rodeia, sendo capaz de assumir, respeitar e promover o seu espaço físico, social, cultural e económico, de modo a que estes se assumam como parte do saber básico de uma cidadania planetária, capaz de agir responsabilmente a nível local.

A oferta educativa/formativa direcionada à temática ambiental e ao desenvolvimento sustentável embora redutora, encontra-se enquadrada nos diferentes projetos educativos das escolas, com atividades, cursos e projetos que refletem a relação entre a escola e o meio e que, em muitos casos, estão na base do que se pretende para o PEL - uma crescente “educação territorial sustentável” (Vieira, 2009) ou, de forma mais sucinta - um ecodesenvolvimento (Jacobi, 2003).

O objetivo central é envolver todos os parceiros educativos nesta praxis transformadora, aproximando as práticas pedagógicas tradicionais (educação formal) aos novos paradigmas de práticas educativas (educação não formal e informal) e, neste sentido, promover uma coexistência pacífica (Vieira, 2009).

Os principais resultados que se pretendem atingir é, inicialmente, estimular uma visão crítica da educação ambiental e, fundamentalmente, das práticas pedagógicas associadas às primeiras etapas da educação básica, na medida em que esta é determinante na formação, num primeiro momento de ecocidadãos e, numa fase posterior de ecoterritórios.

Neste “novo paradigma da gestão autárquica” (Catarino *et al.*, 2007: 23) são territórios que mais rapidamente se adaptarem a esta nova realidade aqueles que estarão na vanguarda da gestão autárquica nas próximas décadas e aqueles que assumirão uma competitividade territorial mais elevada no quadro regional e mesmo nacional (Paredes, Alcoforado e Cordeiro, 2013; Paredes, Cordeiro e Marques, 2013).

Em Portugal é possível observar um certo distanciamento entre o poder local e o ambiente (Schmidt *et al.*, 2004). O papel das autarquias na procura de projetos estratégicos de sustentabilidade passará, num futuro próximo, pelo desenvolvimento de ações implementadas localmente que estejam crescentemente centradas nos aspetos ambientais, sendo que a base para o seu correto desenvolvimento será a complementaridade necessária entre ambiente, desenvolvimento social e desenvolvimento económico.

Deste modo, a Agenda 21 Local tem sido o instrumento utilizado por diferentes autarquias na gestão para a sustentabilidade. Deste modo, partindo de um diagnóstico da situação atual, este documento pretende definir metas a curto e médio prazo nomeadamente no que diz respeito ao ambiente, desenvolvimento socioeconómico e coesão social, sem nunca esquecer a necessária e imprescindível participação dos cidadãos e demais sociedade civil. Assim, e contrariando a tendência generalizada de utilizar o PDM como único instrumento de gestão ambiental será de destacar outros, que a par da Agenda 21 Local, apoiam as autarquias na gestão para a sustentabilidade, designadamente a implementação de Sistemas de Gestão Ambiental e adesão ao projeto ECO XXI.

O desenvolvimento sustentável, tal como tem vindo a ser referido, assume-se como uma prioridade do século XXI e implica que os cidadãos adquiram conhecimentos que contribuam para melhorar as suas perceções em relação aos problemas ambientais, sociais e económicos, modifiquem as suas atitudes face ao ambiente e demonstrem empenho em práticas de cidadania ativa, a diferentes níveis do local ao global, para um mundo mais igualitário e sustentável (Cordeiro e Barros, 2011).

Deste modo, assiste-se a uma mudança profunda no paradigma educacional instituído, passando os territórios a concentrar, para além das suas funções tradicionais, inúmeras possibilidades educadoras (Paredes, Alcoforado e Cordeiro, 2013; Paredes, Cordeiro e Marques, 2013; Rodriguez e Silva, 2009). Ao disponibilizar diferentes espaços e recursos educativos, um “território educador” apresenta inúmeras valências educativas complementares. A oferta educativa formal deverá, assim, ser complementada com práticas de educação não formal e informal, muito dependentes das políticas educativas locais (Paredes, Cordeiro e Marques, 2013; Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2011/12). Esta amplificação do conceito de espaço educativo torna-se inquestionável no novo modelo de escola para o século XXI onde se pretende não só uma educação ambiental mas fundamentalmente uma educação para o desenvolvimento sustentável de base territorial.

A definição de novos paradigmas na relação dos docentes com a instituição educativa e, conseqüentemente, com o educando, é portanto crucial para o alargamento dos espaços de educação e formação. O papel do docente, enquanto sujeito da ação educativa, deverá ser pautado por objetivos que coloquem a tónica na promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens, na garantia da aquisição dos saberes básicos necessários, e, fundamentalmente, na formação de cidadãos com consciência cívica (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2011/12). A atuação do professor deverá centrar-se na mudança do enfoque das práticas educacionais no sentido da adoção de práticas diferenciadoras, mais ativas, ricas e abertas que contribuam para a implementação de uma comunicação pedagógica mais ampla, criativa e inovadora.

A oferta de uma educação de excelência está assim dependente da articulação entre diversas dimensões, tais como a gestão escolar, os sujeitos envolvidos, as práticas pedagógicas e as expectativas dos atores envolvidos no ato educativo (Dourado, 2007). Portanto, a ação educativa é condicionada por diversos fatores relacionados com o tipo de sociedade, as instituições políticas, os estabelecimentos de ensino, as características dos educandos, as características dos docentes, bem como pelo envolvimento dos atores neste processo educativo (Arroteia, 2008).

No panorama nacional, as atividades inerentes à implementação da DEDS têm sido dinamizadas sobretudo pela Comissão Nacional da Unesco (CNU), pela comunidade científica e por organizações não governamentais (ONG), como a Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), a Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA), a Liga para a Proteção da Natureza (LPN) e a Almagem. A elas se deve a criação de espaços de divulgação, reflexão e, de alguma forma, monitorização da concretização da DEDS. Antes do lançamento da DEDS, existiam muitos projetos no terreno, envolvendo vários níveis de ensino e

que se inscreviam em diversas temáticas transversais: Agenda 21 Escolar (vários municípios), Castro Verde Sustentável (Liga para a Proteção da Natureza), *Coastwatch* (Grupo de Estudos e Ordenamento do Território - GEOTA), Ecocasa (*Quercus*), Eco-Escolas e Jovens Repórteres para o Ambiente (ABAE), Padre Himalaya (Sociedade Portuguesa de Energia Solar-Ciência Viva), Rede de Escolas Associadas da UNESCO (CNU), Rede de Projectos do Programa Ciência Viva (Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica), entre outros.

No processo de mudança rumo à sustentabilidade, a comunidade escolar, em virtude da sua função pedagógica, assume um papel destacado na conceção de novas estratégias que permitam alcançar os princípios da sustentabilidade e garantir uma experiência educativa transformadora e eficaz. Neste contexto importa, uma vez mais, reforçar o papel interventivo de todos agentes educativos na procura e implementação de soluções mais adequadas para resolver as mais diversas contingências no âmbito das diferentes dimensões do ambiente.

A reorganização das respostas educativas no sentido de adequar a oferta da educação formal, não formal e informal à realidade educativa e ao contexto socioprofissionais dos territórios é um desafio permanente. Deste modo, analisar as características de um dado território, compreender as necessidades socioeducativas que lhe estão inerentes e perceber o papel dos docentes no ato educativo são fatores preponderantes no desenvolvimento de ações que redefinem as políticas educativas locais no sentido de alcançar uma educação de excelência.

Com a implementação do Projeto Educativo Local pretendemos “derrubar os muros da escola”, ou seja, criar as condições necessárias para que o território seja um verdadeiro agente educativo, o que apenas será possível através da congregação de sinergias entre os diferentes parceiros educativos. Por outro lado, parece-nos essencial que a educação formal seja complementada com práticas de educação não formal e informal, considerando que existe uma necessidade de formação ao longo e em todos os espaços da vida (Alcoforado, 2008).

Finalmente, considerando o conceito de território educador, é indispensável que o processo educativo se desenvolva no quando local, sendo que para atingir este objetivo, além da congregação de sinergias entre os diferentes parceiros educativos, é necessária a concentração de inúmeras valências educativas (espaços e recursos). O objetivo central é envolver todos os parceiros educativos nesta praxis transformadora, aproximando as práticas pedagógicas tradicionais (educação formal) aos novos paradigmas de práticas educativas (educação não formal e informal) e, neste sentido, promover uma coexistência pacífica (Vieira, 2009).

Até ao ano de 2012, e através da implementação do decreto-lei n.º 6/2001, as temáticas associadas ao ambiente e ao desenvolvimento sustentável poderiam ser abordadas nas áreas curriculares não disciplinares, designadamente “área de projeto”, “estudo acompanhado” e “formação cívica”, e nas quais se poderia desenvolver um conjunto de competências e atitudes complementares que não se encontravam consideradas nos conteúdos curriculares de cada um dos níveis de escolaridade.

Todavia, com o despacho normativo n.º 13-A/2012 as áreas curriculares não disciplinares deixam de ser consideradas no âmbito da organização das atividades letivas, sendo que as temáticas abordadas no âmbito da educação ambiental passam a ser desenvolvidas de forma transversal nos conteúdos curriculares associados a cada um dos níveis de escolaridade.

Assim sendo, na atual visão de sustentabilidade os estabelecimentos de ensino e os restantes espaços de formação devem desempenhar um papel fulcral nos processos de aprendizagem endógenos, os quais contribuem para moldar cidadãos cada vez mais conscientes, capazes de interiorizar conceitos de sustentabilidade, ética, humanismo, cidadania e competitividade.

Esta nova visão apela precisamente à ideia de “escolas em movimento, mundo em transformação” preconizado na Agenda 21 Escolar, um processo que se relaciona diretamente com a educação para a sustentabilidade e cujo objetivo central é, através da colaboração entre os diferentes intervenientes educativos, criar um “Plano de Sustentabilidade” nos diferentes estabelecimentos de ensino¹. Este “Plano de Educação Ambiental para a Sustentabilidade” deverá incluir um plano de ação no qual se definam, em função das temáticas abordadas, os objetivos, a descrição, os destinatários, a duração prevista, recursos a utilizar, entre outros, definidos para cada um dos níveis de ensino.

ECOTERRITÓRIO: DEFINIÇÃO E COMPONENTES ESTRATÉGICAS

A assunção do conceito de “ecoterritório”, entendido como uma peça associada aos instrumentos integrados de gestão territorial, poderá assim apresentar-se como peça fundamental nas estratégias de desenvolvimento local e regional que privilegiem uma abordagem integradora de incremento da cidadania, da qualidade de vida e da transformação do espaço público. Julga-se que o “ecoterritório” deve contemplar também uma relação de fluxos e convergências entre estratégias educativas, desenvolvimento/crescimento e produção de conhecimento científico. Todavia, a definição de ecoterritório deve, muito para além da componente natural, ir buscar também contributos a outros conceitos, tais como sociedades sustentáveis (Fien e Tilbury, 2002), eco-sociedades ou eco-cidadãos (Caride e Meira, 2004).

No âmbito da definição do modelo concetual de ecoterritório, e considerando que este se encontra sob a chancela dos pilares do desenvolvimento sustentável (ambiente, economia, área social e cultura), torna-se fundamental a elaboração de um diagnóstico no quadro das diferentes ferramentas e planos de análise, ordenamento e planeamento do território. O diagnóstico global, elaborado sob a premissa de que *“apenas podemos planear o que conhecemos”*, deve ser assumido por uma equipa interdisciplinar, na qual o geógrafo físico desempenha um papel de destaque na análise dos geossistemas que, posteriormente, serão fulcrais para a definição desse “ecoterritório”. Assim, e considerando as características dos diferentes territórios que integram o nosso país, áreas temáticas como o património natural, a capacitação dos cidadãos e das entidades na melhoria da qualidade de vida ou as transformações educacionais das novas gerações relativamente ao quadro ambiental do seu território, devem ser assumidas como prioritárias.

O principal objetivo será sempre a afirmação e a definição de áreas temáticas no “ecoterritório” no contexto do desenvolvimento sustentável e, neste particular do vetor ambiente, e que no caso dos territórios portugueses presentemente em análise, poderá ser formado por três componentes fundamentais: componente científica, componente pedagógica e componente de desenvolvimento territorial estratégico.

O conhecimento científico sobre diferentes áreas temáticas do território têm, em nosso entender, uma contribuição significativa para a construção de uma base de trabalho que sirva de alavancagem para o desenvolvimento desse mesmo território, aliado a uma perspetiva de inovação e de produção de conhecimento, nas suas mais diversas vertentes, mas que, neste particular, se deve encontrar associada à investigação científica. Neste contexto, de salientar a importância que a construção de um “Atlas Ambiental” que, integrando as condicionantes biofísicas ao planeamento que, quando devidamente contextualizadas, podem ser vistas como potenciadoras de soluções de desenvolvimento sustentável (Cordeiro *et al.*, 2012; 2013).

Relativamente à componente pedagógica será de destacar a implementação do “Projeto Educativo Local” (Cordeiro *et al.*, 2012), sendo que este se irá operacionalizar através da criação de centros cívico-educativos, e onde são integradas diversas atividades no âmbito da educação formal, não formal e informal numa perspetiva de educação ao longo e em todos os espaços da vida da vida. Neste contexto, perspetiva-se de criação, tal como referido, de centros cívico-educativos gerais (contemplando os técnico-administrativos, pedagógicos ou formativos), e de centros cívico-educativos temáticos, que

¹ Para mais informação consultar informação disponível em <http://www.cidadessustentaveis.info>

podem variar em função das especificidades associadas a cada território (ambientais, estuarinos, arqueológicos, qualidade de vida, entre muitos outros). Assim, e recuperando a premissa de que “*só se ama o que se conhece*”, fundamental para a consolidação do conceito de “ecoterritório”, a criação destes centros cívico-educativos, independentemente da sua tipologia, devem integrar atividades diversas das quais se destacam: cursos de mestrado, doutoramento ou outra formação pós-graduada; cursos profissionais, formação contínua de diferentes profissionais (nomeadamente de docentes); férias ocupadas para crianças e jovens; programas familiares e dias comemorativos, i. e. Transversalmente, assume-se a pertinência de construção de portefólios gerais ou temáticos sobre o território, em parceria com os atores locais, os quais podem vir a ser a base de implementação do tão desejado “currículo local”, e que naturalmente serão o caminho para as tão desejadas e necessárias transformações geracionais em torno das temáticas do ambiente e do desenvolvimento sustentável (Figueiredo, Cordeiro, Alcoforado e Santos, 2014).

A terceira componente, a que se refere ao desenvolvimento territorial, assume-se como o foco central do modelo concetual apresentado e que se deverá operacionalizar através da elaboração de um “Plano Estratégico de Desenvolvimento”, cujo objetivo principal passa pela definição de metas para o desenvolvimento sustentável do território ao longo da(s) próxima(s) década(s), utilizando o seu património biofísico (em articulação com o restante património endógeno) como contributo para o crescimento e criação de valor local. Logicamente, esta componente deverá articular-se com outros *clusters*, quer de índole local, quer regional. Estes planos, que podem ser iniciativas associadas à revisão dos Planos Diretores Municipais ou, preferencialmente, iniciativas dos próprios autarcas no contexto de uma “visão” para o seu território. Outros podem ser elaborados de forma transversal e que apresentam um cariz fortemente participativo como o “Projeto Educativo Local” (entendido como projeto estratégico para a educação) e a “Agenda 21 Local” (assumido como projeto estratégico na área do ambiente).

Neste quadro de análise, um “ecoterritório” deve ser considerado como um espaço territorial que, com metas bem definidas (e a um prazo determinado) contribua para a criação de uma imagem de marca do território através da definição de *clusters* prioritários de atuação. Além das três componentes principais assumidas no âmbito ambiental, existem áreas de charneira, na qual poderão ser desenvolvidos outros projetos que se considerem úteis para a criação dessa imagem territorial que, paralelamente e de forma articulada e complementar, contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos do território.

Em síntese, o cidadão e o território são peças fulcrais do planeamento estratégico associado ao desenvolvimento sustentável. Assim, o conceito de “ecoterritório” deve operacionalizar através de esforços, medidas, ações, programas e infraestruturas que se destinam a organizar os recursos endógenos de um sob a chancela do planeamento estratégico, no qual o papel da geografia físico se reveste de extrema importância.

Este projeto de definição de um modelo concetual de “ecoterritório” é orientado pela premência de mapear um território emergente nas suas principais características naturais, sociais, culturais e educacionais, onde o marketing territorial, através da criação de uma visão/identidade para o território, se assume como um verdadeiro veículo de consciencialização ambiental.

A sua aplicabilidade deverá variar em função das especificidades dos próprios territórios, mas que, de forma genérica, se sintetizam em três componentes fundamentais: componente de desenvolvimento territorial, componente científica e componente pedagógica. Estas deverão assumir-se como uma das alavancas principais de desenvolvimento sustentado do território, carecendo de um investimento diferenciado por parte de equipas multidisciplinares que trabalhem no terreno, destacando-se, uma vez mais, o papel do geógrafo físico ao longo deste processo.

NOTAS FINAIS

Ao longo de várias décadas foi possível observar uma crescente consciencialização de que o ambiente e o desenvolvimento sustentável desempenham um papel crucial na preservação do património natural, na redução dos riscos de degradação ambiental e na promoção da qualidade de vida individual e coletiva.

A participação dos cidadãos é fundamental para o sucesso das estratégias de consciencialização ambiental, justificando a importância da educação ambiental pelo seu papel na modelação de comportamentos (desde as camadas mais jovens da população) compatíveis com a formação de sociedades sustentáveis (Arroteia, 2008). Tendo como pano de fundo o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental apresenta um papel preponderante na formação plena dos alunos enquanto cidadãos com consciência ecológica que conhecem e amam o seu território.

Neste sentido, o Projeto Educativo Local, enquanto instrumento estruturante no domínio educativo, a que recorrem cada vez mais municípios portugueses, tem vindo a assumir um papel fulcral na planificação de ações que contribuam para a formação holística e contínua dos seus cidadãos, entendendo o ambiente e o desenvolvimento sustentável como vetores estratégicos.

A definição de novas centralidades na ação educativa, designadamente através dos atores individuais e coletivos. Considerando as problemáticas relacionadas com o estilo de vida e com os novos padrões de consumo, esta abordagem territorial contribui para o reequacionar do papel da educação, numa lógica de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida individual e comunitária.

A amplificação do conceito de escola e a reafirmação do conceito de “novas educações”, levou-nos a questionar se estas estratégias implicam mais educação e, acima de tudo, melhor educação (Justino, 2010).

A nossa pretensão com este trabalho, desenvolvido com a participação das escolas e dos professores, passa por aliviar mudanças de postura face aos métodos de ensino tradicionais, com a implementação de ações inovadoras de formação de crianças e jovens no âmbito da educação ambiental que permitam o aproveitamento das dinâmicas locais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participada em contexto escolar e extra-escolar.

BIBLIOGRAFIA

ALCOFORADO, Joaquim L. M. (2008). "Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos". Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra - Não publicada, Coimbra

ARROTEIA, Jorge (2008). Educação e Desenvolvimento: fundamentos e conceitos. *Theoria Poiesis Praxis*, Universidade de Aveiro, 391 p. ISBN: 978-972-789-250-1.

JUSTINO, David (2010). *Difícil é educá-los*. Fundação Manuel Francisco dos Santos, Lisboa, 129 p.

CARIDE, J. e MEIRA, P. (2004). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.

CASTRO, A. M. (2002). *A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

CATARINO, Jorge, FARO, Carlos e VARGAS, João (2007). *Economia do Conhecimento e Administração Local, Sociedade Portuguesa do Conhecimento, Produção apoiada pelo POEFDS, cofinanciada pelo Estado Português e pela União Europeia, Porto* (disponível em http://www.spi.pt/colecao_economiadoconhecimento/documentos/manuais_PDF/Manual_IV.pdf, acedido em 12-10-2014.

CORDEIRO, A. M. Rochette e BARROS, Cristina (2011). *Uma cidade sustentável, um território coeso: o exemplo da Figueira da Foz. Filosofia de um projeto integrado de planeamento e ordenamento do território*. Atas do 17º Congresso da APDR e 5º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza - Gestão de Bens e Desenvolvimento Regional Sustentável, Bragança – Zamora, pp. 1336-1345.

CORDEIRO, A. M. Rochette, ALCOFORADO, Luís e FERREIRA, António Gomes (2011/12) *Projeto Educativo Local. Um Processo Associado a Estratégias de Desenvolvimento Integrado e Sustentável*. *Cadernos de Geografia*. DG-FLUC, Coimbra, pp. 313-324, ISSN 0871-1623, 30-31.

CORDEIRO, A.M. Rochette *et al.* (2012) *Plano de Valorização Turística da Ilha da Morraceira. Novas Utilizações do Potencial Endógeno do Salgado da Figueira da Foz* (Relatório Técnico). Câmara Municipal da Figueira da Foz/FLUC, Coimbra.

CORDEIRO, A. M. Rochette, ALCOFORADO, Luís e PAREDES, Liliana (2013). A territorialização da educação e a importância do ambiente na construção de um Projeto Educativo Local. *Atas da 10ª Conferência Nacional do Ambiente*, Universidade de Aveiro.

COSTA, Francisco Silva e António Bento Gonçalves (2000). Educação ambiental e cidadania: Os desafios da escola de hoje. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia, Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção - Atelier: Ambiente, Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Portugal.

DOURADO, Luiz (2007). Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FIEN, J. e TILBURY, D. (2002). The global challenge of sustainability. In Tilbury, D., Stevenson, R.B., Fien, J. e Schereuder, D. (Eds.) *Education and Sustainability: responding to the Global Challenge*, Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK, xii, pp. 1-12.

FIGUEIREDO, Patrícia, CORDEIRO, A. M. Rochette, ALCOFORADO, Luís e SANTOS, Lúcia (2014) – “O Papel dos Professores nos Projetos Educativos Locais: testemunho de uma reflexão conjunta em dois municípios da região centro de Portugal”. *Atas do II Congresso Luso-brasileiro Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança*, Universidade do Porto, pp. 3831-3842.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz (2000), *Ecopedagogia e cidadania planetária*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2ª Ed. Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil.

JACOBI, Pedro (2003). Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade, *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março, p. 189-205.

PAREDES, Liliana, ALCOFORADO, Luís e CORDEIRO, A. M. Rochette (2014). O ambiente como dimensão estruturante do Projeto Educativo Local: novos desafios para as Escolas e para os Professores. *Atas do II Congresso Luso-brasileiro Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança*, Universidade do Porto, pp. 2970-2982.

PAREDES, Liliana, ALCOFORADO, Luís e CORDEIRO, A. M. Rochette (2013). Implementação do “centro cívico-educativo” da ilha da Morraceira: bases para a territorialização da educação na Figueira da Foz, *Atas do IX Congresso da Geografia Portuguesa - Geografia: Espaço, Natureza, Sociedade e Ciência*, Universidade de Évora, pp. 612-617.

PAREDES, Liliana, CORDEIRO, A. M. Rochette e MARQUES, David (2013). O vetor ambiente em projetos estratégicos: da educação e formação ao desenvolvimento sustentado em lógicas de competitividade territorial. *Atas do 19º Congresso da APDR, Políticas de Base Regional e Recuperação Económica*. Universidade do Minho. Braga, pp. 1112-1021, ISBN 978-989-96353-8-8

RODRIGUEZ, José e SILVA, Edson (2009) *Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. Problemática, Tendências e Desafios*. Edições UFC, Fortaleza-Ceará.

SCHMIDT, Luísa e VALENTE, Susana (2004). Factos e opiniões: uma abordagem transnacional ao desenvolvimento sustentável. In: Lima, Luísa, Cabral, Manuel Villaverde e Vala, Jorge (Org.) *Atitudes Sociais dos Portugueses*, Imprensa de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Capítulo I, pp. 27-77. ISBN: 972-671-117-7.

SILVA, Ana Tereza (2008) - Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, nº 18, 95-104.

VIEIRA, Flávia (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, [online], vol.30, nº 106, pp. 197-217.

POSSIBILIDADES EDUCATIVAS PARA UM TERRITÓRIO SUSTENTÁVEL: PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM NO ESPÍRITO SANTO - BRASIL

MARIA DEUCENY DA SILVA LOPES BRAVO PINHEIRO⁽¹⁾, ALFREDO BRAVO MARQUES PINHEIRO⁽²⁾

⁽¹⁾FPCE Universidade de Coimbra, (deuceny@yahoo.com.br)

⁽²⁾FPCE Universidade de Coimbra, (alfredobravo1@yahoo.com.br)

Resumo:

A presente comunicação apresenta uma evolução dos marcos teóricos e legais que foram significativos para a implantação da Educação Integral no Brasil, mostrando o formato do Programa Mais Educação adotado pelo município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil, com o propósito de analisar a Proposta Pedagógica das escolas que iniciaram a implementação do Programa no Município, verificando os princípios norteadores dessas escolas, as atividades desenvolvidas, as parcerias realizadas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB alcançado e sua relação com a sustentabilidade. Os dados resultantes desta pesquisa documental são pautados nos registros existentes na Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, sobre o Programa Mais Educação, na Proposta Pedagógica das escolas que iniciaram a implementação desse Programa, nos relatórios das atividades de cada uma das escolas e nos índices do IDEB publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. O estudo apresenta uma análise comparativa entre os princípios norteadores do programa com as atividades previstas e desenvolvidas pelas escolas e para além dos muros delas, verificando se alcançam as múltiplas possibilidades educativas para um território sustentável.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Programa Mais Educação; Proposta Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Integral é um tema recorrente e prática intermitente no debate educacional brasileiro, com discussões em torno de políticas públicas que garantam a permanência do aluno na escola, o direito de aprendizagem a esses estudantes e a qualidade do ensino ofertado pela escola pública.

Desde o movimento escolanovista, as diferentes experiências têm apresentado dois formatos distintos: um centrado nas unidades de ensino - os Conjuntos Educacionais, as Escolas Parques, os Centros Integrados de Educação Pública- CIEPs - e outro, com os mesmos marcos teóricos, descentralizando-se da escola e propondo parcerias: o Programa Mais Educação.

O presente trabalho apresenta a evolução dos marcos teóricos e legais que foram significativos para a implantação da Educação Integral no Brasil; o formato do Programa Mais Educação adotado pelo município de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil, analisando e comparando a Proposta Pedagógica das escolas que iniciaram a implementação do Programa, verificando os princípios norteadores dessas escolas, as atividades desenvolvidas, as parcerias realizadas, o IDEB- alcançado e sua relação com a sustentabilidade.

Os dados resultantes desta pesquisa são pautados nos registros fornecidos pela Secretaria de Educação do município, na Proposta Pedagógica, nos relatórios das atividades das escolas e nos índices do IDEB publicados pelo Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, comparando os princípios norteadores do Programa com as atividades previstas e desenvolvidas e se elas alcançaram as múltiplas possibilidades educativas para um território sustentável.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

A escola, a cidade, o território fazem parte da vida do cidadão, não podendo estar dissociada dessa relação de pertencimento um do outro, das mudanças e transformações que poderão ocorrer, tornando esse território sustentável, para ser usufruído com responsabilidade por todos.

No Brasil, o discurso em torno da educação escolar pública, obrigatória, laica e gratuita, destinada a toda a população, remonta o final do século XIX, vinculada a um debate internacional focado em uma educação necessária à modernização da sociedade. O processo inicial de concretização se dará com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Nas décadas de 1920 e 1930, importantes nomes como o de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro leão, Anísio Teixeira trabalharam na implantação de projetos políticos educacionais em várias regiões do país, com propostas de uma educação que promovesse o desenvolvimento integral do aluno, cujo processo educativo fosse assumido por todos. Esse movimento trouxe o tema da escola pública para foco de discussão para além do campo político governamental (Saviani, 2000).

Na década de 1950 tem destaque, em Salvador- Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - conjunto educacional, criado por Anísio Teixeira, onde eram desenvolvidas atividades curriculares nas Escolas-Classe tradicionais e uma série de atividades aconteciam no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque.

A fundação da cidade de Brasília, na década de 1960, trouxe consigo vários centros educacionais, construídos nessa mesma perspectiva. Na década de 1980, idealizado por Darcy Ribeiro, ocorre no Estado do Rio de Janeiro, a implantação de escolas públicas de tempo integral: os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, com o propósito de promover a melhoria na qualidade da educação. As polêmicas em torno dos aspectos políticos, técnicos, pedagógicos e financeiros e o encaminhamento equivocado, por alguns setores do próprio governo que relacionava essas escolas a crianças infratoras, resultaram no estigma dessas escolas para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas (Cavaliere e Coelho, 2003).

Em 1993, ocorre a criação dos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao adolescente- CAIC, pensados de modo a abrigar diferentes atividades. Preveem o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva, numa concepção educacional e assistencialista ao mesmo tempo.

As missões sociais e o relevante papel assistencialista transformaram o que seria provisório, para assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças, na missão primordial da escola, desviando-a da tarefa de ensino e da aprendizagem (Nóvoa, 2005). No caso do CIEPs, os problemas gerados resultaram no descrédito da proposta. Quanto aos CAICs, a carência de recursos humanos e a capacidade financeira para manter toda estrutura proposta, também resultaram em sua decadência.

Apesar desses desafios, a perspectiva da Educação Integral continua tema de debate nacional, sendo contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, em 1996 e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2004, o Governo Federal, com base nos baixos índices de aprendizagem das escolas públicas brasileiras, buscou construir uma proposta conjunta com governos municipais e estaduais, de forma a contribuir para universalizar o acesso, a permanência e melhoria nos rendimentos escolares das crianças/adolescentes, o Programa Mais Educação, através da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, embasada no Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE como política de ação contra a pobreza, exclusão social e marginalização cultural.

Associada ao processo de escolarização, o Programa pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, dos adolescentes e dos jovens, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano, com a possibilidade de formação integral à pessoa, com a participação da família e da comunidade.

A educação integral acontece quando está integrada a um projeto que vê a política social como um todo em um território sustentável. A escola, arranjo educativo local, constitui o elemento de articulação na comunidade à qual está inserida e a ela deve estar conectada.

Por muitas vezes, a escola desviou-se da tarefa de educar. Necessita, nesse contexto, libertar-se da visão regeneradora ou reparadora da sociedade para assumir que é uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem educação (Nóvoa, 2009).

Esses marcos teóricos foram significativos e contribuíram para a implantação do Programa Mais Educação no Brasil que retoma o formato das primeiras experiências com a Educação Integral, ampliando para um novo contexto na promoção de cidades educadoras.

A proposta de uma educação não mais centrada na escola, mas em uma cidade que educa, onde todos seus habitantes podem usufruir das mesmas igualdades de oportunidades de formação, de desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece, fora apresentada no “Manifesto das Cidades Educadoras” aprovado em Barcelona em 1990 e revisto em Bolonha em 1994, resgatando os princípios surgidos em 1973, através do Relatório UNESCO de 1972, por Edgar Faure.

"A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)", documento apresentado pela UNESCO destaca a importância da educação de qualidade para a aprendizagem e desenvolvimento sustentável, reforçando a necessidade de mudança no formato e modelo das escolas e, a necessidade de se estabelecer metas globais para a educação do presente e do futuro.

O Programa propõe a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, com o intuito de contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Desta intersetorialidade, fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (Manual Mais Educação 2013).

Com o objetivo de melhorar o ambiente escolar, este programa oferece atividades nas áreas de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica, educação econômica e educação sustentável, onde de acordo com o projeto educativo da escola, são escolhidas seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas - macrocampos - sendo obrigatório o acompanhamento pedagógico, interligando-se com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, veio instituir legalmente essa proposta, embasada no Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE. A Resolução CD/ FNDE nº 18/2013 trouxe uma nova proposta: a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares, através de repasse financeiro a ser empregado na implementação de ações que propiciem condições favoráveis à melhoria da qualidade de ensino; à transição das escolas para aquela sustentabilidade e através do fomento de ações que abranjam as dimensões currículo, gestão e espaço físico de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações.

Percebe-se, na prática, que apesar dos avanços, dos estudos envolvendo o desempenho escolar dos alunos que integram o programa, das mudanças pedagógicas e curriculares, ocorre, ainda, dentro das escolas, uma dificuldade em conceber o Programa e desenvolver projetos e parcerias que promovam a educação integral e sua articulação com o meio social e cultural que caracteriza o contexto. Há carência em planejar o desenvolvimento estratégico integrado e sustentável no âmbito da comunidade territorial a qual a escola está inserida. Há necessidade de construção de um projeto de educação e formação que se alargue para todos os tempos e espaços de vida, assumido pela comunidade e pelos poderes locais (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2011).

Essa realidade pode ser constatada ao analisarmos as primeiras escolas que iniciaram o Programa no município de Cachoeiro de Itapemirim, a partir de 2009. Os planos de aplicação, as parcerias realizadas, o envolvimento e comprometimento da comunidade escolar, a evolução do IDEB (durante esse período) e o estreitamento da Proposta Pedagógica com os princípios norteadores do programa permitem compreender melhor o seu funcionamento na prática.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Instituído no ano de 2007, o Programa Mais Educação chega ao município de Cachoeiro de Itapemirim, no ano de 2009, com a adesão de quatro escolas. Em 2010, foram introduzidas mais duas, em 2012 mais 14 (quatorze) e mais uma em 2013, totalizando 21 escolas, atendendo 2.100 alunos, dentre os 21.545 (Censo 2013) matriculados.

Essas escolas, situadas em diferentes regiões geo-escolares, apesar de terem enfrentado os desafios iniciais do processo de implantação, avançaram no IDEB após a implementação do Programa Mais Educação, ultrapassando a média do município para o ano de 2011, tanto nos anos iniciais como nos anos finais e serviram de parâmetro para a implantação nas demais escolas.

Quadro 1. IDEB das escolas após a implementação do programa mais educação.

Unidade de Ensino	Anos iniciais						Anos finais					
	IDEB Observado			Metas projetadas			IDEB Observado			Metas projetadas		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Media *	4.7	4.5	4.5				3.8	3.8	4.0			
1	5.1	4.8	-	4.8	5.1	5.5	3.5	4.0	4.7	4.5	4.6	4.9
2	3.8	3.2	4.7	2.8	3.2	3.6	3.5	3.3	4.2	-	3.6	3.8
3	4.0	4.4	4.7	4.0	4.3	4.8	3.8	3.5	4.6	4.3	4.4	4.7
4	3.9	4.0	5.7	3.0	4.3	4.7	3.8	3.3	4.2	-	3.9	4.1
5	4.0	3.4	5.0	3.1	3.5	3.9	-	2.6	4.4	-	-	3.0
6	3.9	3.3	4.0	3.2	3.5	3.9	3.8	3.3	4.2	3.3	3.5	3.8

Fonte. Inep-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

*Média municipal

Legenda:

1EMEB "Anacleto Ramos"

2EMEB "Julieta Deps Tallon"

3EMEB "Luiz Marques Pinto"

4EMEB "Prof. Deusdedit Baptista"

5EMEB "Prof. Florisbelo Neves"

6EMEB "Profa. Gércia Ferreira Guimarães"

As escolas que não alcançaram a meta projetada vivenciaram contextos diferenciados durante esse processo. A EMEB "Anacleto Ramos" possui apenas o IDEB 2011 dos anos finais, em função do deslocamento dos alunos dos anos iniciais para outra escola, segundo informações da Subsecretaria de Planejamento da Educação do município.

Nos anos iniciais, apenas uma escola ficou abaixo da média projetada e nos anos finais duas não alcançaram a meta. Dessas, a de número 3 - EMEB Luiz Marques Pinto, teve sua adesão ao programa posterior às de número 1, 2, 4 e 6.

Apesar dos avanços no IDEB, são muitas as dificuldades encontradas pelas escolas em avançar para além de seus muros. A relação com a comunidade ainda é muito incipiente, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 2. Entidades parceiras das escolas com o Programa Mais Educação.

EMEB ANACLETO RAMOS	Quadra da EMEB Zílma Coelho
EMEB ANISIO RAMOS	Associação de Moradores
EMEB JENNY GUÁRDIA	Não possui
EMEB JULIETA DEPS TALLON	Não possui
EMEB LUIZ MARQUES PINTO	Ginásio de Esportes Aeroporto
EMEB LUIZ PINHEIRO	Não possui
EMEB LUIZ SEMPRINI	Associação de Moradores
EMEB MARIA DAS DORES PINHEIRO DO AMARAL	Salão da Igreja Católica do Bairro Valão
EMEB MARIA STAEL DE MEDEIROS	Não possui
EMEB MONTE ALEGRE	Barracão de Igreja Católica
EMEB MONTEIRO LOBATO	Campo de Futebol do Bairro
EMEB OSWALDO MACHADO	Salão da Igreja Metodista do Bairro
EMEB PADRE GINO	Não possui
EMEB PROF. FLORISBELO NEVES	Associação de Moradores
EMEB PROF. JURACY CRUZ	9º Batalhão da PM e Salão da 1ª Igreja Batista do S.L. Gonzaga
EMEB PROF. ATHAYR CAGNIN	Não possui
EMEB PROF. DEUSDEDIT BAPTISTA	Não possui
EMEB PROF. GÉRCIA FERRERIA GUIMARÃES	Não possui
EMEB PROF. PEDRO ESTELLITTA	Associação de Moradores e Salão da Igreja Católica do Bairro
EMEB SÃO VICENTE	Salão da Igreja Católica do Bairro
EMEB ZILAH LIMA DE MORA	Não possui

Fonte. Gestão de Projetos e Recurso da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil. Maio/2014.

A escola, que deveria ser uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação, ainda é a centralizadora da atividade educacional, com pouca relação com a comunidade e parcerias firmadas (43% não apresenta parcerias). As potencialidades culturais e educativas existentes, ainda estão muito centradas na escola, quando na verdade, são de responsabilização do conjunto de entidades públicas e privadas e podem ser compartilhadas através de um contrato educativo celebrado com toda a sociedade (Nóvoa, 2009).

Este é um dos desafios, segundo Moll (2012), para a consolidação da educação integral: a intersetorialidade e a articulação escola-comunidade, através da implantação de políticas públicas, envolvendo diversos atores, construindo uma educação formal e não formal. O compartilhamento da responsabilidade educativa entre famílias e poder público para além da escola, com ações criativas e integradas entre toda a comunidade escolar ainda é restrito.

A educação/território é um processo educativo que não pode ser preocupação exclusiva do sistema de ensino formal, devendo se apresentar como instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária e para o desenvolvimento local, com o compartilhamento da responsabilidade educativa entre famílias e poder público para além da escola, com ações criativas e integradas entre toda a comunidade escolar (Pereira, 2009).

As poucas parcerias firmadas até agora concentram-se nas quadras de esportes, para a realização das modalidades desportivas do macrocampo Esporte e Lazer e das parcerias com Associação de Moradores para realização das atividades do macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, incluídas aí aquelas escolas que iniciaram o Programa.

Para desenvolverem as atividades extracurriculares escolhidas, dentro dos macrocampos constantes no Manual Operacional de Educação Integral do Ministério da Educação 2013, as escolas traçam um Plano de Atendimento Geral a fim de receberem o repasse financeiro. De acordo com o Projeto Político Pedagógico das escolas são desenvolvidas as atividades escolhidas, dentro e fora do ambiente escolar, como podemos verificar no quadro 2.

Quadro 3. Atividades desenvolvidas pelas escolas.

MACROCAMPOS	Modalidades	2010	2011	2012	2013
Acompanhamento Pedagógico	Letramento	1,4, 5	1,3,4,6	1,2,3,4,5, 6	2
	Matemática	1,3,4,5	1,3,4,5,6	1,3,4,5,6	
	Leitura e produção de Texto				3,4,5, 6
	Tecnologia da Alfabetização		5		
Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	Fotografia		1		3, 4
	História em quadrinhos				5
	Jornal Escolar		2	1, 2	
	Rádio Escolar			4	
	Robótica Educacional	1		3	
	Software educacional	4			
	Tecnologias Educacionais				2
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Artesanato Popular			1	1,3, 5
	Banda/Fanfarra	4	2,3, 5,6	2,6	
	Canto Coral			3	
	Capoeira	3, 5	6	6	6
	Dança	5	1		1, 4
	Grafite	1	4	5	
	Hip Hop		1,3, 5		3
	Iniciação musical por meio da flauta doce				5
	Mosaico			3	1,5
Percussão		4	3, 5	2, 4	
Educação amb. e Soc. Sustentável	Horta Escolar e/ou comunitária	3	5, 6	6	3,6
Esporte e Lazer	Badminton	1			1
	Basquete		3, 5		2,4, 5,6
	Basquete de Rua			4	3
	Futsal	1,3,4	4, 6		1,2,3,4,5,6
	Futebol				1,2,3,4, 5,6
	Ginástica Ritmica		2	2	
	Handbol	1		5	1,2,4,5,6
	Judô	5	2,3,4	4	2, 4
	Karatê			5	1
	Programa Segundo Tempo (PST)			1,6	
	Recreação/Lazer	3, 5	1		
	Voleibol	1,4			1,2,3,4,5, 6
Xadrez Tradicional	1		1	1,2,3,4, 5,6	

Fonte. Plano de Atendimento Consolidado 2010, 2011 e 2012 MEC/SIMEC/PDDE Educação Integral/Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil

Legenda

1EMEB Professor Deusdedit Baptista

2EMEB Professor Florisbelo Neves

3EMEB Professora Gercia Ferreira Guimarães

4EMEB Anacleto Ramos

5EMEB Julieta Deps Tallon

6EMEB Luiz Marques Pinto

Na escolha dos macrocampos é fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares. Para isso, o planejamento e a construção da Proposta Pedagógica - documento norteador da escola - tornam-se de fundamental importância. Através do planejamento é possível assumir um entendimento de território como possibilidade de espaço educativo. Esse é o grande desafio. Com poucas parcerias e equacionando tempos e espaços escolares, a execução é priorizada face ao planejamento, limitando-se as escolas a desenvolverem as atividades propostas pelo Programa, a partir dos seus recursos.

As unidades de ensino, pelo que demonstra o Quadro 3, apresentam a proposta do Programa Mais Educação não sendo possível perceber como é feita a integração com as atividades curriculares ou de que forma exploram o território e suas múltiplas possibilidades.

O planejamento deveria resultar de “uma estratégia global e conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local e, em especial, as instituições e as entidades particularmente educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização social, econômica e cultural de um determinado território” (Villar, 2001).

A execução do Programa, responsabilidade dos coordenadores em cada escola, acaba não integrando, muitas vezes, toda a equipe escolar, limitando a reflexão sobre a importância do território na promoção e criação de recursos necessários que amplie a dimensão educativa e sua adequação à diversidade e especificidade dos territórios.

Quadro 4. Proposta pedagógica.

UNIDADES DE ENSINO	SINTESE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA
UNIDADE CENTRAL- SEME	<p>A proposta inicial e principal é valorizar a integração de saberes, espaços e experimentações. A cidade torna-se um território educador onde o aluno vivenciará outros espaços e campos de conhecimentos. Não há fragmentação do aprendizado podendo ser compartilhados com organizações da sociedade civil e demais serviços públicos que envolvam cultura, esporte e meio ambiente.</p> <p>A busca da educação integral é superar as desigualdades sociais mantidas infelizmente pela cultura escolar e, sobretudo, aliando o progresso dos alunos pertencentes a este, no ensino regular.</p>
EMEB "Anacleto Ramos"	<p>A proposta pedagógica baseia toda a sua prática de ensino no interacionismo sócio-discursivo que tem como eixo o desenvolvimento do ser humano dentro suas relações e ações sociais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, cooperativos e participantes em nossa sociedade.</p> <p>Na Educação Integral o aluno recebe uma educação por inteiro, tendo a oportunidade de desenvolver requisitos necessários para uma vida plena com participação ativa e saudável na sociedade .</p>
EMEB "Profª. Gércia Ferreira Guimarães"	<p>Propõe a ampliação de tempo e oportunidade educativa, proporcionando a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, buscando atender principalmente aos estudantes que se encontram em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência e em defasagem série/idade, considerando assim o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais.</p>
EMEB "Prof. Deusdedit Baptista"	<p>O programa Mais Educação, ao fomentar a parceria entre escola, comunidade e família, tira o aluno da vulnerabilidade social permitindo ao mesmo ser instruído na geração de conhecimentos. Ao ser inserido no programa, o aluno que vive em risco social passa a ter uma melhor qualidade de vida nos aspectos sociais, educativos, alimentícios e culturais.</p> <p>(...) preocupação de influenciar a construção de valores essenciais a cada ser humano. Nosso desafio é possibilitar aos nossos educados, a formação de pessoas conscientes, competentes e comprometidas com a vida e com o outro.</p>

Fonte. Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil- Maio/2014.

Na execução do Programa, percebe-se que os projetos são bastante distintos em seus fundamentos teóricos e metodológicos, porém, nem sempre, essa diferença fica clara para os sujeitos neles envolvidos - professores, alunos e gestores (Coelho e Hora, 2012). Ora, urge pensar-se a intervenção a partir da consistência teórica capaz de iluminar a ação política que lhes está subjacente.

O planejamento, que deve inserir no âmbito do Projeto Educativo Local, quando construído coletivamente, respeitando as especificidades locais, gera soluções próprias para os problemas e anseios da comunidade (Ander-Egg, 2006).

Educar é mais que passar informação, é explorar o território e suas possibilidades; é exercitar a democracia e estimular a criatividade na construção de uma sociedade mais participativa e mais autônoma.

Ao analisar as finalidades do Programa Mais Educação, podemos ver a sua magnitude e a responsabilidade dos gestores públicos em articular e promover a intersectorialidade curricular, administrativa e comunitária de forma a desenvolver uma política social para um território sustentável.

CONCLUSÃO

O Programa Mais Educação, de formato similar às experiências do passado, retoma o debate da Educação Integral na política pública brasileira, com discussões em torno da construção de uma nova identidade da escola, propondo ampliação de tempos, espaços e dimensões curriculares formais e não-formais. Remodelado, surge como alternativa de mudança de postura diante do ensino.

Há preocupação e esforço evidentes na execução do Programa. A integração entre os atores envolvidos e um trabalho curricular integrado, ainda precisa ser construído.

É preciso reconhecer que a educação integral não é obra apenas da escola. Ela faz parte de um conjunto de ações que exige uma política local de educação que dialogue com a escola e valorize o território.

Uma proposta de mapeamento dos diferentes espaços que a comunidade oferece, identificando-os e (re) conhecendo-os como patrimônio físico-cultural para implementação de atividades que resgate e valorize esse território como possibilidade de espaço educativo poderá aproximar os parceiros e investimentos na construção do bem-estar comum.

Trabalhar para que a aproximação de parceiros e investimentos se torne realidade pressupõe envolvimento e compromisso de todos, numa ação consciente de cidadania e co-responsabilidade pelo processo educativo num território sustentável.

BIBLIOGRAFIA

- ANDER-EGG, E. (2006). *La ciudad educadora como forma de fortalecimiento de la democracia y una ciudadanía activa y convivencial*. Córdoba: Brujas
- COELHO, L. M. C. E HORA, D. M. (2011). *Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho*. Acesso em 15 Julho de 2012 de http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos_Completos/comunicacoes_Relatos/0285.pdf
- CORDEIRO, A. M. R, ALCOFORADO, L. E FERREIRA, A. G.(2011). Projeto Educativo Local: um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*. (30/31)305-315, Coimbra: FLUC.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em 20 de Junho de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Acesso em 10 de Abril de 2010, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&id=2446&Itemid

- BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa mais educação. Acesso em 15 de Julho de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.ht
- BRASIL. Resolução CD/FNDE N. 18 de 21 de maio de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares. Acesso em 23 de maio 2013, de <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4542-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18,-de-21-de-maio-de-2013>
- NÓVOA, A. (2009, janeiro/abril). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Ibero-Americana de Educación*. 49, 181-199. Acesso em 05 de abril de 2014, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- MANUAL operacional de Educação Integral. (2013) Brasília/DF. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.
- MOLL, J. e colaboradores.(2012).*Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros espaços tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda. Moll, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In Moll, J. e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros espaços tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- PEREIRA, Sofia (2005). *Á procura da cidade educadora: a organização do espaço e dos recursos na promoção da cidadania em Leiria*. Universidade da Beira Interior. Portugal. Dissertação de Mestrado.
- UNESCO (2000). *O direito à educação – uma educação para todos durante toda a vida*. Rio Tinto: Edições Asa.
- UNESCO (2004) *United Nations Decade of Education for SustainableDevelopment 2004-2005– Draft International Implementation Scheme*. New York.
- VILLAR, M. B. C. (2007). *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- TEIXEIRA, A. (1997) *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

CARACTERIZAÇÃO DE UMA COMUNIDADE LOCAL: O PRIMEIRO PASSO NA ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS INTERGERACIONAIS

SUSANA VILLAS-BOAS⁽¹⁾; ALBERTINA OLIVEIRA⁽²⁾; NATÁLIA RAMOS⁽³⁾; INMACULADA MONTERO⁽⁴⁾.

⁽¹⁾Universidade de Coimbra, (suvboas@gmail.com)

⁽²⁾Universidade de Coimbra, (aolima@fpce.uc.pt)

⁽³⁾Universidade Aberta de Lisboa, (Maria.Ramos@uab.pt)

⁽⁴⁾Universidade de Granada, (imontero@ugr.es)

Resumo:

O envelhecimento demográfico é um fenómeno sobre o qual é necessário refletir a partir dos contextos e da comunidade local. Considerar que o envelhecimento demográfico é idêntico em todos os territórios pode conduzir ao insucesso das intervenções sociais e comunitárias cada vez mais urgentes nas sociedades contemporâneas crescentemente envelhecidas. Para intervir nesta dimensão é fundamental ter conhecimento da população com a qual trabalhamos, identificar o grau de envelhecimento da população e as suas principais causas, assim como compreender quais as necessidades, interesses e potencialidades da população para elaborar respostas locais. Neste trabalho começamos por apresentar os programas educativos intergeracionais, os quais constituem uma recente forma de intervenção social e uma possível resposta aos desafios do envelhecimento populacional. Seguidamente, expomos os resultados da caracterização sociodemográfica da população da Freguesia do Bonfim da Cidade do Porto, efetuada através de diversos documentos e informações. Este primeiro “retrato” da comunidade, por um lado, permitiu identificar necessidades e possibilidades existentes na freguesia e, por outro lado, possibilitou refletir sobre os âmbitos a aprofundar, estabelecer grupos-alvo, identificar fontes de informação e tomar decisões sobre como serão recolhidas as informações numa segunda fase da Análise de Necessidades da referida freguesia.

Palavras-chave: Caracterização Sociodemográfica; Programas Intergeracionais; Programas Educativos Intergeracionais.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento demográfico registado em todo o mundo, nas últimas décadas, tem vindo a suscitar um interesse crescente na procura de soluções não só políticas mas também de intervenção cultural e socioeducativa. Trata-se de um fenómeno de cariz mundial, mas que se manifesta a ritmos diferentes, afetando sobretudo os países desenvolvidos. Por exemplo, a Europa constitui a região do planeta mais envelhecida com uma idade média de 40.9 anos, enquanto que a África é a região menos envelhecida, com uma idade média de 19.4 anos (ONU, 2013). No continente Europeu, a Alemanha tem o índice de envelhecimento mais elevado (157,1) e a Irlanda o mais baixo (55,5), sendo que Portugal (127,8) se encontra em quinto lugar entre os países mais envelhecidos (PORDATA, 2014; INE, 2014). Comparando as regiões nacionais verifica-se igualmente que umas estão mais envelhecidas do que outras: o Alentejo (178,1), a zona centro (163,4) e o Algarve (131,1), constituem as zonas mais envelhecidas; já o Norte (113,3) e as regiões autónomas, a Madeira (90,7) e os Açores (73,3), são as menos envelhecidas (PRODATA, 2014). Do mesmo modo, nestas regiões existem localidades mais envelhecidas do que outras e dentro das próprias cidades existem territórios mais envelhecidos do que outros, como é o caso da freguesia do Bonfim, alvo do presente estudo.

Assim, o perfil demográfico não é homogêneo quando analisado em termos territoriais, antes pelo contrário é pautado por grandes assimetrias, para as quais os fatores sociais e económicos têm um grande peso.

Segundo as projeções, o envelhecimento demográfico acentuar-se-á ainda mais nas próximas décadas (INE, 2003, 2009; CCE, 2006; EUROSTAT, 2010, 2013), razão pela qual este fenómeno tem vindo a ocupar de forma marcante os discursos políticos e a preocupação dos Estados, numa tentativa de definir orientações efetivas e políticas públicas para lidar com ele na esfera nacional e internacional e se procuram novas formas de intervenção social e comunitária. Neste contexto, urge a necessidade de colocar as diferentes gerações em inter-relação e de promover a comunicação e o “empowerment” empoderamento das pessoas para uma maior participação na construção de soluções para os problemas da comunidade de que fazem parte. Uma recente e inovadora forma de intervenção neste domínio são os Programas Intergeracionais (que passaremos a designar como P.I.) (Ramos, 2013; Villas-boas et al., 2013). Estes programas podem apresentar diferentes tipologias: temos aqueles que são de serviço, em que as gerações participantes prestam serviços entre elas, e aqueles que são de natureza educativa, em que o cerne é a coaprendizagem entre diferentes gerações, designados como Programas Educativos Intergeracionais (que passaremos a designar como P.E.I.).

Os programas intergeracionais foram definidos na primeira Conferência Internacional Intergeracional organizada pelo *Consortium for Intergenerational Programmes* (ICIP), em 2002:

Os Programas Intergeracionais constituem um sistema, uma abordagem e uma prática em que todas as gerações, independentemente da idade, [cultura], [género], localização e estatuto socioeconómico, se unem no processo de gerar, promover e utilizar ideias, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma interativa com o objetivo de fomentar a melhoria pessoal e o desenvolvimento da comunidade. (Odurán, 2002, citado por Hatton-Yeo, 2002, p.19).

Para o desenvolvimento destes programas é fundamental começar por compreender quais as necessidades a que se pretende responder e as possibilidades/oportunidades existentes na comunidade para dar essa resposta. Posteriormente criam-se os objetivos, que podem ser, por exemplo, reduzir o isolamento de pessoas de idade avançada e de jovens, abordar problemas sociais relacionados com necessidades educativas, culturais, sociais e económicas, desenvolver o envelhecimento ativo, promover o desenvolvimento comunitário e melhorar a qualidade de vida local. Para atingir quaisquer que sejam os objetivos a que se propõem, os P.I. fundamentam-se nas relações intergeracionais e partem das necessidades e interesses dos participantes e das necessidades da comunidade e do contexto local (Granville e Ellis, 1999; Kuehne, 2003, 2005; Bressler et al., 2005; Newman e Sánchez, 2007; Sánchez et al., 2010; Springate et al., 2008; Martin et al., 2010). Deste modo, o primeiro passo da planificação de um programa intergeracional é conhecer o contexto local e identificar as pessoas que participarão no programa.

No presente estudo apresentam-se alguns dos resultados da análise sociodemográfica desenvolvida no projeto de doutoramento com o tema “Educação Intergeracional como Estratégia de Promoção do Envelhecimento Ativo: Análise de necessidades de uma comunidade local, enquanto via fundamentadora de projetos relevantes e sustentáveis”.

Este primeiro “retrato” da comunidade serve, por um lado, para identificar necessidades e possibilidades existentes na freguesia e, por outro lado, para decidir quais os âmbitos a aprofundar, estabelecer grupos-alvo e fontes de informação e ainda, tomar outras decisões nas fases posteriores da análise de necessidades da freguesia do Bonfim.

No estudo que aqui se apresenta, procurou-se ter uma visão global e multidimensional, incidindo em âmbitos tais como, a educação, a saúde, a economia, a habitação e a localização geográfica. Baseamo-nos em fontes estatísticas de instituições tais como: Instituto Nacional de Estatística (INE); Ministério da Educação e Ciência (MEC); Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF); e Administração Regional de Saúde do Norte (ARS Norte).

Nas linhas seguintes apresentam-se alguns dos resultados referentes à caracterização da comunidade, divididos no que consideramos serem situações de contornos problemáticos e situações-oportunidade/possibilidade.

BREVE CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA DO TERRITÓRIO.

A freguesia do Bonfim surgiu por Decreto de Costa Cabral, em 15 de Dezembro de 1841, no reinado de D. Maria II, como resposta ao crescimento da cidade e à desigual distribuição da área urbana e dos habitantes pelas freguesias, na primeira metade do século XIX. Esta reforma das circunscrições administrativas fragmentou três freguesias do centro da cidade, Santo Ildefonso, Sé e Campanhã e resultou na constituição da nova freguesia do Bonfim (Pinto, 2011) que celebrou 172 anos de existência, em 2013. É uma freguesia central da cidade do Porto que se confronta a Norte com a freguesia de Paranhos, a Este com a freguesia de Campanhã, a Oeste com a freguesia de Santo Ildefonso e a Sudoeste com a freguesia da Sé. Na recente reorganização administrativa do território das freguesias (Lei nº 22/2012), o Bonfim não sofreu qualquer alteração.

SITUAÇÕES DE CONTORNOS PROBLEMÁTICOS DA FREGUESIA DO BONFIM

A freguesia do Bonfim, à semelhança de outras freguesias centrais e pericentrais da cidade do Porto, encontra-se em fase de involução demográfica (Correia, 2009). Em 1950 atingiu o pico da sua evolução demográfica, com 42 501 habitantes, e a partir desta data a população tem vindo a reduzir-se continuamente. Em 2011, registavam-se 24 265 mil habitantes na freguesia, 56% do sexo feminino e 44% do sexo masculino e na década de 2001 a 2011, perdeu 4 313 habitantes em todos os grupos etários, sobretudo nos grupos da população mais jovem (0-24 anos), em que se verificou a maior variação e uma evolução mais negativa.

O Bonfim vive confrontado com um acentuado processo de envelhecimento demográfico. O seu índice de envelhecimento¹, em 2011, era de 265.7; surgia assim como a quinta freguesia mais envelhecida da cidade do Porto, apresentando um índice de 194.1, e duplicando o índice nacional de 127.8, que coloca Portugal entre os países mais envelhecidos da Europa. Este fenómeno resulta da conjugação de vários fatores, entre os quais, o aumento da esperança de vida, a diminuição da mortalidade, a diminuição da natalidade e a saída forçada de jovens para a periferia por falta de condições de acesso à oferta de habitação na freguesia.

Como consequências diretas do “duplo envelhecimento” (aumento de pessoas de idade superior aos 64 anos e diminuição de pessoas menores de 14 anos), o Bonfim apresentava um índice de dependência de idosos² muito elevado (44) quando comparado à cidade do Porto (36) e a Portugal (22), e simultaneamente, um índice de sustentabilidade potencial³ (2.3) inferior à cidade (2,8) e a Portugal (3.4).

Por sua vez a taxa de atividade⁴ do Bonfim, de acordo com os Censos de 2011 (43,77%) era ligeiramente inferior à da cidade do Porto (45,17%) e à da taxa nacional (47,56%), sendo a percentagem feminina 7,02% inferior à masculina. Quanto à taxa de desemprego⁵, no mesmo ano, situava-se em 17,16%, ligeiramente inferior à da cidade do Porto (17,59%) e superior à taxa nacional (13,18%).

As mudanças nas estruturas familiares que nos últimos anos as sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento apresentam, também representam problemas para a freguesia, nomeadamente, o elevado número de pessoas divorciadas e viúvas, o elevado número de famílias monoparentais, maioritariamente constituídas por famílias com mãe e filhos (88%), e o número de pessoas de idade avançada a viverem sozinhas registou um aumento de 6,51%, nos últimos 20 anos, cifrando-se este tipo de família em 9,71% no ano de 1991 e em 16,22% no ano de 2011. Comparando o número de pessoas de idade avançada que vivem sozinhas na freguesia com as pessoas que vivem a mesma situação na cidade

¹ Relação entre a população idosa e a população jovem, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos (expressa habitualmente por 100 (10^{^2}) pessoas dos 0 aos 14 anos). (Metaformação, INE, 2014).

² Relação entre a população idosa e a população em idade ativa, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos (expressa habitualmente por 100 (10^{^2}) pessoas com 15-64 anos). (Metaformação, INE, 2014).

³ Relação entre a população em idade ativa e a população idosa, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos e o número de pessoas com 65 ou mais anos (expressa habitualmente por cada pessoa (10^{^2}) com 65 ou mais anos). (Metaformação, INE, 2014).

⁴ Taxa que permite definir o peso da população ativa sobre o total da população. (Metaformação, INE, 2014).

⁵ Taxa que define a relação entre a população desempregada e a população ativa. (Metaformação, INE, 2014).

do Porto (13,22%) e em Portugal (10,06%), podemos afirmar que os idosos desta freguesia estão mais expostos ao isolamento e solidão do que os idosos de outras regiões e territórios.

No Bonfim habitavam 224 imigrantes com estatuto legal, em 2012, um número muito reduzido se considerarmos que a integração de pessoas imigrantes em territórios envelhecidos é uma das estratégias para fazer frente ao envelhecimento demográfico. Como as trajetórias e a fixação destas pessoas é fortemente influenciada pelas redes sociais que têm no país de acolhimento - geralmente constituídas por familiares e/ou imigrantes da mesma nacionalidade - a existência de poucos imigrantes na comunidade significa uma probabilidade menor de que no futuro se fixem mais imigrantes na freguesia.

Ao nível da educação, a freguesia depara-se com várias dificuldades das quais destacamos: os 57% da população que não têm a atual escolaridade obrigatória (12 anos) e os 5% da população que não têm nenhum nível de escolaridade completo; a taxa de analfabetismo da freguesia é 2,76%, embora se mantenha num nível inferior à nacional (5,23%), e da cidade do Porto (2,84%), continuando a ser um problema, que afeta sobretudo as mulheres as quais representam 85% deste grupo de pessoas; o recente aumento da taxa de abandono escolar; e a taxa de retenção e desistência do 3º ciclo e do ensino secundário, que afeta maioritariamente rapazes da faixa etária dos 15 anos aos 19 anos.

Ao nível da saúde, verifica-se que existem habitantes da freguesia sem acompanhamento de um médico de família, muitas destas pessoas têm 80 e mais anos de idade. Constata-se igualmente uma diminuição de nascimentos, sendo que ao nível das freguesias, o Bonfim foi a sexta freguesia com mais nascimentos na cidade do Porto.

No que diz respeito à habitação, apesar de a freguesia do Bonfim ter perdido 4 313 habitantes na última década, o número de alojamentos aumentou em 310 novas habitações na década de 2001-2011. Segundo o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (Rodrigues *et al.*, 2006-2008), as condições habitacionais em Portugal têm vindo a registar algumas melhorias nos últimos anos, todavia existem aglomerados habitacionais que apresentam manifestos défices de integração urbana e social. Na freguesia do Bonfim existem dois bairros de habitação social, o Bairro Duque de Saldanha, inaugurado em 1940, e o Bairro de Fernão Magalhães, em 1962. E o número de ilhas, uma realidade habitacional muito própria da cidade do Porto, que podemos descrever sumariamente, como pequenos aglomerados de casas de pequena dimensão, com falta de condições de higiene (sem saneamento, canalização de água, etc.), é muito preocupante. Em 2001, ainda persistiam na freguesia do Bonfim 152 ilhas habitadas com 1278 casas ocupadas (existindo 175 desocupadas) (Pimenta, 2001a, p.10).

De referir dois estudos levados a cabo pela Câmara Municipal do Porto, em 2001, um sobre a população dos bairros de habitação social, e outro estudo, sobre a população das ilhas da cidade do Porto (Pimenta 2001a; 2001b). Dos resultados destes estudos, não só se conclui que estas populações vivem situações de maior vulnerabilidade social comparativamente à população da cidade do Porto, mas também que têm um perfil sociodemográfico diferente entre si. Citando apenas alguns exemplos, a estrutura etária dos bairros de habitação social é jovem quando comparada à da cidade, enquanto a estrutura etária das ilhas é mais envelhecida. As famílias que predominam nestes bairros são famílias de tipo nuclear com filhos solteiros, seguidas de famílias alargadas, enquanto que as famílias que predominam nas ilhas são de pequena dimensão (com 1 ou 2 elementos) ou famílias isoladas, na maior parte pessoas de idade. Quanto ao nível de escolarização, nas ilhas quase dois terços da população não vai além do 4º ano ou primeiro ciclo (65,3%); as pessoas que não sabem ler nem escrever representam 11,2% da população com mais de 14 anos; a percentagem das que não completaram nenhum grau académico é de 8,8%; e a percentagem de pessoas que completaram o ensino superior é de 2,2% (Pimenta, 2001a). Nos bairros, o nível de escolaridade da maioria da população não vai além do 4º ano (61,6%); a percentagem das pessoas que não sabem ler nem escrever é de 9,8%; e a percentagem das pessoas que apesar de saberem ler e escrever, não completaram nenhum nível académico é de 9% (Pimenta, 2001b).

Apresentadas algumas das situações problemáticas da freguesia do Bonfim, passamos a apresentar as situações-oportunidades/possibilidades da mesma, representando estas os possíveis recursos e soluções a serem utilizados pelos P.I. e P.E.I. para a resolução de muitos dos problemas identificados.

SITUAÇÕES-OPORTUNIDADES/POSSIBILIDADES DA FREGUESIA DO BONFIM

A localização geográfica da freguesia é central na cidade do Porto, o que se traduz numa proximidade com a rede de serviços institucionais (Segurança Social, Finanças, Correios, Estabelecimentos de Ensino, Estabelecimento de Saúde, Esquadras de Polícia, Associações de Apoio Social, etc...) e uma boa rede de transportes públicos, o que facilita a mobilidade por parte da população.

A freguesia dispõe igualmente de uma rede alargada de instituições, estabelecimentos de ensino, centros de formação e associações locais onde se podem desenvolver P.I. e P.I.E.

Da mesma forma, a proximidade espacial das pessoas é uma mais-valia para a sua mobilização. Com uma área total de 3,05 Km² e uma densidade populacional de 7837 habitantes por Km² (INE, 2012), esta freguesia supera a densidade populacional da cidade do Porto (5736 habitantes por Km²), considerada das cidades de maior densidade populacional da Europa (EUROSTAT, n.d).

Por outro lado, os recursos humanos qualificados que existem na freguesia podem em muito contribuir para a educação das outras pessoas e para o empreendedorismo comunitário. Por um lado, 26% da população da freguesia do Bonfim tem ensino superior ou bacharelato completo, enquanto que a nível nacional apenas 15% da população completou estes níveis de escolaridade. As áreas de formação da população por ordem decrescente são: Saúde; Ciências Sociais e do Comportamento; Formação de Professores e Ciências da Educação; Letras; Comércio e Administração; Artes; Arquitetura e Construção; Engenharia e afins; Direito; Ciências Informáticas Ciências Físicas; Serviços Pessoais.

Semelhantemente, a categoria profissional mais representada na freguesia é a categoria de profissões de especialistas em atividades intelectuais e científicas, ou seja, uma parte considerável da população trabalha ou trabalhou como: especialista das ciências físicas, matemáticas, engenharias e técnicas afins, profissionais de saúde, docentes, especialistas em finanças, contabilidade, organização administrativa, relações públicas e comerciais, especialistas em tecnologias de informação e comunicação (TIC) e especialistas em assuntos jurídicos, sociais, artísticos e culturais.

O aumento da esperança de vida e de pessoas com idade superior aos 64 anos é um indicador de sucesso e de bom desenvolvimento humano e deve ser considerado um fator benéfico para a comunidade, na medida em que as pessoas de idade avançada podem constituir recursos humanos muito valiosos, em termos de contributo potencial para a resolução de problemas. No caso da esperança de vida, a média do Grande Porto (79,87) é ligeiramente superior à média nacional (79,55). A diferenciação por sexo favorece as mulheres, sendo, em 2011, de 82,59 anos e de 76,67 anos para os homens.

As pessoas com 65 e mais anos dos dias de hoje são mais saudáveis e mais ativas. Na freguesia encontram-se várias pessoas que ultrapassaram a idade da reforma, mas que ainda trabalham e que frequentam a formação de adultos, personificando e sendo exemplo do que se considera envelhecimento ativo. Tal poderá constituir um indicador de uma predisposição dos cidadãos desta faixa etária para uma maior capacitação e participação na comunidade, caso tenham oportunidades para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver e implementar programas intergeracionais, não é tarefa fácil, exigindo um enorme esforço de previsão, de conhecimentos e de competências. O sucesso destes programas depende de uma planificação cuidada e direcionada às pessoas que irão ser envolvidas nos programas, as quais são simultaneamente matéria-prima e benefício, e à comunidade local onde serão desenvolvidos.

No presente trabalho, apresentou-se o que consideramos ser o primeiro passo para a elaboração de programas intergeracionais, ou seja, a caracterização sociodemográfica da comunidade local, que nos permitiu desenhar um primeiro “retrato” sobre a população e a comunidade local e que constituirá o alicerce que orientará posteriormente a construção e implementação de P.I. e P.E.I.

No Congresso internacional “Territórios. Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável”, optamos por apresentar apenas os resultados sobre as situações problemáticas e as situações possibilidades/opportunidades existentes na freguesia do Bonfim, contudo, a caracterização sociodemográfica da comunidade local, serviu igualmente para programar os âmbitos a aprofundar,

estabelecer grupos-alvo, fontes de informação e tomar decisões sobre como serão recolhidas as informações em fases posteriores da Análise de Necessidades da população.

Com a apresentação deste estudo, tivemos como objetivo deixar algumas ideias principais. A primeira foi que a análise do território ou da comunidade local é fundamental para a elaboração de programas intergeracionais. Comprovou-se com este estudo, através da análise dos dados estatísticos sobre a freguesia do Bonfim, da cidade do Porto e de Portugal, que os perfis sociodemográficos das populações não são homogêneos em termos territoriais, do mesmo modo verificou-se que um território é constituído por outros territórios, com diferentes perfis e realidades, como é o caso dos bairros de habitação social e as ilhas da freguesia do Bonfim. E a segunda ideia é que a garantia da manutenção e continuidade dos programas intergeracionais é a implicação dos(as) participantes e das instituições locais. Deste modo, para garantir a sustentabilidade de um programa intergeracional, é necessário partir dos interesses, motivações, competências e necessidades das pessoas que participam nos programas, e por outro lado, procurar responder aos objetivos das instituições envolvidas, muitas vezes traduzidos em necessidades da comunidade local. Pelo que importar práticas intergeracionais desenvolvidas com sucesso em outros locais, não garante o sucesso das mesmas em todos os territórios. Os Programas Intergeracionais para serem bem-sucedidos devem ser elaborados para aquelas pessoas e envolver aquelas instituições, e não outras, tendo em conta as suas especificidades e necessidades próprias.

BIBLIOGRAFIA

- BRESSLER, J., HENKIN, N. E ADLER, M. (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Philadelphia, PA: Center for Intergenerational Learning, Temple University.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2006). *O Futuro da Europa: Transformar um desafio em oportunidade*. COM (2006) 571 Final. Acedido janeiro 13, 2014 em <https://infoeuropa.euocid.pt/registo/000054653/>
- CORREIA, L. (2009). A evolução demográfica da Freguesia do Bonfim da Cidade do Porto na Época contemporânea. *Revista da Faculdade de Letras História*, vol. III (10), 181-196.
- EUROSTAT. (n.d.). Population density: Total resident population per square km. (2007-2010) [em linha]. *Eurostat – European Commission Web Site*. Acedido janeiro 17, 2013, em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=0&language=en&pcode=tgs00079>
- EUROSTAT. (2010). L'Europe en chiffres — L'annuaire d'Eurostat 2010 [em linha]. *Eurostat – European Commission Web Site*. Acedido fevereiro 26, 2014, em http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-10-220/FR/KS-CD-10-220-FR.PDF
- EUROSTAT. (2013). European social Statistics, Pocketbooks [em linha]. *European Commission Web Site*. Acedido fevereiro 26, 2014, em http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-FP-13-001/EN/KS-FP-13-001-EN.PDF
- GRANVILLE, G. E ELLIS, S.(1999). Developing theory into practice: Researching intergenerational exchange. *Education and Ageing*, vol. 14 (3), 231-248.
- HATTON-YEO, A. (2002). Conference Report - Connecting Generations - A Global Perspective. In *ICIP First International intergenerational conference connecting generations – A global perspective*, Keele: England, 2002. Acedido a 10 de novembro, 2013, em <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/keelereport.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I. P. (2003). Projeções de população residente - Portugal - 2000 – 2050 [em linha]. *Portal do Instituto nacional de Estatística Web Site*. Acedido fevereiro 20, 2014, em http://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoesPUBLICACOESpub_boui=7046325ePUBLICACOESmodo=2
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I. P. (2009). Projeções de população residente em Portugal 2008-2060 [em linha]. *Portal do Instituto nacional de Estatística Web Site*. Acedido fevereiro 20, 2014, em http://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoesPUBLICACOESpub_boui=65944632ePUBLICACOESmodo=2
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I. P. (2012). Censos 2011 - Resultados definitivos [em linha]. *Portal do Instituto nacional de Estatística Web Site*. Acedido novembro, 2012, em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I. P. (2014). **Informação estatística** [em linha]. *Portal do Instituto nacional de Estatística Web Site*. Acedido março, 2014, em www.ine.pt
- LEI nº 22/2012 de 30 de maio. Diário da República nº 105/2002 – I Série. Acedido janeiro 7, 2014, em <https://dre.pt/pdfgratis/2012/05/10500.pdf>
- KUEHNE, V. S. (2003). State of our art: Intergenerational program research and evaluation: Part One. *Journal of Intergenerational Relationships*, vol. 1(1), 145-161.
- KUEHNE, V. S. (2005). *Making what difference? How intergenerational programs help children and families*. Baltimore, MD: The Annie E. Casey Foundation.
- MARTIN, K., SPRINGATE, I. E ATKINSON, M. (2010). *Intergenerational practice: outcomes and effectiveness - LGA Research Report*. Slough: NFER.
- NEWMAN, S. E SÁNCHEZ, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. In M. SÁNCHEZ. *Programas intergeneracionales: Hacia una sociedad para todas las edades*, Colección Estudios Sociales, vol. 23, 34-69. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (2013). *World population prospects: The 2012 revision*. Acedido fevereiro 21, 2014, em <http://esa.un.org/wpp/>
- PIMENTA, M., FERREIRA, J. A., FERREIRA, L.V., FARIA, A. E PIMENTAL, P. (2001a). *As Ilhas do Porto- Estudo sociodemográfico*. Porto: Câmara Municipal do Porto - Pelouro de Habitação e Ação social,
- PIMENTA, M., FERREIRA, L.V. E FERREIRA, J. A. (2001b). *Estudo socioeconómico da habitação social – Porto*. Porto: Câmara Municipal do Porto.
- PINTO, J. (2011). *Bonfim – Território de Memórias e Destinos*. Porto: Junta de Freguesia do Bonfim.
- PORDATA (2014). Índice de envelhecimento na europa. *PORDATA, Base de dados Portugal contemporâneo Web Site* [em linha]. Acedido maio 14, 2014, em <http://www.pordata.pt/Europa/Indice+de+envelhecimento-1609>
- RAMOS, N. (2013). Relationships and intergenerational solidarities – social, educational and health challenges. In A.L. OLIVEIRA *et al.* (Coord.) *Promoting Conscious and Active Learning: How to face current and future challenges?* (129-148). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Acedido março 28, 2014, em http://www.uc.pt/imprensa_uc/catalogo/ebook/E-book_Promoting.
- RODRIGUES, F. (Coord.)(2006). *Plano Nacional de Ação para a Inclusão – Portugal 2006-2008* (PNAI). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- SÁNCHEZ, M., KAPLAN, M. E SÁEZ, J. (2010). *Programas Intergeracionales. Guía Introductoria, Colección Manuales y Guías Serie Personas Mayores*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Imsero).
- SPRINGATE, I., ATKINSON, M. E MARTIN, K. (2008). *Intergenerational practice: A review of the Literature - LGA Research Report*. Slough: NFER.
- VILLAS-BOAS, S., OLIVEIRA, A., RAMOS, N.E MONTERO, I. (2013). Intergeneration Education as a strategy for promoting active ageing: analyzing the needs of a local community as a way to develop relevant and sustainable projects of intervention. In A.L. OLIVEIRA *et al.* (Coord.) *Promoting Conscious and Active Learning: How to face current and future challenges?* (161-174). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Acedido março 28, 2014, em http://www.uc.pt/imprensa_uc/catalogo/ebook/E-book_Promoting.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NUMA ESCOLA DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

VALDEMAR SOUSA⁽¹⁾; FILOMENA AMADOR⁽²⁾

⁽¹⁾Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento - Universidade Aberta (Portugal), (valsousa@portugalmail.pt)

⁽²⁾Universidade Aberta (Portugal) e Centro de Geologia da Universidade do Porto, (famad@univ-ab.pt)

Resumo:

A escola é um sistema aberto, em comunicação contínua com o ambiente circundante. Essa comunicação ocorre através dos seus atores e dos recursos que os mesmos usam para esse efeito. Se se despoletar uma mudança nesse sistema, é previsível que existam repercussões nos sistemas com o qual interage. Com base neste pressuposto está em curso um projeto de intervenção no domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), cujo ponto de partida é uma escola particular do Funchal (Região Autónoma da Madeira). Esta comunicação descreve as ações encetadas no referido contexto, no sentido de potenciar práticas curriculares, segundo uma visão crítica da EDS.

Considerando que se pretende uma mudança significativa neste contexto, selecionou-se a metodologia democrática da investigação-ação participativa. Como ponto de entrada, e inserido numa primeira fase do trabalho, procuraram-se identificar as conceções de uma amostra de estudantes do 3.º Ciclo do Ensino Básico da referida escola, relativamente ao conceito de “Desenvolvimento Sustentável”. Para esse efeito foi validado e aplicado um questionário, cujos resultados foram depois objeto de análise e usados numa primeira intervenção, junto de um grupo de atores da referida escola, inicialmente constituído por professores e em simultâneo elementos da respetiva direção, no sentido de criar dinâmicas inclusivas.

Palavras-chave: Escola; Desenvolvimento Sustentável; Currículo.

INTRODUÇÃO

Durante a redação deste texto tomámos conhecimento do *Doomsday Clock*, um relógio metafórico, criado originalmente pelos cientistas que conceberam a bomba atómica. Este relógio é uma espécie de cronómetro que mede a ação humana a caminho do seu eventual colapso — quanto mais próximo da meia-noite, mais próxima poderá estar a humanidade do “Dia do Juízo Final”. Considerando que há pouco mais de 20 anos estávamos a 17 minutos para a meia-noite, a sua última atualização aproxima-nos para cinco minutos antes dessa data fatídica. Referem os cientistas que o mantêm, que um dos factores que nos faz aproximar da meia-noite é a mudança climática a que se tem assistido (Thomson Reuters, 2012). A finalidade deste texto, no entanto, não é abordar a história por detrás do relógio, mas sim a mensagem que transmite à humanidade, relativamente à sua responsabilidade na mudança climática.

Uma vez que o planeta Terra é um grande sistema, constituído por outros sistemas articulados entre si e que o fazem funcionar como um todo, podemos questionar sobre que sistema está a falhar para que alguns considerem pairar a ameaça de apocalipse sobre a humanidade. Autores como Jackson (2013) e Latouche (2012) atribuem responsabilidades ao ser humano, que gerou uma sociedade devotada ao crescimento económico desmesurado. A humanidade, enquanto sistema integrante do planeta, obtém o crescimento desejado através da exploração dos ecossistemas. Ao alterar a harmonia desses sistemas na sua procura por recursos materiais, o ser humano cria perturbações com as quais os vários sistemas não conseguem lidar, levando à extinção de vários ecossistemas. A consciência deste facto pode induzir a ações que levem a humanidade a entrar em harmonia com a Terra.

Uma possível ação no sentido da reconciliação do ser humano com o planeta pode passar pela Educação. Paulo Freire, no seu livro *Política e Educação* (1993), relembra o papel fundamental da educação para humanidade, enquanto “fator fundamental na reinvenção do mundo” (2001, p. 10). Provavelmente seria essa a intenção das Nações Unidas, ao anunciar a Década da Educação para o

Desenvolvimento Sustentável (EDS), em 2002. A EDS foi apresentada como um tipo de educação que “permite que todos os seres humanos adquiram o conhecimento, competências, atitudes e valores necessários para moldar um futuro sustentável” (UNESCO, 2009).

Este trabalho aborda um projeto de EDS, em decurso, numa escola privada, de orientação Cristã Católica, do Funchal (Região Autónoma da Madeira). Inicialmente procuramos definir o que é a EDS e o conceito que a sustenta, Desenvolvimento Sustentável (DS), perspetivando-os de forma crítica. De seguida, inferimos que um projeto de EDS requer uma prática democrática, e contextualizamos a metodologia de investigação-ação participante (I-AP). Na última secção apresentamos as ações realizadas até ao momento e prevemos a próxima ação a realizar.

1. DISCUSSÃO DE PRINCÍPIOS E DE CONCEITOS-CHAVE

A humanidade é afligida por uma série de problemas, entre os quais destacamos a degradação ambiental, a acelerada extinção de espécies animais e a exploração da natureza além dos limites de resiliência. Estes são o resultado do crescimento e progresso ilimitados que norteiam a sociedade ocidental (Latouche, 2012), frutos da política de mercados internacionais abertos — o neoliberalismo (Kotz, 2009). Urge, então, uma resolução que contribua para a alteração dos comportamentos que induziram estes problemas. Para Bonnett (2013) a EDS constitui a resposta educativa para que a humanidade não permaneça passiva perante estes e outros problemas. Assim, a EDS deve assumir um papel ativo e preventivo relativamente às condições de vida atuais e às das próximas gerações, tendo em conta a interdependência dos vários sistemas naturais.

Se atendermos ao significado original de cada uma das palavras que compõe a expressão “Desenvolvimento Sustentável” podemos ser conduzidos a um paradoxo. O crescimento económico está imperativamente ligado ao desenvolvimento tecnológico, característico da sociedade ocidental. Este tipo de progresso é incompatível com a sobrevivência do planeta e dos respetivos seres vivos, incluindo a própria sociedade humana. Assim, quando falamos em EDS e consideramos o contexto neoliberal em que surgiu, o qual foi exacerbado pelo processo de globalização que se tem vivido nas últimas décadas, identificamos interesses de grupos macroeconómicos, cada um deles com os seus interesses, agendas e formas de atuar próprias (Jickling e Wals, 2008). Estes interesses são muitas vezes revestidos com a promessa de transformação social, assente em pretensas práticas democráticas de *empowerment* (Læssøe, 2010).

A EDS, tal como o próprio conceito de DS, pode apresentar características de reforço do poder económico das corporações transnacionais, tal como pode ser interpretada como uma ferramenta para uma vivência mais equilibrada e integrada no planeta Terra. Mas a prática da EDS tem-se revelado muito variada, especialmente ao nível da respetiva dinamização pelos Estados-nação. Muitos deles enquadram-se na lógica de interesses das entidades transnacionais, incorrendo no erro de remeter a EDS para um plano secundário, e usando medidas de carácter prescritivo (como a imposição de currículos *top-down*), procurando apenas uma alteração de comportamentos e não uma mudança de estilo de vida (Bengtsson e Östman, 2012).

Porém, é necessário desenhar uma EDS mais participativa, assente em princípios democráticos, onde os vários intervenientes (professores, pais, alunos e outros atores) tenham a capacidade de intervir diretamente sobre as aprendizagens e sobre as mudanças necessárias a um DS enquadrado num modelo de sociedade distinto (Læssøe, 2010). No sentido de obter uma vivência equilibrada com os restantes seres, os estudantes deverão estar em contacto com o mundo natural, com a vida e a criatividade, assentes numa compreensão material e social da nossa existência orgânica interconectada (Gadotti, 2005). Este tipo de EDS deverá ser praticado localmente, conforme as características sociais e ambientais que contextualizam cada comunidade, integrando a própria comunidade nos processos sociais e ambientais.

Para lograr sucesso neste objetivo, há que ultrapassar um outro desafio: desenvolver um pensamento reflexivo e consciente, que perceciono criticamente a sociedade e mais especificamente a escola, orientando-as para o pensamento e ação ecológica; mas este percurso não é facilmente alcançável, pois “é extremamente difícil ignorar esta forma de ver, culturalmente condicionada, que simplesmente toma como verdadeira a perspectiva do Ocidente, bem como as formas de ser socioculturais, dominantes no mundo” (Kincheloe e Tobin, 2009, p. 519).

Em Portugal têm sido desenvolvidas iniciativas no âmbito da EDS, podendo ser categorizadas em duas tipologias: i) iniciativas *top-down*, formalizadas no currículo e, portanto, de natureza institucional; ii) iniciativas locais e regionais, numa lógica *bottom-top*, concentradas em escolas e respetivas comunidades (Courela e César, 2011; Leitão, 2012; Freitas, 2006). O projeto aqui abordado enquadra-se no segundo tipo de iniciativas, procurando intervir num contexto escolar, de forma democrática e holística. De seguida expomos a metodologia que julgamos ser mais adequada a estes objetivos.

2. METODOLOGIA

O projeto a que se refere este texto tem como questão central compreender como é possível conciliar estratégias de desenvolvimento curricular de tipo *top-down*, como a dos currículos portugueses, com propostas oriundas de comunidades locais e regionais, do tipo *bottom-top*, numa perspectiva de EDS. Neste âmbito, pretende-se despoletar o desenvolvimento de estratégias curriculares, segundo uma lógica de EDS e numa perspectiva crítica.

A nosso ver, a metodologia seleccionada (I-AP) adequa-se ao pretendido, visto que permite abordar uma realidade complexa, percecionando-a como um sistema sobre o qual, iniciada uma mudança, podem ocorrer várias repercussões ou efeitos (esperados ou inesperados) nesse mesmo sistema, e, em outros a ele associados. Por outro lado, permite envolver de forma direta a própria comunidade, colocando-se o foco na obtenção do conhecimento emancipatório, que pretende desencadear um processo reflexivo individual que permita ao sujeito libertar-se de eventuais constrangimentos impostos por estruturas externas que limitem o desenvolvimento pessoal e a autodeterminação, forçando-o a confrontar a forma como as suas práticas podem ser moldadas e restringidas por determinados grupos sociais (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, 2009; Kemmis e McTaggart, 2005).

Até ao presente, foi desenvolvida uma primeira ação, subdividida em duas partes, a qual em termos gerais teve objetivos de diagnóstico e de sensibilização dos atores-chave. Neste momento, depois de avaliados os resultados obtidos já se encontra a decorrer o planeamento de uma segunda ação, mais vocacionada para a intervenção curricular.

A primeira intervenção consistiu na construção, validação e aplicação de um questionário a uma amostra de 76 alunos do 3º Ciclo (Sousa e Amador, em publicação). A finalidade deste questionário era averiguar as conceções dos estudantes sobre o conceito e problemáticas do DS. Ao seleccionar os grupos de alunos já existentes (turmas), optámos por usar uma amostragem não-probabilística por conveniência (Sousa, 2009). O questionário foi validado mediante uma subamostra de sete alunos de sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade, procurando-se obter diversidade de género, idade e características pessoais. A aplicação do questionário decorreu durante as aulas, não tendo sido registadas dúvidas ou outras dificuldades que obrigassem a reformulações significativas.

As respostas foram depois sujeitas a um processo de análise de conteúdo (Vala, 1987; Bardin, 1988) que permitisse fazer inferências com base num conjunto de mensagens expressas nos questionários e que foram inventariadas e sistematizadas. Para esse efeito procedeu-se à definição de um conjunto de categorias, para cada uma das questões. Nalguns casos estas categorias foram definidas *a priori*, porém em outras situações foi necessário reformular categorias. As unidades de registo corresponderam a excertos considerados possuidores de significado, os quais foram retirados nas respostas às diversas questões.

No segundo momento desta primeira ação realizou-se uma reunião com atores-chave da escola entre os quais destacamos sete membros da direção e quatro professores, coordenadores de departamentos curriculares da escola. Esta sessão visava verificar a existência de eventuais problemas que pudessem aglutinar os elementos do grupo em torno de um projeto de intervenção. Nesta sessão, após uma breve apresentação elaborou-se, em conjunto, um diagrama (figura 1) que sintetiza os temas que foram discutidos. Procedeu-se também ao registo áudio e respetiva transcrição, a qual serviu de suporte à análise.

3. FASES DO TRABALHO E RESULTADOS

No tópico 4 apresentam-se e interpretam-se os resultados do questionário, para de seguida se fazer referência à ação que com base nestes dados foi desenvolvida com um conjunto de atores intervenientes no espaço escolar.

3.1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS (QUESTIONÁRIO)

O questionário foi constituído por sete questões de resposta semiaberta. A primeira questão tinha como propósito verificar o nível de conhecimento dos inquiridos acerca do conceito de DS, para tal pedindo aos respondentes que indicassem pelo menos que considerassem cinco palavras sinónimas ou próximas do referido conceito. Na primeira fase da análise, partiu-se das definições de DS mais aceites pela comunidade científica, assim como pela que está expressa no *Relatório Brundtland*.

Quadro 1. Categorização das respostas à questão “Hoje ouve-se falar com muita frequência em ‘Desenvolvimento Sustentável’, nos vários meios de comunicação. A que palavras associa este termo?”

Categorias	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Totais
Dimensão social e humana	5	2	6	13
Dimensão económica	18	10	9	37
Dimensão ambiental	12	2	16	30
Dimensão tecnológica	1	2	6	9
Outras dimensões	9	8	32	49
Desconhece o termo	1	14	0	15

Ao interpretarmos os dados constantes da tabela 1, verificamos que as categorias mais referenciadas são, por ordem decrescente as dimensões: económica, ambiental, social e humana e por último a tecnológica. Destaca-se da tabela 1 o facto de existir grande número de registos na categoria “outras dimensões”, porém esta aparente discrepância também pode ser interpretada. Um número relativamente elevado de alunos associou ao termo DS a ideia de “sustento”, significando com esta última todos os processos em que estavam em causa cuidados, nomeadamente alimentares. Também foram referidos como conceitos associados o desenvolvimento infantil, as competências cognitivas, os conflitos e as guerras e outros, que evidenciam uma distorção no significado atribuído a DS. O elevado número de registos na *Dimensão económica* pode evidenciar existir uma contaminação da linguagem dos jovens por discursos oriundos dos *media*, não esquecendo que o questionário foi aplicado num período em que os debates sobre a crise económica dominavam as notícias.

Na respetiva análise também tivemos em consideração os níveis de escolaridade dos respondentes. No caso dos alunos de 7º ano, ainda não abordaram o conceito de DS em nenhuma disciplina, visto ser um conteúdo curricular obrigatório de Ciências Naturais (CN) e de Geografia (Geo) apenas a partir do ano letivo de 2014/2015, nos 7º e 8º anos de escolaridade. A maioria dos alunos do 8º ano também ainda não tinham abordado este tema quando responderam ao questionário. Por fim, os alunos de 9º ano, já tinham trabalhado tópicos relativos ao DS no ano letivo anterior.

A segunda questão visava localizar a abordagem do tema DS em contexto de sala de aula. Os resultados estão explícitos no gráfico 1 e indicam que os respondentes tiveram contacto com o conceito de DS especialmente através das disciplinas de Geo e CN. Dezasseis respondentes ainda referem não terem tratado este conteúdo na escola.

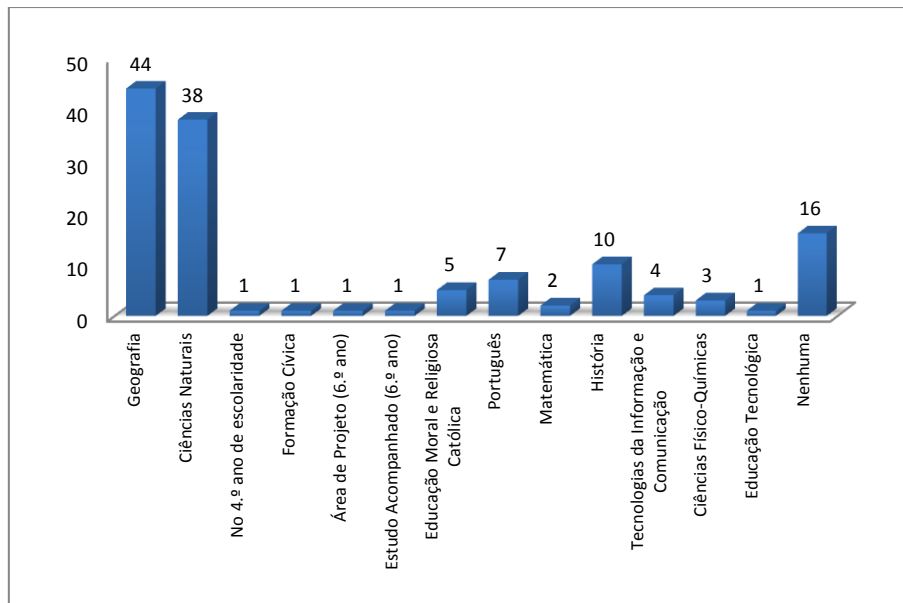


Figura 1. Análise das respostas à questão: “Também na escola o termo é referido em várias disciplinas. Indica em que disciplinas te lembras de ter de ter ouvido falar sobre este assunto.”

Com a terceira questão, pretendíamos averiguar se existiriam eventualmente outras fontes de informação, para além da escola e dos *media*, que contribuíssem para o conhecimento destas problemáticas. Segundo os resultados obtidos, constantes da tabela 2, são poucos os alunos que indicaram ter escutado referências a este conceito fora do contexto escolar; os que responderam afirmativamente destacaram o ambiente familiar como principal fonte de informação acerca desta temática. Apesar da formulação desta parte do questionário excluir especificamente os meios de comunicação, estes foram referidos com frequência, o que obrigou à criação de uma categoria que *a priori* não estava prevista.

Quadro 2. Categorização das respostas à questão: “Sem ser nos meios de comunicação e nas aulas, em que outras situações ouves falar do assunto?”

Categorias	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Totais
Contextos informais	23	13	2	38
Meios de comunicação	10	7	17	34
Não se recorda	6	14	13	33

A quarta questão visava aferir as percepções dos estudantes sobre as principais ameaças ambientais que o planeta e o ser humano enfrentam; a estratégia usada para esse efeito consistiu em solicitar aos respondentes que enumerassem, por ordem decrescente, as cinco principais ameaças. Grande parte dos inquiridos (tabela 3) considerou que as maiores ameaças para o planeta e para os seres vivos, são de natureza ambiental, de alguma forma provocadas pelo próprio ser humano — conforme as 163 ocorrências enquadradas na categoria Ameaças de âmbito ambiental. Tendo em conta que as outras categorias assumiram menor relevância nesta questão (Ameaças de âmbito social e humano com um total de 69 ocorrências e Ameaças de *âmbito económico* com um total de 33 ocorrências).

Quadro 3. Categorização das respostas à questão: “Que principais ameaças enfrenta o nosso planeta e o próprio homem, se pensarmos que este é parte da Terra?”

Categorias	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Totais
Ameaças de âmbito ambiental	59	53	51	163
Ameaças de âmbito social e humano	23	15	31	69
Ameaças de âmbito económico	11	10	12	33
Outras ameaças	14	10	5	29

Através da questão cinco solicitámos aos respondentes que seleccionassem uma das ameaças destacadas na resposta à questão quatro e referissem como poderia o ser humano contribuir para a resolução do referido problema. As respostas (tabela 4) forneceram pistas que ajudaram a compreender a importância que é atribuída à intervenção do homem na resolução deste tipo de questões. Das categorias referenciadas, a que mais relevância assumiu foi a dimensão *Eliminar a poluição*, com 55 ocorrências no total. Dois respondentes de oitavo ano de escolaridade associaram a problemática da degradação ambiental a processos mais vastos, como a economia, revelando um conhecimento eventualmente mais profundo da crise ambiental.

Quadro 4. Categorização das respostas à questão: “Escolhe uma das ‘ameaças’ que anteriormente referiste e indica o que poderá fazer a humanidade para resolver o problema ou impedir que o mesmo atinja grandes proporções.”

Categorias	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Totais
Eliminar a poluição	15	27	13	55
Extinguir a fome	1	4	6	11
Combater a desflorestação	3	4	2	9
Reduzir os incêndios	2	3	0	5
Combater a escassez de água	2	1	0	3
Outras	6	2	7	15

A questão seis deriva da anterior. Segundo os resultados constantes na tabela 5, as respostas enquadradas na primeira categoria, Redução da poluição, indicam que os respondentes consideram ser importante reduzir os excedentes da atividade humana, diminuindo a produção de resíduos. A categoria Reciclagem também assumiu algum significado, reunindo 15 ocorrências. No que concerne à categoria Redução do consumo, as ações que os inquiridos aludem prendem-se, maioritariamente, com a diminuição do consumo de água, de energia e de papel.

Por fim, a questão sete seguiu também a mesma sequência, pretendendo-se para além de outra informação verificar a disponibilidade dos inquiridos para trabalharem este tipo de problemáticas em conjunto e no espaço escolar. De acordo com os resultados obtidos (tabela 6) a maioria dos respondentes apresentou diversas sugestões. As categorias Redução da poluição e Reciclagem obtiveram um maior número de ocorrências.

Como referimos este inquérito pretendia aferir o(s) significado(s) que os alunos associam ao termo DS. Em termos gerais, verificou-se existir uma influência grande, para além do ensino formal, dos media e de fontes familiares. Destacamos o facto de ser perceptível, no presente, que este termo surja integrado em perspectivas económicas, o que poderá ser interpretado em função do contexto de crise em que o país vive. O termo DS deixou de ser apenas associado a questões ambientais e passou a ter um significado mais abrangente, ou talvez, em alguns casos tenha ocorrido uma substituição do conceito anterior por outro de cariz essencialmente socioeconómico. Por outro lado, a maior parte dos estudantes assume uma visão antropocêntrica, responsabilizando moralmente a espécie humana e os indivíduos per si pelos problemas que ocorrem.

Quadro 5. Categorização das respostas à questão: “Refere de que forma costumias contribuir, no teu dia-a-dia, para ajudar a ultrapassar esse mesmo problema.”

Categorias	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Totais
Redução da poluição	14	10	5	29
Reciclagem	4	14	5	23
Redução do consumo	4	2	9	15
Mudança de hábitos de vida	1	6	9	16
Cidadania	10	3	4	17
Prevenção	1	0	2	3
Recuperação do ambiente	1	0	0	1
Outras respostas	8	3	2	13

Quadro 6. Categorização das respostas à questão: “Ainda relativamente ao mesmo aspeto que escolheste, refere o que tu achas poder fazer, em conjunto com os teus colegas, professores e outros elementos da comunidade escolar, para ajudar a ultrapassar o problema.”

Categorias	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Totais
Incentivo à Reciclagem	3	9	2	14
Redução da poluição	7	3	2	12
Ações de prevenção	4	3	3	10
Recuperação do ambiente	4	3	1	8
Redução da exploração de recursos naturais	4	1	2	7
Mudança de hábitos de vida	2	4	1	7
Incremento da cidadania	2	3	0	5
Outras respostas	11	7	12	30

3.2. SESSÃO COM ATORES-CHAVE

A segunda parte da primeira ação incluiu uma reunião com atores-chave da escola. Nesta reunião, procurou-se identificar eventuais problemas que pudessem aglutinar os participantes em torno de um projeto de intervenção. Como ponto de partida foram apresentados e comentados os dados dos questionários (ver 4.1). Em consonância com a IA-P procurou-se criar uma dinâmica de trabalho favorecedora do debate e da valorização de todas as intervenções, no sentido de ser possível chegar a alguns consensos que permitissem alicerçar futuras ações, estas últimas já com um alargamento do grupo de atores.

O diagrama - *Árvore dos problemas* (Figura 2) procura representar uma síntese do debate e dos consensos que se foram efectuando. Este esquema foi construído pelos vários participantes, os quais para o efeito estavam distribuídos em três grupos. Posteriormente procedeu-se a um debate em grupo alargado no qual foi desenvolvido o primeiro esboço da imagem. Mediante a discussão e registo das conclusões parcelares, os vários participantes foram contribuindo para a construção da árvore, registando as *razões subjacentes* do problema (na “raiz” da árvore) e os *efeitos* da desmotivação (nos “ramos” da árvore).

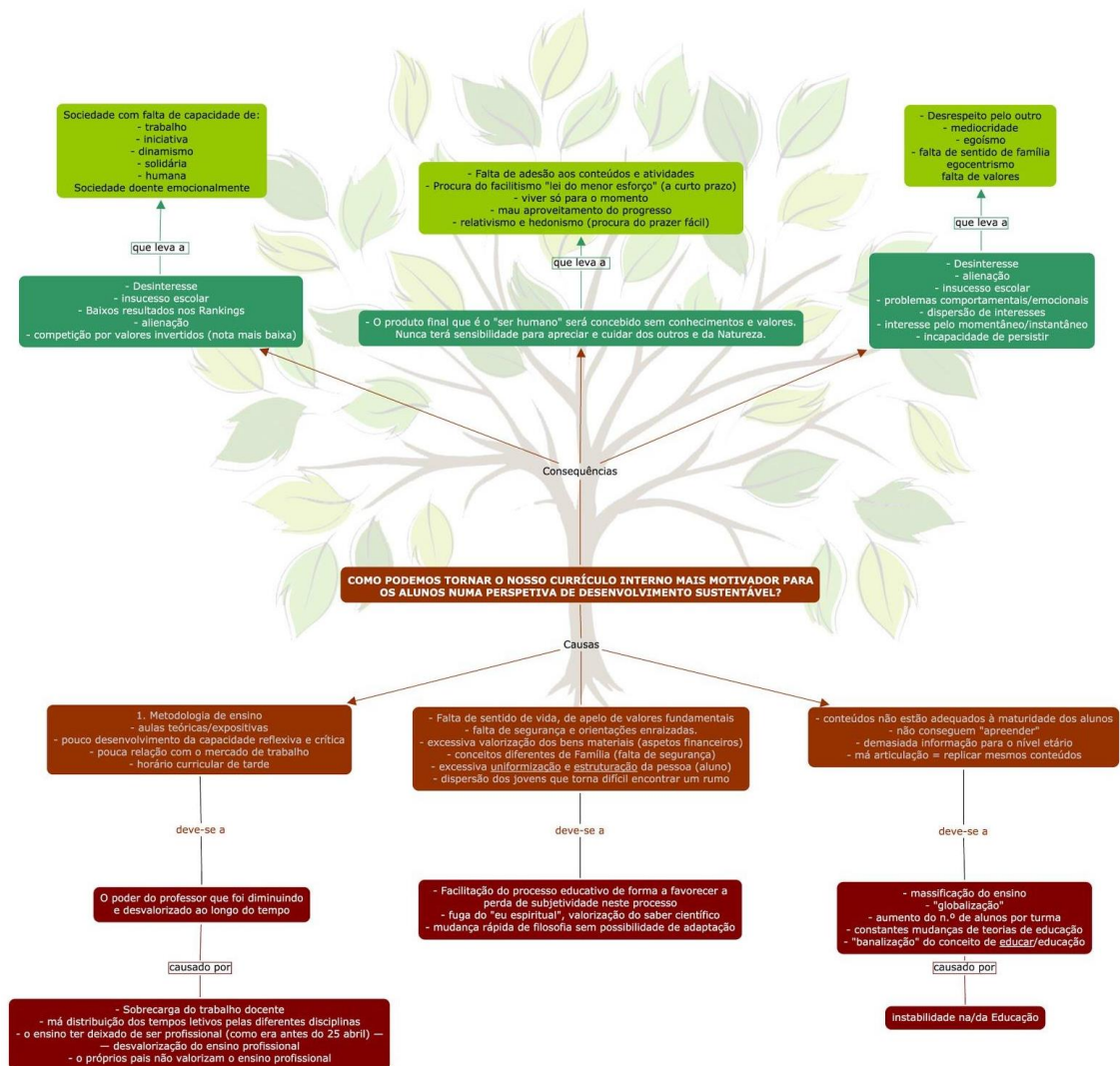


Figura 2. Versão digital do esquema *Árvore de problemas*.

Em paralelo à realização do esquema iniciou-se uma discussão centrada neste tema e no impacto e importância da EDS. Registou-se um reconhecimento da importância da EDS no projeto educativo da escola, tendo sido destacado por alguns dos intervenientes a coerência que existe entre os princípios no domínio do DS e as orientações religiosas da instituição.

Relembrou-se ainda a importância da *Formação Cívica* na abordagem a esta temática (área curricular não disciplinar eliminada do currículo nacional pelo Despacho n.º 17169/2011) nos 2º e 3º Ciclos. Por outro lado, também foi destacado que tendo em conta a Portaria n.º 59/2014, de 7 de março, que confere autonomia às escolas privadas na adaptação do currículo poderia existir uma oportunidade para trabalhar este problema a nível curricular, aspeto que se prevê poder corresponder à fase seguinte deste projeto de investigação-ação participativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto aqui abordado visa introduzir processos de mudança num sistema — uma escola privada — através da introdução de práticas de EDS no currículo, com base numa perspectiva crítica. A primeira ação realizada na escola demonstra que tanto os alunos como os docentes e a direção são sensíveis à importância da EDS. Os alunos inquiridos revelaram conhecimento sobre os efeitos da degradação ambiental, mas não sobre as suas causas a um nível mais profundo, atribuíveis à globalização e mercado liberal, influentes na sociedade ocidental. Apesar de, na escola em questão, se lecionarem estes conceitos em duas disciplinas, conforme previsto no currículo, os participantes da primeira ação manifestaram vontade em aprofundá-los. Este facto advém do reconhecimento da importância da EDS e para além disso do paralelismo que alguns docentes estabelecem com os ideais cristãos que orientam a escola.

BIBLIOGRAFIA

- BARDIN, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BENGTSSON, S., E ÖSTMAN, L. (2012). Globalisation and education for sustainable development: emancipation from context and meaning. *Environmental Education Research*, 1-22.
- BONNETT, M. (2013). Sustainable development, environmental education, and the significance of being in place. *Curriculum Journal*, 24 (2), 250-271.
- CARR, W., E KEMMIS, S. (2004). *Becoming Critical*. Londres, Inglaterra: RoutledgeFarmer.
- COURELA, C., E CÉSAR, M. (2011). Escola e EDS: Uma via para a sustentabilidade no exercício da cidadania. *Actas da II conferência internacional com o tema A EDS na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Centro de Informação, Divulgação e Acção para o Ambiente e Desenvolvimento Sustentável.
- COUTINHO, C., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, M., E VIEIRA, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.
- FREIRE, P. (2001). *Política e Educação* (ed. original 1993). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- FREITAS, M. (maio-agosto de 2006). Educação Ambiental e/ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación* (41), pp. 133-147.
- GADOTTI, M. (setembro de 2005). Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, 6 (6), pp. 15-29.
- JACKSON, T. (2013). *Prosperidade sem crescimento*. Lisboa, Portugal: Tinta da China Edições.
- JICKLING, B., E WALS, A. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1), 1-21.
- KEMMIS, S., E MCTAGGART, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. Denzin, e Y. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed., pp. 559-603). Thousand Oaks, Estados Unidos da América: SAGE.
- KINCHELOE, J., E TOBIN, K. (2009). The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education*, 4 (3), 513-528.

- KOTZ, D. (2009). The Financial and Economic Crisis of 2008: A Systemic Crisis of Neoliberal Capitalism. *Review of Radical Political Economics*, 41 (3), 305-317.
- LATOCHE, S. (2012). *Pequeno Tratado do Decrescimento Sereno*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- LÆSSØE, J. (2010). Education for sustainable development, participation and socio-cultural change. *Environmental Education Research*, 16 (1), 39–57.
- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS. (23 de dezembro de 2011). Despacho n.º 17169/2011. *Diário da República*, 2.ª Série (245) . Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS. (7 de março de 2014). Portaria n.º 59/2014. *Diário da República*, 1.ª série (47) . Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- SOUSA, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- SOUSA, V., E AMADOR, F. (em publicação). Sustentabilidade: Intervenções numa Escola do 3.º Ciclo do Ensino Básico. *Educação, Economia e Território: o lugar da educação no desenvolvimento*. Lisboa.
- THOMSON REUTERS. (11 de janeiro de 2012). *Doomsday Clock – Graphic of the Day*. Obtido em 8 de junho de 2014, de Thomson Reuters Blog: <http://blog.thomsonreuters.com/index.php/doomsday-clock-graphic-of-the-day/>
- UNESCO. (2009). *Education for Sustainable Development (ESD)*. Obtido em 26 de maio de 2014, de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>
- WCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Nações Unidas, World Commission on Environment and Development. Oxford: Nações Unidas.
- VALA, J. (1987). “A análise de conteúdo” em Silva, A.S. e Pinto, J.M., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, pp. 101-128.

AS PARCERIAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO COMO FONTE DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UM ESTUDO MULTICASOS

ZULMIRA DE JESUS CARDOSO DA SILVA RODRIGUES⁽¹⁾

⁽¹⁾Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, (rodrigues.zulmira@gmail.com)

Resumo:

O presente artigo expõe alguns resultados parciais de uma investigação em desenvolvimento, cujo objetivo primordial é saber e conhecer qual o impacto das parcerias no âmbito da formação, entre a escola, as empresas e respetivos atores. Partimos de alguns pressupostos teóricos que enfatizam o facto das parcerias no âmbito da formação contribuírem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos atores. Tal princípio conduziu-nos a questionamentos no âmbito do desenvolvimento sustentável: i) Como o processo das parcerias pode contribuir, ou não, para o desenvolvimento da comunidade escolar e local? ii) Quais os benefícios, ou riscos, que as parcerias transportam para a comunidade local? iii) Quais as perspetivas dos atores sobre este novo modelo de organização das escolas e empresas? Assim, através de duas modalidades de parceria, pretendemos realçar alguns processos de mudança na organização quotidiana das escolas, das empresas e respetivos atores. Os procedimentos e metodologia seguidos tiveram como pano de fundo os objetivos e questões de estudo visando identificar fenómenos educativos, eventualmente ilustradores de viragem na (re)organização escolar e empresarial. A estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso múltiplo e uma abordagem qualitativa. O *Corpus* empírico, constituído por entrevistas semiestruturadas, foram administradas a vinte e quatro participantes no estudo, sendo que, quatro referem-se à fase exploratória. Os resultados preliminares revelam haver um impacto bastante positivo na situação de redes de parceria, na relação escola e contexto local, existirem mais benefícios do que riscos, quer para as escolas, quer para as empresas e respetivos atores.

Palavras-chave: Parcerias; Formação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O tema que nos propomos trazer a este Congresso Internacional, acima referenciado, enquadra-se no universo da escola e na sua abertura à comunidade local. O presente artigo gira à volta dos conceitos de parceria, formação e mudança. Entrecruzando estes conceitos com os de desenvolvimento sustentável e de comunidade escolar e local, tentamos dar visibilidade à situação de parcerias, refletindo em conjunto o impacto das mesmas no quotidiano das escolas, das empresas e nos atores envolvidos nas redes de parceria.

As duas modalidades de parceria que expomos neste Congresso distinguem-se pelo público-alvo e modalidades de formação. Num caso temos um público adulto e a formação (qualificação) processa-se através do processo de Revalidação, Validação e Creditação de Competências (RVCC). No outro caso, o público é jovem e a formação é no âmbito de um Curso Profissional.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos temos assistido a mudanças importantes na sociedade em geral, que vão desde os modos de se pensar a ligação existente entre o local e o global, as questões do desenvolvimento e o papel que a educação desempenha na sociedade. À educação estão associadas formas de equidade, de coesão e de justiça social, retratadas através da escola e dos seus atores. A apresentação de alternativas por parte da escola, muitas vezes fruto de apostas em projetos, parcerias e programas, tem uma importância relevante no desenvolvimento da comunidade escolar e local. Veja-se, a título de exemplo, a implementação de programas nas escolas, nomeadamente o recém-criado Centro de Qualificação para o Ensino Profissional (CQEP) que vem substituir os já extintos Centros Novas Oportunidades (CNO) incluídos no programa Iniciativa Novas Oportunidades (INO).

Esta iniciativa incidiu na formação (qualificação) de adultos com pouca escolarização, que, através do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), lhes era atribuída uma creditação dos seus experienciais. Pretendia-se assim, valorizar todos os saberes e competências adquiridas ao longo da vida.

Quanto aos Cursos Profissionais, também estes incluídos nas diferentes ofertas formativas que a INO oferecia, estavam englobadas no programa – educação para todos, surgindo como uma forma de justiça social e de promoção de uma educação que integre todos os cidadãos na sociedade. Ao mesmo tempo que estes programas emergem, assistimos a uma série de pressões por parte da União Europeia¹ (UE), para que os governos adaptem as políticas de educação e de formação às políticas públicas de educação de cada país. É o caso da Aprendizagem ao Longo da Vida² (ALV), encarada como uma das grandes prioridades políticas impostas pela União Europeia, a partir da qual são decretadas estratégias, instrumentos e medidas de monitorização.

No presente artigo, expomos algumas reflexões que temos vindo a desenvolver no âmbito das parcerias e da formação. As parcerias que apresentamos emergiram do estudo exploratório que efetuámos no âmbito da nossa tese de doutoramento, intitulada – Escolas que trabalham em parceria com empresas no âmbito da formação: Um estudo multicase. A pesquisa foca-se em duas modalidades de parceria entre a Escola e as Empresas, sendo que uma das parcerias tem como núcleo central a formação de adultos através do RVCC e, a outra, centra-se na formação de jovens através de um curso profissional. Ambas as Escolas são públicas, sendo que, no âmbito das empresas, uma é pública e a outra é privada, pertencendo ao setor terciário e secundário, respetivamente. Os procedimentos que seguimos ao longo da investigação centraram-se nos objetivos, numa perspetiva de responder às questões de estudo, articulando o quadro teórico com o empírico. Os instrumentos que utilizamos na recolha de informação foram as entrevistas semiestruturadas, tendo as mesmas sido administradas aos atores que participam no estudo, num total de vinte e quatro (24). Destes vinte e quatro participantes, quatro (4) fizeram parte do estudo exploratório. A informação obtida no estudo exploratório teve como objetivo principal ter uma visão global do estudo sobre o processo de parcerias e compreender quais as dinâmicas de envolvimento dos vários atores.

Para além das entrevistas recorremos à consulta de legislação e a outros documentos fornecidos pelos Responsáveis da Escola e pelos próprios atores. Trata-se de um estudo multicase (Yin, 1999), ou caso coletivo na nomenclatura de Stake (2010), no qual privilegiamos a abordagem qualitativa. A estratégia de análise utilizada é a análise de conteúdo categorial ou temática.

Opções das escolhas empíricas, metodológicas e quadro teórico: Tanto as escolhas empíricas e metodológicas, como a construção do nosso quadro teórico, prenderam-se com o objeto de estudo, com os objetivos e questões de investigação. A compreensão e interpretação do(s) fenómeno(s) do funcionamento das parcerias entre a escola e as empresas, o modo como se articula a formação entre a escola e as empresas, o impacto das parcerias no quotidiano das escolas, das empresas e dos respetivos atores, os benefícios e, ou riscos das parcerias, entre outros, conduziram-nos à construção de um quadro teórico multidisciplinar, tentando ir de encontro ao que Alves e Azevedo (2010) entendem ser importante: a combinação de vários campos disciplinares com enfoque nos pontos de vista dos diversos autores. Para as autoras, esta é uma forma de se alcançar um conhecimento mais global e mais concludente dos acontecimentos da educação. Seguindo esta linha de pensamento, focamo-nos em autores que nas últimas décadas impulsionaram a pesquisa científica no âmbito das Ciências Sociais, nomeadamente, em Ciências da Educação, bem como em Sociologia e Economia da Educação, além de outros campos científicos.

¹ Doravante substituiremos União Europeia por (UE), por uma questão de economia.

² Doravante substituiremos Aprendizagem ao Longo da Vida por (ALV), por uma questão de economia.

Com as opções que tomamos, não pretendemos esgotar todos os autores que se debruçaram sobre as referidas temáticas, mas escolher aqueles que, na nossa perspetiva, melhor se enquadram ao nosso estudo. Consideramos ser este um processo complexo, face à grande abrangência de temáticas que a presente investigação abraça. Assim, na elaboração do quadro teórico tivemos em mente uma retrospectiva, ainda que breve, sobre as últimas décadas do século XX, entendendo nós que muitos dos fatores ocorridos nesse espaço de tempo traçam o prenúncio do contexto que conduziu a Europa e o mundo à situação³ atual. Deste modo, na nossa perspetiva, é relevante compreender toda a evolução que a sociedade sofreu, recuando aos anos 50, 60, 70, etc. do século passado, antes de entrarmos no universo contemporâneo das parcerias entre a Escola e as Empresas, no âmbito da formação. Os conceitos chave que aqui trazemos, têm por base o desenvolvimento e as mudanças porque passaram a sociedade em geral e também a portuguesa nas últimas décadas. Touraine, em 1955, dá-nos conta das grandes mudanças que se fazem sentir no trabalho⁴. Acompanhando a passagem do tempo e o progresso que se faz sentir depois de 55, convida-nos a refletir, na transição das sociedades industriais para as pós-industriais, a que ele apelida de sociedades programadas. A partir de 74, começa a interessar-se pelos estudos de movimentos sociais, como, por exemplo, o movimento estudantil, ecologista, regionalista, entre outros. Os conceitos de modernidade e de democracia fazem parte do seu historial bibliográfico, quer pelo seu olhar crítico em relação ao passado, quer pela reflexão que dedica sobre as implicações que o mesmo tem no presente e, talvez, quem sabe, no futuro? Para além de Touraine, outros autores se dedicaram a uma reflexão sobre a modernidade e pós-modernidade, ou, na nomenclatura de Beck, Giddens, entre outros, sobre a modernidade reflexiva. Giddens, por exemplo, ao pronunciar-se sobre os “acontecimentos futuros – em relação com as práticas presentes – ” (Giddens, 1997:109), faz uma interpretação como sendo um quadro de “risco”. No âmbito das parcerias, o quadro teórico que construímos fundamentou-se nos estudos elaborados por Estaço, I. (2000), Zay, D. (1996) e (1997), Canário, R. (1994a e 1994b), entre muitos outros.

Quanto ao método de pesquisa utilizado, como já referimos, quisemos estudar os fenómenos na sua profundidade atendendo à singularidade e especificidade da investigação. Por se tratar de duas modalidades de parceria, diferentes nas suas especificidades, no que respeita ao tipo de formação, idade etária dos atores sociais, características da própria instituição, entre outras, optamos por realizar um estudo de caso múltiplo, cujo objetivo é acrescentar algo mais à investigação.

Objetivos da pesquisa: Com um redimensionar das Organizações escolares, fruto das políticas públicas educativas nacionais⁵ e transnacionais, entre outros fatores, surgem novas (re) organizações que transpõem o setor público e se estendem também ao setor privado. É na ligação público – público e público - privado que emerge a nossa investigação. O primeiro objetivo do estudo teve como intenção imergir na complexidade do funcionamento das parcerias entre a escola e as empresas no âmbito da formação. Para tal, ouvimos as perspetivas dos diferentes atores com a finalidade de obter uma perspetiva global do funcionamento das parcerias. Os objetivos específicos do estudo surgiram do desdobramento do objetivo principal, com o intuito de simplificar e clarificar a compreensão do processo de funcionamento das parcerias e, ao mesmo tempo, conduzir a investigação. São os seguintes os objetivos específicos: i) compreender como é feita a ligação da escola às empresas; ii) perceber como os atores participantes no estudo interagem uns com os outros nas suas práticas pedagógicas; iii) conhecer quem são os interlocutores (elos de ligação) entre a escola e as empresas; iv) saber e interpretar a relevância, ou não, do papel que os interlocutores desempenham ao longo do processo; v) entender e interpretar as expectativas dos formandos quanto à formação; vi) interpretar o impacto, ou não, das parcerias nos diversos atores; vii) interpretar eventuais benefícios ou riscos, para a escola, para as

³ Entenda-se por situação o modo como as pessoas a vivem, como são atingidas, como se apropriam e como lhe dão resposta.

⁴ Na sua obra *A evolução do trabalho nas fábricas Renault*.

⁵ Veja-se a este propósito o Decreto-lei (DL) nº 115-A/98 de 4 de Maio que concede a escola como centro da ação educativa e com autonomia no poder de decisão nos vários domínios (pedagógico, administrativo, organizacional, entre outros).

empresas, para os atores e para a comunidade local. À medida que a investigação se vai desenvolvendo e que vamos revendo a literatura já existente, o estudo vai sido enriquecido com a emergência de novos conceitos teóricos que lhe estão subjacentes. É o caso dos conceitos de **desenvolvimento** ligado à comunidade escolar, desenvolvimento sustentável associado à comunidade local, **conflito**, associado ao modo como as relações entre os diversos atores são geridas, entre outros. O conceito de **formação** no nosso estudo surge articulado ao conceito de parceria.

NOTA SEMI-CONCLUSIVA

Face à investigação ainda em desenvolvimento, não nos é possível avançar com dados conclusivos da pesquisa. Os constructos teóricos e empíricos desenhados ao longo da presente investigação permite-nos algumas reflexões e ponderações prévias. De facto, perspetivamos que de uma maneira geral, os dados empíricos confirmados até ao momento, vêm ao encontro do quadro teórico que construímos. O impacto positivo das parcerias nas escolas, retratado através da perspetiva dos diferentes atores, indicia numa melhoria das ações pedagógicas, da relação professor-alunos, na diminuição do insucesso e abandono escolar. Quanto às empresas, parece confirmar-se o papel social que as mesmas representam para a comunidade local, bem como a escola. No que diz respeito aos atores, perspetivamos que as parcerias têm um papel relevante na transformação das lógicas de ação que entrelaçam o sistema educativo, aumentam a motivação e a satisfação dos atores melhorando a qualidade de vida das comunidades e contribuindo para o desenvolvimento sustentável local.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, M. (2010). *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S.A.
- ALVES, M., AZEVEDO, N. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S.A.
- AMIGUINHO, A. et al (2013). Educação e Formação de Adultos. *Revista Aprender (Nº 34)* (Outubro 2013). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- BECK, U. (2010). *The brave new world of work*. Great Britain: MPG Books Group.
- CANÁRIO, R. (1994b). ECO: Um processo estratégico de mudança. In Rui d’Espiney e Rui Canário (Org.). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projeto ECO 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. (Org.) (2009). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa.
- CAPUCHA, L. (2013). Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: A qualificação de Adultos é uma prioridade. *Revista aprender (Nº 34)*. (Outubro 2013). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- CERDEIRA, M. C. (2004). *Dinâmicas de transformação das relações laborais em Portugal*. Lisboa: Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT/MAET).
- OCDE (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OCDE.
- RODRIGUES, F. E S. STOER (1998) *Entre parceria e partenariado. Amigos, amigos, negócios à parte*. Oeiras: Celta Editora.
- SILVESTRE, C.A. (2003). *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema Educativo/Formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.



Eixo 2. Cidades Educadoras e Cidadania Participativa

JOVENS, CIDADANIA E PERTENÇA A GRUPOS

CONCEIÇÃO ALVES PINTO⁽¹⁾; ANTÓNIO SOTA MARTINS⁽²⁾.

⁽¹⁾ISET - Instituto Superior de Educação e Trabalho, (mcalvespinto@gmail.com)

⁽²⁾ISET - Instituto Superior de Educação e Trabalho, (sotamartins@gmail.com)

Resumo:

Reconhece-se atualmente a importância do desenvolvimento de atitudes de cidadania entre os jovens. Com efeito o desenvolvimento integral dos jovens e nomeadamente na dimensão da cidadania deve considerar a pluralidade de situações. Compreender o sentido que a cidadania tem para os jovens supõe considerar 3 grandes dimensões: por um lado a pessoa – como sujeito e como ser de relação, por outro os vínculos das suas pertenças – vínculo social e vínculo à organização que frequentam, a escola -, e por outro ainda a expressão do seu contributo à sociedade através da participação – social e uma vez mais na organização que frequentam – a escola. **O objetivo** é apreender os sentidos atribuídos por jovens dos 7º ao 12º anos de escolaridade às diferentes dimensões de cidadania e analisar eventuais diferenças segundo a frequência de outros espaços de socialização, nomeadamente o desporto, grupos religiosos ou o escutismo. **A amostra** - alunos do 7º ao 12º ano (distrito do Porto). Instrumento de recolha de dados - questionário. **Análise estatística** descritiva e inferencial. **Resultados:** A frequência presente ou passada de grupos diversos parece interferir de formas diferentes nas dimensões de cidadania. **Conclusão:** A forma de ser e de estar dos jovens em sociedade, as atitudes face a instituições e a relevância dada à participação estão fortemente interligadas. E importa compreender como é que a participação em grupos diversos potencialmente favorece o desenvolvimento de atitudes positivas face à cidadania.

Palavras Chave: Cidadania; Jovens; Socialização; Coesão escolar.

INTRODUÇÃO

A cidadania define a fronteira da pertença e não pertença estabelecendo quem a pode exercer e em que termos a pode exercer (Barbalet, 1989). Por este facto é condição de integração para uns e de exclusão para outros. Durante muito tempo, a cidadania só era reconhecida aos homens, que tivessem uma posição social e económica determinada. O reconhecimento da cidadania às mulheres, e particularmente às das classes sociais desfavorecidas só ocorreu no termo de um longo percurso.

E, pese embora a cidadania plena ser reservada aos adultos, actualmente há uma preocupação em a desenvolver nos jovens.

CIDADANIA: DA SOCIEDADE, DA PESSOA E DA PARTICIPAÇÃO

No âmbito deste estudo importa clarificar o conteúdo que atribuímos à cidadania. Este termo traduz a ideia de «ser na cidade», «pertencer à cidade», «sem membro de pleno direito da cidade». Para abordar esta problemática confrontamo-nos com complexidades na compreensão quer da cidade enquanto sociedade, quer da pessoa cidadã, quer ainda da relação que se estabelece entre a pessoa e a sociedade.

O que entendemos por sociedade, qual a lógica que subjaz aos processos sociais? Um observador atento dirá que não parece haver conexão entre, por um lado, as acções das pessoas e por outro, os processos sociais globais. Para entender a sociedade não nos situamos numa abordagem holística, que centra a sua análise, tanto nos paradigmas de consenso como de conflito, na determinação das acções dos indivíduos pela sociedade (Alves-Pinto, 1995). Não podendo deixar de reconhecer a influência dos contextos e dos processos de controlo social, situamo-nos numa perspetiva daquilo que R. Boudon denominou de individualismo metodológico.

O individualismo aqui não decorre de um qualquer pressuposto sobre o comportamento das pessoas mas, sendo uma expressão consagrada, aponta para o facto de a compreensão da sociedade não poder fazer a economia das lógicas dos seus atores. A sociedade é composta por pessoas em interação, interação esta que reveste formas múltiplas, diversas e plurais. É a referência às acções levadas a cabo pelas pessoas, na vida social, que permite compreender as dinâmicas em curso na sociedade, não por uma simples projecção do micro no macro social mas por uma análise e modelização das consequências, ao nível macro, dos processos de agregação das acções individuais (Boudon, 1979).

Se por um lado temos a sociedade, por outro temos o cidadão. Para compreender as acções do cidadão, entendemos que ele é antes de mais uma pessoa, indivíduo autónomo gerindo interdependências, parceiro de interações, com perceção original do mundo social em que existe, sujeito de acções que decorrem de deliberações que vai tomando tendo em conta os seus referenciais axiológicos.

A forma de estar de cada jovem cidadão na sociedade vai pois decorrer da conexão que faça entre as dinâmicas sociais e as dinâmicas pessoais. E nunca é demais recordar que os jovens, por o serem, estão num processo de procura da identidade pessoal, de construção / reconstrução do seu referencial de valores, de inscrição do seu projecto pessoal na historicidade das suas memórias – individuais, familiares e comunitárias - e das expectativas em relação ao futuro (Sota Martins, 2008). A inclusão do indivíduo em vários grupos de pertença – a etnia, a nação, a família, o grupo profissional, a comunidade escolar, os grupos de jovens – impede, segundo Jean-François Dortier (1998), que qualquer um deles tenha uma ascendência definitiva sobre a identidade.

E a forma de os jovens se assumirem como membros da sociedade, de sentirem os laços que os ligam às instituições, de participarem, deve ser contextualizada por referência às dinâmicas da sociedade e às dinâmicas pessoais e grupais que experimentam. Com efeito há que considerar não só a dinâmica do jovem à procura de lugar na sociedade como a dinâmica da sociedade em relação ao jovem.

Quando se fala de participação dos jovens, cabe perguntar de que participação se fala? em que quadros? com regras de jogo decididas como e por quem? com que espaços de acomodação de modalidades de participação diversas? Richez (2012), a propósito da participação dos jovens, introduz a distinção entre a “forma dura” e a “forma mole”, escalpelizando o tipo de regras de jogo, a relação às “políticas” – no sentido de respostas a necessidades e de lógicas de intervenção -; o espaço dado à palavra, à voz, de quem participa; a definição do território das iniciativas; e a relação à política – esfera da coisa pública -. Uma análise que tome em consideração estes diferentes aspectos poderá ajudar a compreender a distância que existe entre a participação instituída e a que vai emergindo e se vai reconfigurando com o decorrer das interações.

Diremos que na generalidade dos espaços instituídos de participação – e nomeadamente na escola – é a participação dura, na terminologia de Richez, que está prevista para os jovens: formal, orgânica e representativa. Estes, por sua vez, e muito frequentemente, queixam-se que não há abertura para a participação que poderia fazer sentido para eles.

A identidade pessoal e social é algo que se constrói e que decorre da integração que o jovem faz da sua experiência plural em vários grupos de pertença, sendo que nenhum, nem a escola nem a família, têm um predomínio exclusivo. E as vivências sociais acabam por ter implicações na sociedade em geral, uma vez que “as estruturas em que os cidadãos participam nas suas actividades colectivas têm implicações mais vastas para a organização da sociedade como um todo” Barbalet (1989).

Pensar na cidadania de jovens que estando abrangidos pela escolaridade obrigatória frequentam a escola, supõe pensar em três eixos adequados a tal situação: o eixo da pessoa – enquanto ser sujeito e ser de relação - , o eixo dos laços de pertença –laços à escola e laços à sociedade - e o eixo da participação – participação na escola e participação na sociedade.

QUADROS DE SOCIALIZAÇÃO OPCIONAL

A escola é um espaço de socialização obrigatório para os jovens na sociedade actual, Mas outros existem que são frequentados sem que a sociedade o imponha. Destacaremos aqui três espaços de socialização opcional frequentados por grupos consideráveis de jovens na sociedade portuguesa: os grupos de desporto, os grupos de igreja e os grupos de escuteiros. Uma vez que estamos interessados em espaços de socialização e de desenvolvimento do sentido de pertença, e apesar da escola ser obrigatória, consideramos interessante ter em conta o sentimento de coesão escolar. Fizemos esta opção por admitir que a relação entre coesão social e empenhamento cívico descrita em obras que tratam deste tema (Lafaye, 2011) se pode também manifestar na coesão escolar.

Grupos Desportivos

A crença dos efeitos benéficos da socialização pelos desporto e no desporto tem sido salientado por múltiplos autores, destacando-se particularmente três dimensões: melhoria das relações interpessoais, canalização da agressividade e o ultrapassar dos seus limites (Pantaléon, 2003).

O Conselho da União Europeia e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos, no Conselho de 5 de Maio de 2003, salientou que o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e sociais pela educação física e pelo desporto deve ser incentivada para todas as pessoas, tanto no âmbito do sistema educativo como noutros domínios da vida social.

A prática desportiva e a participação dos jovens nos grupos desportivos estará, acredita-se, fortemente marcada por valores e objetivos universalmente reconhecidos. Mas para que tal aconteça há que cuidar a ética e a forma de intervenção dos orientadores – treinadores e seus colaboradores (Moreno e Carvalhal, 2010). Exemplos não faltam da distância de certos incidentes do desporto actual ao ideal desportivo. As actividades desportivas ocorrem em espaços sociais de interação, de interiorização de valores desportivos, de afirmação pessoal, de conjugação de esforços com outros mas também de manifestação de interesses divergentes e de vivência de conflitos (Marivoet, 1997).

A prática do desporto será facilitadora de uma socialização conducente ao desenvolvimento da cidadania, se o desporto for uma oportunidade de o jovem se exercitar numa actividade que exige esforço, persistência e sacrifício para atingir algo que lhe dá prazer, de desenvolver uma relação positiva consigo e com os outros – outros membros da mesma equipa ou adversários; de se confrontar com regras claras e aprender a respeitar as regras e a autoridade de quem tem como função não tolerar transgressões. Todos estes aspectos fazem parte da experiência social, mas no desporto estão particularmente concentrados e evidenciados.

Assim, procuramos neste trabalho analisar eventuais relações entre a participação em grupos desportivos e a forma de olhar a experiência que o jovem faz da escola e diferentes dimensões da cidadania.

Grupos de Igreja

A socialização religiosa, dá origem a um leque muito alargado de modalidades de relação ao religioso e de entendimentos dessas diferentes modalidades. Num estudo recente sobre estudantes universitários Coutinho (2012; 2014) procurou encontrar grupos que se diferenciavam quer pela “observância das regras da igreja” quer pelo “grau dessa observância”. Este investigador encontrou quatro grandes tipos de relação à religião: ortodoxos sociocentros, os heterodoxos ambiciosos, os descrentes activistas e por fim os descrentes hedonistas.

Outros autores analisam as atitudes face à religião na modernidade e na pós-modernidade mostrando como a prática religiosa ou a observância das regras da igreja não pode ser o único indicador da presença do fenómeno religioso (Davie, 1999, 2000; Duriez, Fontaine e Luyten, 2001). Com efeito o esforço de repensar a relação entre religião e modernidade e a pós-modernidade introduz elementos relevantes na discussão desta problemática.

Como escrevia E. Fromm “tanto no sentido religioso, como no sentido político ou pessoal, o conceito de fé pode ter dois significados” (1976), o do ter e do ser. Nesta perspectiva importa compreender como é que a fé não exclui necessariamente a dúvida (Batson, 1976; Ross 2010).

No campo do pensamento cultural e filosófico, Paul Lengrand escrevia num texto intitulado “o homem da resposta e o homem da questão”: “O homem da resposta tem necessidade de certeza. O homem da questão não tem necessidade da certeza. A Verdade chega-lhe e não pode viver sem ela” (1977).

É por aqui que passa a verdadeira clivagem, não só no campo da religião, como na política, na ciência, na aprendizagem e nas relações entre as pessoas.

E esta clivagem não atravessa só as periferias da igreja mas expressa-se, ainda que de forma minoritária, entre membros da hierarquia da igreja. Quando numa entrevista foi perguntado a Maurice Bellet, padre, teólogo e psicanalista, se acreditava em Deus, ele pediu que o entrevistador lhe dissesse de que Deus estava a falar, para ele poder responder se acreditava ou não. De forma igualmente radical mas menos contundente encontra-se o pensamento de Jorge Bergoglio, antes e depois de chegar a Roma, nomeadamente na subversão que faz da leitura tradicional das regras da igreja e da sua observância. É subversão trazer para o centro da igreja aquilo que denomina de periferias existenciais, muitas vezes ignoradas ou mesmo ostracizadas pela igreja enquanto instituição social.

Importa ainda salientar que, quando se contrapõe espiritualidade moderna versus religiosidade clássica à luz da psicologia religiosa encontram-se especificidades relevantes nomeadamente ao nível cognitivo, afetivo, relacional e estilos de identidade (Saroglou, e Munoz-Garcia, 2008)

Pese embora a diminuição clara de prática religiosa tradicional em geral e de forma mais intensa entre os jovens, pode surpreender que a igreja continue a surgir, para muitos desses jovens, como espaço de clarificação de valores como o bem, a verdade e a justiça (Alves-Pinto, Rangel, 2014). Será que a socialização religiosa interfere nas perspetivas relativas à cidadania? Acresce que a igreja é uma das instituições que, de forma disseminada no país, oferece espaços de socialização juvenil. Por isso procurámos perceber se a socialização religiosa está relacionada com as perspetivas das diferentes dimensões da cidadania.

Grupos de Escuteiros

Os escuteiros são um movimento internacional que continua a inspirar-se na intuição de Baden Powell, tenente-general do exército britânico, fundador do escutismo na transição do século XIX para o século XX. A finalidade da formação escutista, na perspetiva do seu fundador é contribuir para o desenvolvimento pessoal dos futuros cidadãos, substituir o egoísmo pelo serviço dos seus semelhantes (Baden-Powell 2002; 2004).

De fato, o escutismo é reconhecido como um projecto que promove o desenvolvimento pessoal, social e intelectual (Bernardo, 2013) tendo como objetivo ajudar a sociedade civil a desenvolver-se “fornecendo serviços de informação à juventude; propondo uma educação pela democracia; praticando uma política de igualdade de oportunidades; procurando e criando parcerias com populações marginalizadas; ajudando os jovens a ultrapassar os obstáculos que entram a sua mobilidade; lutando contra a xenofobia e o racismo; contribuindo activamente no desenvolvimento europeu de políticas para a juventude mais eficazes que beneficiem todos os jovens e não só os dos estados membros; criando pontes de amizade tanto no interior como para além das suas fronteiras.” (Porcaro e Amalvy, 2004).

O movimento escutista, como contexto juvenil de educação não-escolar, apresenta-se como complementar à escola com a preocupação de “deslocar o enfoque educativo de uma esfera mais individualista, competitiva, materialista, entre outros valores mais próximos do *ethos* da escola, para uma esfera mais social e colectiva, pautada pelo serviço aos outros.” (Palhares, 2008, 120)

O escutismo faz do jovem o foco da sua própria educação, valorizando-se enquanto ser humano, promovendo a autonomia e responsabilidade. Para isso os dirigentes assumirão papéis de orientadores de um percurso que se desenvolve por etapas, pela descoberta de si próprio e dos outros. As propostas educativas escutistas de Baden-Powell, “não raras vezes se confrontaram com o modelo da educação

escolar, tornando-se inevitável não só a crítica às lógicas de funcionamento desta instituição e ao tipo de cidadão que ela promovia, como igualmente se desenvolveram na procura de um espaço de afirmação no campo mais vasto da educação.” (Palhares, 2009). E os jovens que tem um percurso suficientemente longo no movimento escutista dão um valor muito particular a essa experiência, e manifestam quão diferente ela é da sua vivência na escola. (Palhares, 2001, 2007 e 2009).

A experiência da coesão nas relações na Escola

A escola é o espaço de socialização que, por força do prolongamento da escolaridade obrigatória, abrange actualmente o universo dos jovens até aos 18 anos. Sobre a escola como espaço de socialização tivemos oportunidade noutros trabalhos de aprofundar diferentes facetas desta problemática (Alves-Pinto, 1995, 2003, 2008 e Sota-Martins 2008)

Neste artigo iremos apenas centrarmo-nos na coesão escolar. Com efeito a escola, para levar a cabo a sua missão não necessita só de estar bem equipada e organizada. Para que ocorra uma socialização de qualidade importa que haja uma coesão nas relações entre os diferentes intervenientes. Se é necessário que os professores confiem nos alunos, é fundamental que os alunos confiem nos professores. Para dar conta da dimensão relacional, que é o cimento de uma organização verdadeiramente educativa, utilizo o conceito de coesão escolar, como transposição para a escola do conceito de coesão social, nomeadamente na percepção da coesão social (Bollen e Hoyle , 1990). E esta dimensão é de tal modo relevante que ela deu origem a estudos sobre o capital social.

Entendemos a coesão escolar como abertura ao outro, a outrem, pela confiança, apreço e apoio que por um lado os alunos sentem que recebem dos professores e que por outro nutrem pelos professores.

METODOLOGIA

A metodologia é extensiva, por questionário.

O instrumento de recolha de dados (I.R.D.) que utilizamos nesta investigação integra indicadores de cidadania, de experiência em diferentes quadros de socialização nomeadamente em grupos de desporto, de igreja e de escuteiros e na escola.

O instrumento utilizado para aferir das atitudes de cidadania inscreve-se numa evolução de instrumentos que construímos para outras investigações (Alves-Pinto, 2013; Alves-Pinto, 2014; Teixeira, M. e Alves Pinto, 2013).

Porque a experiência quotidiana é plasmada em processos de socialização diversos integrámos no instrumento de recolha de dados indicadores pertinentes para o estudo de eventuais variações das dimensões da cidadania. Assim, para além do género - a que pode corresponder diferenciação de interações de socialização - considerámos por um lado elementos relativos à família - nível de instrução familiar - e por outro, elementos relativos à situação escolar – ciclo e escola frequentada -.

Como indicadores de coesão escolar, propusemos duas frases relativas à confiança, duas relativas ao apreço e duas relativas ao apoio. Em cada par de frases, uma é relativa à leitura que o aluno faz da atitude dos professores relativamente aos alunos e a outra da atitude do aluno em relação aos professores.

A amostra é de 2040 alunos de concelhos do distrito do Porto. A amostra foi recolhida entre Março e Maio. Por género 52,8% são raparigas e 47,2% rapazes; por ciclo, 29,9% frequentam o 2º ciclo, 25,1% o 3º ciclo e 25,3% o secundário; o nível de instrução familiar – a habilitação escolar mais elevada entre o do pai e da mãe – é de 8,4% 1ºciclo, 22,3% - 2º ciclo, 25,7% 3º ciclo, 25,9% secundário e 17,8% superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Frequência de espaços de socialização voluntária

Como referimos anteriormente foi perguntado aos alunos se frequentavam no presente, se já tinham frequentado ou se nunca tinham frequentado grupos de desporto, grupos de igreja e grupos de escuteiros.

Constatamos no gráfico 1 que na actualidade há uma percentagem semelhante (39%) que faz desporto e que participa em grupos de igreja. Quando se considera os jovens que tiveram experiência no passado, a percentagem é maior para os grupos de igreja (39%) do que para o desporto (29%). Já na nossa amostra, a participação em grupos de escuteiros, como esperávamos, é bastante menos frequente: de 16% no presente, 3% no passado e 81,2 nunca fez esta experiência.

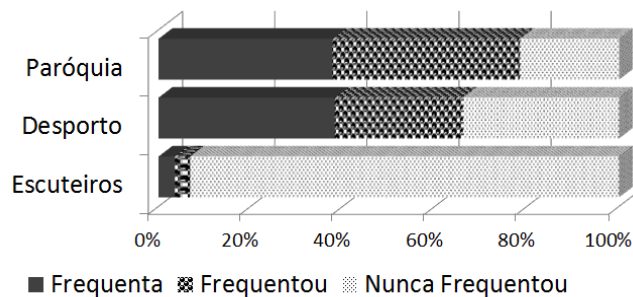


Figura 2. Frequência de espaços de socialização voluntária.

Procurámos saber se havia variações da pertença a estes grupos com o género, com o nível de instrução familiar N.I.F, e com o sucesso académico medido pela soma das notas a português e matemática. Apresentamos na tabela seguinte a probabilidade de erro no teste de χ^2 .

Quadro 1. Frequência de espaços de socialização opcional segundo as características dos jovens.

P observado	Participação em grupos		
	Religiosos	Desporto	Escuteiros
Género	,043	<,001	n.v.
NIF	n.v.	<,001	n.v.
Ciclo	,004	,032	<,001
Notas	<,001	<,001	n.v.

n.v. $p > .05$

Concluimos pelas tendências das variações estatisticamente significativas que as raparigas estão mais presentes nos grupos de igreja e inversamente os rapazes nos grupos desportivos. Já nos escuteiros não se registam diferenças por género.

Ao considerar a variável familiar que nos é dada pelas habilitações mais elevadas entre o pai e a mãe do aluno, verificamos que esta característica só apresenta variação estatisticamente significativa com a prática de desporto, cuja vai aumentando à medida que aumenta o N.I.F..

As variáveis escolares surgem bem mais ligadas à frequência destes espaços. À medida que aumenta o sucesso aumenta a frequência, quer de grupos de igreja quer de desporto. A participação em grupos de igreja aumenta à medida que desce o ciclo considerado, registando-se a tendência inversa para a prática de desporto. No que toca aos escuteiros há uma quebra muito considerável nos alunos do secundário.

A cidadania escolar e social e suas dimensões

O instrumento de recolha de dados “cidadania escolar e social” tem 18 itens com três grandes eixos: pessoa, laços e participação. A dimensão da pessoa desdobra-se no ser sujeito e ser de relação. Já as duas outras dimensões desdobram-se numa subdimensão relativa à vivência escolar e outra relativa à vivência social. Distingue-se também dos instrumentos das investigações anteriores que realizamos (Alves-Pinto, 2013,2014) pelo facto de a pergunta não ser formulada numa escala de importância atribuída à cidadania mas numa escala de ajustamento das frases apresentadas à experiência concreta do jovem.

A consistência interna do conjunto dos 18 itens, relativa ao conjunto das dimensões em que admitimos que a cidadania se desdobrava é bastante alta, uma vez que o valor do Alfa de Cronbach é de .862.

Apresentamos no gráfico 2 as distribuições dos indicadores que resultaram da agregação dos três indicadores parcelares de cada dimensão .

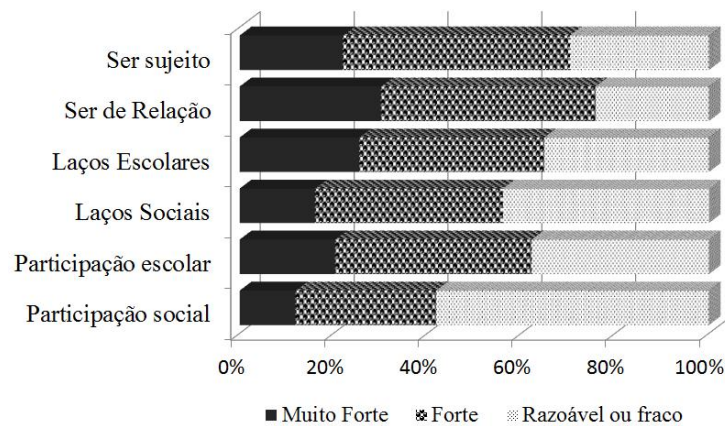


Figura 2. Cidadania escolar e social.

Globalmente as respostas têm uma tendência claramente positiva, mas o eixo que sobressai é o eixo da pessoa e neste a dimensão do ser de relação. Tanto no eixo dos laços de pertença como no da participação as respostas mais favoráveis são nas dimensões relativas à escola.

Procuramos agora analisar eventuais variações das dimensões da cidadania escolar e social com as características dos jovens.

O género só faz variar três das dimensões e nesses casos – ser sujeito, ser de relação e participação na escola - são sempre as raparigas que dão respostas mais positivas.

Quadro 2. Cidadania escolar e social segundo as características dos jovens.

P observado	Género	NIF2345	Ciclo	Sucesso académico
Ser Sujeito	<,01	<,01	n.v.	<,01
Ser de Relação	<,01	<,01	<,01	<,01
Laços escolares	n.v.	,01	<,01	<,01
Laços sociais	n.v.	n.v.	<,01	<,01
Participação na escola	<,01	,02	,01	<,01
Participação social	n.v.	,04	<,01	n.v.

n.v. p>.05

Analisando as variações das dimensões da cidadania segundo o nível de instrução parental no eixo da pessoa as variações devem-se a respostas melhores dos jovens cujos pais têm estudos superiores. Já no que refere aos laços escolares e ao eixo da participação as respostas menos positivas são dadas pelos grupos de N.I.F. intermédio e as opiniões dos alunos cujos pais têm menos estudos aproximam-se das opiniões dos colegas cujos pais têm estudos superiores.

O ciclo faz variar todas as dimensões menos o ser sujeito, sendo sempre os alunos do 2º ciclo de têm respostas mais francamente positivas.

Já no que toca ao sucesso académico, são os alunos médios que atingem melhores indicadores no eixo da pessoa, dos laços de pertença e na participação na escola. Os alunos fracos e os francamente bons têm opiniões menos boas relativamente a todos estes indicadores.

Como decorre dos valores da probabilidade de erro após aplicação do teste χ^2 a cidadania escolar e social, em todas as dimensões está muito fortemente relacionada com os três indicadores de coesão escolar. A probabilidade de erro é em todos os casos inferior a 1 num milhão.

Quadro 3. Cidadania escolar e social segundo a coesão escolar.

P observado	Confiança	Apreço	Apoio
Ser Sujeito	<0,000001	<0,000001	<0,000001
Ser de Relação	<0,000001	<0,000001	<0,000001
Laços escolares	<0,000001	<0,000001	<0,000001
Laços sociais	<0,000001	<0,000001	<0,000001
Participação Escolar	<0,000001	<0,000001	<0,000001
Participação social	<0,000001	<0,000001	<0,000001

Quadro 4. Cidadania escolar e social segundo a participação em grupos de socialização opcional.

P observado	Grupos de Igreja	Grupos de Desporto	Grupos de Escuteiros
Ser Sujeito	,011	n.v.	n.v.
Ser de Relação	n.v.	n.v.	n.v.
Laços escolares	n.v.	,037	n.v.
Laços sociais	,001	n.v.	,037
ParticipaEscola	n.v.	,049	n.v.
Participação social	,019	n.v.	<,001

E por fim analisamos as variações das dimensões da cidadania escolar e social segundo a participação em grupos.

Constatamos que os jovens que experimentam ou experimentaram socialização religiosa têm indicadores mais positivos no ser sujeito, nos laços sociais e na participação social. Os alunos que passaram pelos escuteiros também salientam mais a dimensão social, quer nos laços quer na participação, o que os aproxima em parte do grupo anterior. De forma distinta os jovens com socialização desportiva exterior às aulas têm indicadores mais positivos do que os colegas tanto nos laços de pertença escolar como no da participação escolar.

CONCLUSÃO

O questionário que construímos de cidadania escolar e social manifesta uma consistência interna considerável, o que mostra que a pessoa, os laços de pertença e a participação estão relacionados entre si. A forma de ser e de estar com os outros, as atitudes face a instituições e a relevância dada à participação estão fortemente interligadas. A frequência de grupos de socialização opcional confirma algumas tendências que esperávamos, como é o caso de preferências diversas por género. Por nível de instrução familiar constata-se que a prática desportiva parece ser algo selectiva socialmente. A relação encontrada entre sucesso académico e socialização religiosa e desportiva merece destaque confirmando a perspectiva de que a complementaridade destas socializações com a socialização escolar parece ser benéfica para os jovens, mesmo em termos estritamente curriculares. Os resultados que obtivemos para os indicadores de cidadania escolar e social são muito favoráveis, o que contrasta com muitos discursos sobre os jovens e sobre a escola. A surpresa que estes resultados trarão não decorrerá de um desencontro de perspectivas do tipo das registadas por Richez (2012) a propósito da participação?

E por fim, ressaltam dois perfis diferentes quando se analisa a cidadania segundo por um lado a socialização religiosa e dos escuteiros e por outro a socialização desportiva. A socialização desportiva parece dar mais oportunidades de os jovens investirem na escola, quer ao nível da pertença quer ao nível da participação. Já a socialização religiosa e o escutismo parece sensibilizar mais para a dimensão social, quer em termos de sentido de pertença quer de participação social. Globalmente, os jovens que experimentam socialização religiosa e/ou desportiva quando nas suas repostas se distinguem dos colegas é sempre numa perspetiva mais positiva, pelo que estes resultados confirmam a utilidade deste grupos. Revelam também que o padrão de respostas dos jovens com socialização religiosa ou desportiva são diferentes que facilmente se compreendem se atendermos aos objectivos prosseguidos por estes grupos.

A associação fortíssima entre os indicadores da cidadania escolar e social com a coesão escolar confirma a intuição de que a tendência encontrada na investigação sobre coesão social e atitudes cívicas poderiam também ocorrer no campo da coesão escolar,

BIBLIOGRAFIA

- ALVES-PINTO, C. (1995). *Sociologia da escola*. Amadora: Mac-GrawHill.
- ALVES-PINTO, C. (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In C. Alves-Pinto e M. Teixeira (Eds.), *Pais e escola - parceria para o sucesso* (pp. 21-70). Porto: ISET.
- ALVES-PINTO, C. (2008). Da complexidade da socialização escolar. In M. C. Alves-Pinto (Ed.), *Alunos na escola - imagens e interações* (pp. 19-78). Porto: ISET.
- ALVES-PINTO, C. (2013). *Os alunos como cidadãos: a pessoa, a pertença e a participação* Paper presented at the Comunicação ao XII Congresso Galaico-Português, Braga.
- ALVES-PINTO, C. (2014). Os jovens e a cidadania em 2013: o olhar de alunos do ensino secundário. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* Lisboa: IE-ULA.
- BADEN-POWELL. (2002). *A educação pelo amor substituindo a educação pelo temor*. Lisboa: CNE. (1923).
- BADEN-POWELL. (2003). *Auxiliar do chefe escuta*. Lisboa: CNE. (1919).
- BADEN-POWELL. (2004). *A caminho do triunfo*. Lisboa: CNE. (1920).
- BARBALET, J. M. (1989). *A Cidadania*. Lisboa: Estampa.
- BATSON, C. D. (1976). Religion as prosocial: Agent or double agent? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 15, 29-45.
- BERNARDO, M. M. F. G. R. (2013). *Juventudes e lazer: que significação é atribuída pelos jovens aos tempos e espaços de lazer quando frequentam os escuteiros*. (Mestrado Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação), Universidade do Porto, Porto.
- BOLLEN, K. A., E HOYLE, R. H. (1990). Perceived Cohesion: A Conceptual and Empirical Examination. *Social Forces*, 69(2), 479-504. doi: 10.2307/2579670
- BOUDON, R. (1983). *La logique du social, Paris, Hachette*. Paris: Hachette.
- COUTINHO, J. P. (2014). Clusters of religiosity of Portuguese undergraduate youth. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 75, 109-130.
- DAVIE, G. (1993). Believing without Belonging. A Liverpool Case Study / Croyance sans appartenance. Le cas de Liverpool. *Archives de sciences sociales des religions*(81), 79-89.
- DAVIE, G. (2000). Religion in Modern Britain: Changing Sociological Assumptions. *Sociology*, 34(1), 113-128.
- DORTIER, J. F. (2004). L'individu dispersé et ses identités multiples. In C. Halpern e J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *L'identité – L'individu, le group, la société*. Auxerre –France: Édition Sciences Humaines.
- DURIEZ, B., FONTAINE, J. R. J., E LUYTEN, P. (2001). La religiosité influence-t-elle encore notre vie? Nouvelles preuves soutenant la différenciation des structures de valeur de différents types de religiosité. In V. Saroglou e D. Hutsebaut (Eds.), *Religion et développement humain: questions psychologiques* (pp. 93-113): Hamartan.
- FROMM, E. (1978). *Avoir ou Être ? Un choix dont dépend l'avenir de l'homme* Paris: Éditions Robert Laffont.

- LAFAYE, C. G. (2011). *Cohesion sociale et lien social*. Comunicação apresentada em *Cohésion sociale : théories, méthodes et politiques*, Paris.
- LENGRAND, P. (1977). L'homme de la réponse et l'homme de la question. In G. Pineau (Ed.), *Éducation ou Aliénation permanente? Repères mythiques et politiques* (pp. 64-74). Paris: Dunod.
- LIPIANSKY, E. (1991). L'identité personnelle. In J. C. Ruano-Borbalan (Ed.), *L'identité – L'individu, le group, la société* (pp. 27-42). Auxerre – France: Édition Sciences Humaines.
- MARIVOET, S. (1997). Dinâmicas sociais nos envoltimentos desportivos. *Sociologia – Problemas e Práticas*, (23), 101-113.
- MORENO, M., RIBEIRO, M., E MOURÃO-CARVALHAL, I. (2010). A Prática de modalidades desportivas por jovens adolescentes. In V. Lopes, V. Rodrigues, E. Coelho e M. Moreira (Eds.), *Promoção da Saúde e Actividade Física: Contributos para o Desenvolvimento Humano* (pp. 545-556). Vila Real: UTAD.
- PALHARES, J. A. (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis: experiências e representações num contexto não-escolar. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*(27), 109-130.
- PALHARES, J. A. (2009). *A Experiência Cidadã em contextos educativos não-escolares: representações e práticas de jovens pertencentes ao escutismo*. Paper presented at the Societades desiguais e paradigmas em confronto: actas do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Braga.
- PANTALEON, N. (2003). Socialisation par les activités sportives et jeunes en difficultés sociales. *Empan* (3), 51-53.
- PORCARO, G., E AMALVY, R. (2004). O Papel do Escutismo no Reforço da Sociedade Civil from www.caleidoscopio.online.pt
- ROSS, C. F. J., E FRANCIS, L. J. (2010). The relationship of intrinsic, extrinsic, and quest religious orientations to Jungian psychological type among churchgoers in England and Wales *Mental Health, Religion e Culture*, 13(7-8), 805-819.
- SAROGLOU, V. (2003). Spiritualité moderne - Un regard de psychologie de la religion. *Revue thjeologique de Louvain*, 34, 473 - 504.
- SAROGLOU, V., E MUNOZ-GARCIA, A. (2008). Individual Differences in Religion and Spirituality: An Issue of Personality Traits and/or Values. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47(1), 83-101.
- SOTA-MARTINS, A. (2008). *A Escola e a Escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de leste*. Lisboa: ACIDI.
- TEIXEIRA, M. E ALVES PINTO, C. (2013), School climate and citizenship: Portuguese pupils'overview, *Journal of Educational and Psychological Studies*, a aguardar publicação.

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NO CONTEXTO DE UMA CIDADE EDUCADORA: O CASO DO MUNICÍPIO DE LEIRIA

MARIA CELESTE PEREIRA FRAZÃO⁽¹⁾; FILOMENA AMADOR⁽²⁾.

⁽¹⁾Universidade Aberta (Portugal) - Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento, (mcpfrazao@gmail.com)

⁽²⁾Universidade Aberta (Portugal) e Centro de Geologia da Universidade do Porto, (famad@univ-ab.pt)

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo proceder a uma análise das práticas desenvolvidas no contexto de uma Cidade Educadora, centrando-se para o efeito no Município de Leiria. Pretendem-se identificar convergências e divergências entre um município que aderiu ao projeto, e nessa medida assumiu uma série de funções expressas na Carta de Princípios das Cidades Educadoras, e as diversas instituições locais, com destaque para as educativas.

O conceito de “Cidade Educadora” tem na sua génese a ideia de que educar é uma responsabilidade de toda a sociedade, e que a educação não se deve centrar em exclusivo na escola, sendo um direito de todos e ao longo de toda a vida. Neste conceito também está implícita a centralidade do município, quer em termos de organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, quer no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com o objetivo de conseguir uma política local que consubstancie um projeto educativo global para a cidade. De acordo com a respetiva Carta de Princípios, a Cidade Educadora deve ser considerada uma cidade em rede e com carácter multidimensional, onde interagem diversos atores e instituições no contexto de um espaço urbano. Enquanto cidade aberta à diversidade de saberes, de práticas e de expressões culturais, deve procurar delinear tempos e espaços formais e informais de permuta e de aprofundamento das potencialidades existentes do território educativo. Assim, todos os recursos da cidade devem encontrar-se comprometidos com a ação educadora e devem participar em ações conjuntas, numa perspetiva multidisciplinar.

Os municípios deverão desenvolver as suas competências no âmbito da educação, de forma eficaz, prevendo uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, devendo *a priori* definir políticas locais possíveis de concretizar e de avaliar, para além de obterem as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais. Da mesma forma, a cidade deve procurar preservar a respetiva identidade, valorizando o património natural e o construído.

No presente estudo, opta-se por uma metodologia qualitativa de tipo hermenêutica, procurando-se analisar e interpretar os discursos dos atores envolvidos e atribuindo-lhes significado. Para esse efeito, foi identificado um conjunto de atores a quem se realizaram entrevistas estruturadas, as quais foram posteriormente objeto de análise. Com base nos dados obtidos desenvolveu-se um diagrama causal, colocando em destaque um conjunto de interações e convergências/divergências.

Palavra-Chave: Cidades Educadoras; Educação; Município.

INTRODUÇÃO

O Município de Leiria aderiu, em 2005, à Associação Internacional das Cidades Educadoras, o que pressupõe a aceitação da respetiva Carta de Princípios. Deste facto deve resultar uma valorização das diversas interações que são possíveis de estabelecer no âmbito do município, configurando a existência de uma rede na qual são atores privilegiados as instituições educativas (formais e informais). Por outro lado, esta perspetiva permite olhar para a cidade como um sistema complexo, de tal forma que uma intervenção num setor poderá afetar muitos outros domínios. Embora, ao fazer-se este tipo de análise também deva existir a consciência que as consequências de uma determinada ação podem não ser imediatas e visíveis, assim como a causa e o respetivo efeito também podem estar distantes no espaço e

no tempo. Assim, no presente trabalho, interessa-nos analisar o município enquanto território educativo onde se interrelacionam diversos atores e instituições.

O tema ganha ainda maior relevo quando no presente se discute a possibilidade de serem alargadas as competências dos municípios no campo da educação, as quais até agora apenas abrangiam o ensino básico e que num futuro próximo poderão abarcar novos ciclos de ensino. O governo central (Guião para a Reforma do Estado, 2014) argumenta que “a proximidade é, em geral, mais humanista, a descentralização, por regra, é mais eficiente”. Discurso contraditado por vários setores da sociedade que identificam intencionalidades políticas e económicas nesta narrativa.

A criação dos Conselhos Municipais de Educação e das cartas educativas concelhias, em 2003, visava já lançar as bases para uma maior intervenção das organizações locais na educação. Mas terá sido através do projetos educativos locais (P.E.L.), associados à ideia de cidade educadora, que se assiste a uma mudança no discurso político. Como Pinho (2013) refere, importa criar e promover “um *ethos* educativo, e esse depende muito de como seja o ambiente social (e físico, diga-se) da cidade e de como se valorize o relacional e o simbólico” (p. 145). Assim, o P.E.L. pode ser considerado como um referencial na gestão da educação ao nível local (*ibid.*).

Acresce ainda que o Município de Leiria aprovou muito recentemente o respetivo Projeto Educativo Municipal (2013/2017), o que torna ainda mais pertinente a análise que estamos a efetuar, a qual visa identificar convergências e divergências entre diversos atores com interação no âmbito de uma cidade que se afirma como educadora.

Com esse objetivo, partimos da análise de uma amostra de entrevistas realizadas a atores considerados chave, de forma a permitir representar as diversas inter-relações, identificando-se em simultâneo divergências que careçam de ser ultrapassados. Esta tarefa enquadra-se num projeto de investigação mais abrangente, que se encontra neste momento em desenvolvimento, o qual está centrado no Município de Leiria.

Numa primeira fase, começamos por abordar aspetos de natureza genérica e enquadradora, os quais permitem delimitar o significado com que são usados no trabalho alguns termos. Posteriormente, fundamentam-se as opções metodológicas, chamando-se a atenção para a necessidade de adaptar e integrar diversas técnicas, com ênfase para a análise de conteúdo e a dinâmica de sistemas. Esta última usada ainda numa fase muito introdutória. Por fim, procede-se à análise das entrevistas das quais resultou uma interpretação expressa na forma de um diagrama causal. Terminamos com um conjunto de considerações finais que nos fornecem quadros exploratórios a prosseguir em fases seguintes da investigação.

1. MUNICÍPIOS, CIDADES, TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E CIDADES EDUCADORAS

O tema da nossa investigação aconselha a que se proceda a uma clarificação prévia de determinados conceitos, usados por vezes com significados distintos. Começamos por analisar o conceito mais abrangente de “autarquia”, que engloba por sua vez outros dois conceitos: “município” e “freguesia”. Com origem em comunidades populacionais, o município goza de autonomia administrativa e financeira, possuindo a capacidade de eleger os seus representantes. Por sua vez, a clarificação deste conceito implica que se tenha também em consideração o conceito de “cidade”. De acordo com Sá (2000), em Portugal, “não existe uma relação entre o conceito de cidade ou de centro urbano com a organização administrativa” (p. 30), correspondendo a atribuição do estatuto de cidade à aplicação, de uma forma lata, de vários critérios estipulados em lei.

No presente trabalho, interessa-nos em particular centrar a atenção nas problemáticas relativas à municipalização da educação, traduzidos na transferência de poderes de competências para as autarquias locais. Este assunto tem vindo a ser objeto de controvérsia, para a qual contribui uma memória histórica que remonta aos períodos da Monarquia Constitucional e da República” (Justino, 2013).

Nos municípios destacamos o Conselho Municipal de Educação, definido como “uma instância de coordenação e consulta, que tem por objetivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo” (DL nº.7 de 15 de janeiro de 2003). Este conselho é responsável pela elaboração da carta educativa. Este documento deve ainda incluir uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazos, garantindo de igual modo a coerência da rede educativa com a política urbana do município. Neste contexto, a rede educativa visa uma gestão mais eficiente dos recursos e a complementaridade das ofertas educativas, de forma a corrigir as desigualdades e assimetrias locais e regionais, assegurando assim, a igualdade de oportunidades de educação pré-escolar e de ensino a todas as crianças e jovens.

Por sua vez, os Conselhos Municipais de Educação (C.M.E.) são os responsáveis pela aprovação dos P.E.L(s), os quais devem estar em sintonia com os projetos de desenvolvimento local. Com base neste enquadramento ganha destaque o conceito de “território educativo”, entendido como “o tempo e o espaço de conceção e execução de um projeto educativo local negociado e assumido pelas organizações locais com interesse e intervenção na área da educação” (Pinhal, 2013, p. 145-146). Assim, quando nos referimos a territórios educativos devemos ter presente o papel do P.E.L. e a desejável articulação destes projetos com os projetos educativos e planos de atividades das escolas do território. O P.E.L. corresponde a um “instrumento de planeamento e organização, o qual define a política educativa do território e articula as ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspetiva de desenvolvimento da comunidade” (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007, p.1). Como instrumento de caráter estruturante, participado e prospetivo, deve assumir-se como um dos maiores desafios para o Desenvolvimento Local Sustentável (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2011). Este instrumento vai ao encontro do objetivo de territorialização das políticas educativas, que, para além da transferência de competências do Estado para as instituições locais, através de estratégias conjuntas e participadas, se deseja também que contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos respetivos cidadãos. As relações de proximidade através do desenvolvimento de programas, projetos e ações de educação para a cidadania, da promoção do conhecimento do próprio concelho e do seu património histórico, cultural e ambiental, do aumento dos níveis de participação cívica da comunidade educativa, da melhoria da oferta de serviços que promovam a conciliação entre a vida profissional e familiar, são fatores cruciais para a construção de um verdadeiro território educador.

Neste âmbito, ganha visibilidade e importância o Movimento das Cidades Educadoras. A cidade deve deixar de ser um mero recurso pedagógico da escola e tornar-se num verdadeiro agente educativo: uma fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência (Villar, 2001).

Nesse sentido, o P.E.L deverá integrar dinâmicas relacionadas com as iniciativas de todos os membros da comunidade, nomeadamente, agentes educativos, associações, sindicatos, empresas, entre outros que atuam no território. Para além disso, o P.E.L. deve estruturar áreas vocacionais, para que toda a rede escolar possa caminhar nesse sentido, devendo proceder-se a uma análise de diagnóstico e de prognóstico.

2. METODOLOGIA

No presente estudo optou-se por uma metodologia qualitativa de tipo hermenêutica, procurando-se analisar e interpretar os discursos dos atores envolvidos e atribuindo-lhes significado. Para esse efeito, começou-se por identificar um conjunto de atores-chave (diretores de agrupamentos e de escolas dos ensinos básico ao ensino superior, público e privado; diretores de escolas profissionais e de ensino artístico; presidentes de associações empresariais; vereadora com o pelouro da educação), a quem se realizaram entrevistas estruturadas, as quais foram posteriormente objeto de análise.

A seleção da amostra teve por base o facto da Carta de Princípios das Cidades Educadoras atribuir aos municípios um conjunto alargado de funções, consideradas fulcrais para a consecução dos objetivos deste projeto. Entre estas, encontra-se a necessidade de estabelecer relações próximas de trabalho com as instituições escolares da área de jurisdição, motivo pelo qual da amostra fazem parte diretores de diversas escolas e agrupamentos escolares, assim como a própria Vereadora da Educação.

Para o efeito foi elaborado um guião, o qual foi antecedido na sua preparação por um conjunto de entrevistas com carácter exploratório. Para além da recolha de elementos identificadores do percurso profissional e académico do entrevistado e das características da escola ou instituição, o guião incluiu os seguintes temas, os quais se desdobram depois em várias questões: i) perceção do Movimento Cidades Educadoras; ii) relações entre o P.E.L. e P.E.E.; iii) relações entre o Agrupamento/Escola e o Município; iv) sugestões de melhoria das relações entre ambas as instituições. As entrevistas, com a duração média de 75 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas. Em paralelo, anotaram-se também todos os outros elementos considerados pertinentes para a respetiva interpretação e que não ficaram registados no áudio. A informação recolhida através da entrevista foi ainda completada com informação disponível nos *sites* das escolas, nomeadamente através da análise dos P.E.E.(s) e dos relatórios de Avaliação Externa.

3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Da análise efetuada foi possível identificar numa primeira fase uma série de aspetos que são considerados pelas várias instituições escolares e outras organizações como áreas problemáticas, a necessitarem de uma intervenção conjunta: i) insucesso escolar, associado com frequência ao abandono precoce do percurso escolar; ii) indisciplina; iii) decréscimo da população escolar, em resultado da baixa taxa de natalidade e do aumento da emigração nos últimos anos; iv) políticas educativas excessivamente centralizadas; v) necessidade de incrementar estratégias de cooperação e de partilha; vi) atribuição de mais competências aos municípios; vii) identificação e integração de *stakeholders* nos processos de debate e tomada de decisões sobre educação e desenvolvimento local.

Com base na análise de conteúdo e nas áreas consideradas como problemáticas procedeu-se numa fase posterior à construção de um diagrama causal, fazendo uso de uma abordagem *soft* da Dinâmica de Sistemas (DS). Como antes referimos, neste trabalho pretende-se desenvolver uma visão holística que venha a permitir a identificação de áreas potencialmente disfuncionais do sistema, e, em consonância, suscitar políticas que visem uma maior coordenação e integração das várias instituições ligadas à educação (formal, não-formal e informal) no Município de Leiria. Com frequência políticas bem intencionadas, podem gerar efeitos colaterais, os quais por sua vez geram resistência.

Nestes diagramas os *feedbacks* correspondem a relações causais entre as variáveis ou componentes do sistema e são representadas por ligações entre essas variáveis (Sterman, 2000). Existem apenas dois tipos de ligações de *feedback*: positivas (reforço e amplificação) e negativa (oposição, procura do equilíbrio). A dinâmica de todo o sistema emerge da interação dessas redes de *feedbacks*. A identificação destas relações é inferida através da interpretação dos modelos mentais dos vários atores, que foram percecionados pela investigadora durante a entrevista e após a respetiva análise.

De forma intencional a escola foi colocada no centro do diagrama (figura 1) e atribuiu-se ao município uma posição cimeira mas também central, uma vez que por um lado o próprio Ministério da Educação e Ciência (M.C.E.) considera este último como pólo dinamizador e coordenador das iniciativas que ocorrem no âmbito das CE(s). Por outro lado, é nosso objetivo, no presente trabalho, analisar as convergências e divergências que existem entre município e escola quanto à forma como são percecionados uma série de temas.

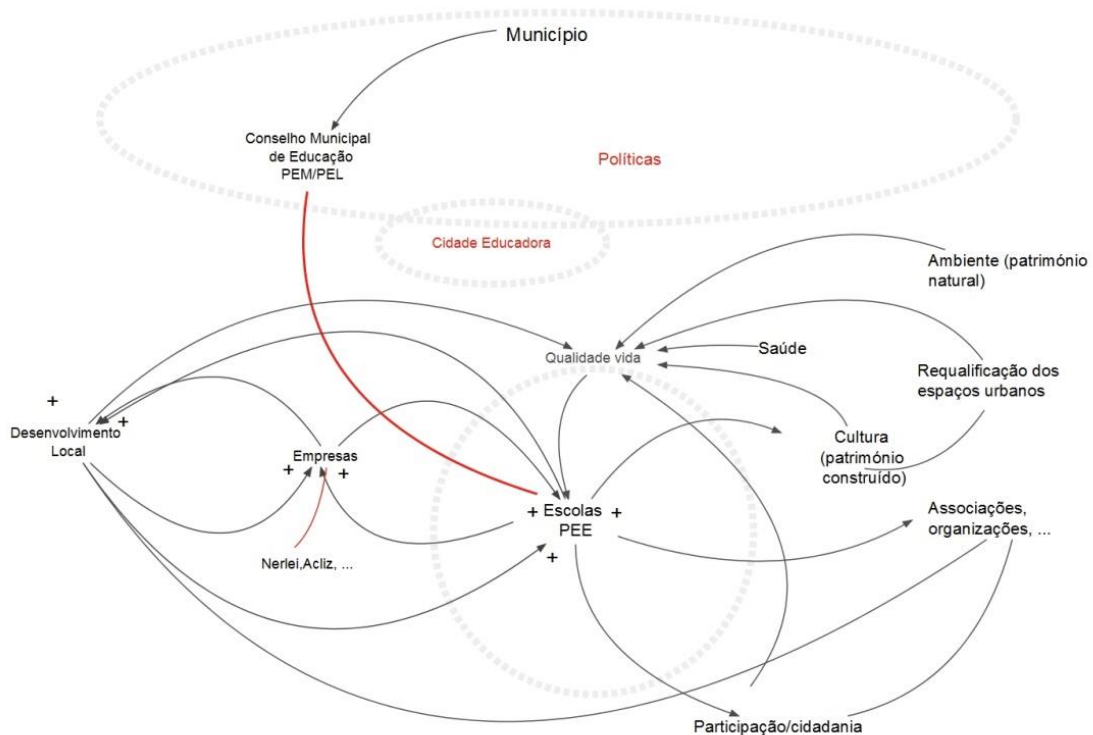


Figura 1. Diagrama causal elaborado a partir da análise qualitativa das entrevistas.

Um dos aspetos considerados fulcrais pelos vários entrevistados é a redução do número de alunos, particularmente preocupante nos estabelecimentos de ensino das zonas mais periféricas. O problema poderá ter origem na taxa de natalidade baixa ou ainda no aumento da emigração nos últimos anos, mas os seus efeitos têm repercussões que ultrapassam as problemáticas relativas à gestão escolar. É o próprio desenvolvimento local e mesmo nacional que se encontra comprometido. Por outro lado, associado a este aspeto, mas com causas diferentes, existem também taxas de abandono escolar elevadas. Estas últimas implicam numa menor qualificação de jovens que entram no mercado de trabalho.

Por sua vez, a questão da relação entre as escolas e o contexto económico e social, ganhou grande relevo com o aumento de oferta em termos de cursos profissionais, já que, “abriram muito as portas à comunidade (...)” Ve1. Houve uma maior aproximação das escolas às empresas, sendo os respetivos cursos definidos em função das necessidades locais e da empregabilidade dos jovens. Destacamos, em particular, o facto de um dos diretores de agrupamento ter enfatizado a necessidade de adaptação aos contextos social e económico do local onde a escola está inserida, o qual se tem traduzido nesse caso no estabelecer de relações privilegiadas com uma empresa de referência de nível nacional. Porém, a maior parte dos diretores das instituições referiram existir ainda um longo trabalho a desenvolver neste âmbito.

Todos os interessados concordaram que uma melhor articulação entre o município e as diferentes escolas poderia ajudar a ultrapassar alguns problemas. O Conselho Municipal de Educação poderia constituir-se como um verdadeiro foco integrador e coordenador, nomeadamente através do P.E.M. (Projeto Educativo Municipal) o qual foi aprovado quando este trabalho já se encontrava em fase final de redação. O grande objetivo é contribuir para a qualidade da educação e da formação ao longo da vida, valorizando a inclusão, a cooperação, a criatividade e o empreendedorismo, como elementos necessários à promoção do desenvolvimento do concelho de Leiria. Porém, também registamos algumas críticas ao Conselho Municipal de Educação. Um dos diretores de uma escola referiu que este órgão “deveria prestar apoio técnico para a implementação de estudos e responder perante a Assembleia Municipal, devendo funcionar como uma comissão especializada complementar da Assembleia Municipal. No entanto, a composição atual, definida na lei, torna-o inoperante” (E1). Por outro lado, quando inquirida sobre esta questão, a atual vereação, manifestou o desejo de investir nesta área de forma a transformar

Leiria numa Cidade Educadora. Importa destacar que foi perceptível o facto da utilização deste termo ultrapassar com frequência o respetivo vínculo ao M.C.E. e assumir um significado mais geral.

Relativamente ao M.C.E. a maioria dos entrevistados desconhecia a existência do movimento e dos princípios a ele subjacentes, assim como, a própria adesão da cidade de Leiria a este projeto. Podemos afirmar que o movimento não foi suficientemente divulgado, nem assimilado para ter consequências do ponto de vista do planeamento e da articulação entre os diferentes atores locais. Existiram práticas pontuais que poderiam estar inseridas no projeto, mas para isso seria necessário existir integração e monitorização de todo o processo. Também neste âmbito importa destacar a importância das lideranças. No caso concreto das instituições escolares do concelho, há grandes diferenças entre os diretores das instituições escolares. Há líderes com perfis distintos, o que pode influenciar a dinamização de projetos, com repercussões diferenciadas em cada território, como referiu a Vereadora da Educação. De acordo com Silva (2010), as características e impactos de lideranças escolares são marcantes. Elas devem reunir uma série de ações, nomeadamente, uma visão estratégica planeada com rigor e flexibilidade, com objetivos claros e ambiciosos, para além da supervisão e monitorização das atividades, entre outros.

Da análise das entrevistas e da confrontação de pontos de vista é possível perceber que existe um nível, geral e abstrato, ligado às grandes opções e estratégias, em que existe convergência de pontos de vista. Facto que provavelmente ajudará a explicar a forma célere como decorreu o processo de elaboração e aprovação do P.E.L. (P.E.M.). Porém, quando se procede a uma análise mais fina e se procuram identificar os modelos de atuação no terreno que cada interveniente referiu, identificamos divergências que merecem ser aprofundadas. Destaque-se, em particular, a questão da composição e funcionamento do próprio CME já antes referida. Mas a esta também se poderia juntar a maior ou menor preocupação que existe com o estabelecer de relações com a comunidade, e mesmo, com o próprio município. Nalguns casos foi evidente que se privilegiavam as relações com as juntas de freguesia, consideradas entidades mais próximas.

No momento em que a municipalização das escolas volta a estar em discussão, por iniciativa do M.E.C., importa também analisar o posicionamento dos entrevistados em relação a esta questão. Também aqui, apercebemo-nos existir convergência no plano das ideias gerais, com uma concordância elevada relativamente a este tipo de políticas. Como as entrevistas foram realizadas antes do M.E.C. avançar com a apresentação de uma proposta concreta dirigida a dezasseis municípios, não foi possível neste caso aprofundar mais a questão, para compreender se existiriam eventuais níveis de discrepância.

4. NOTA FINAL

As escolas ainda se encontram muito viradas para si próprias, centradas principalmente nos seus problemas. Importa desenvolver uma maior cooperação entre escolas, mas principalmente uma perspetiva de abertura da escola à cidade numa relação que se deseja dialógica. Por outro lado, é necessário criar um sentimento de pertença e de identidade no que se refere ao território.

O direito à cidade deve estar intrinsecamente ligado ao direito à educação. A cidade é afinal uma grande escola, em cuja construção todos participam.

BIBLIOGRAFIA

- AICE-Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. www.edcities.org/. 05-06-2014 11:20
- CORDEIRO, A.M.R., ALCOFORADO, L., FERREIRA, A.G. (2011). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, nº.30/31. Coimbra, FLUC, pp. 305-315.
- JUSTINO, D. (2013). “Descentralização, políticas e dinâmicas escolares em contextos municipais” em Adão, A. e Magalhães, J. (org.), *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp.93-119.
- PIMENTEL, F. D. (2013). *Belo Horizonte: cidade que educa!*, in *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. AICE.

- PINHAL, J. (2013). “Os municípios e a oferta educativa” em Adão, A. e Magalhães, J. (org.), *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp.131-147.
- QUINTAS, H. E GONÇALVES, J.A.M. (2012). A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa. *Revista Portuguesa de Educação* 25 (2), pp.89-116. CIEd Universidade do Minho.
- SÁ, L. (2000). *Introdução ao Direito das Autarquias Locais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SILVA, J. M. (2007). Da centralização à municipalização. Novos desafios para a gestão do sistema educativo. *Atas do IX Congresso da SPCE*, pp.190-202.
- SILVA, J.M. (2007b). Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização. Comunicação ao IV Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- SILVA, J.M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. DPP-Desenvolvimento Profissional de Professores.
- STERMAN, J.D. (2000). *Business Dynamics. Systems Thinking and Modeling for a Complex World*. Boston: McGraw-Hill.
- VILLAR, M. (2001). *A Cidade Educadora, Nova perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.

PROJETOS PEDAGÓGICOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA CIDADANIA PARTICIPATIVA NUMA ESCOLA DO SÉCULO XXI

PATRÍCIA COSTA⁽¹⁾; VÍTOR FONTES⁽²⁾; JOÃO FONSECA⁽³⁾ CRISTINA SILVA⁽⁴⁾.

⁽¹⁾Colégio Paulo VI, (patricia.colegiopaulovi@gmail.com)

⁽²⁾Colégio Paulo VI/CEGOT - Universidade do Porto, (vitorfontesgeo@gmail.com)

⁽³⁾Colégio Paulo VI, (joaodfonseca@gmail.com) ⁽⁴⁾Colégio Paulo VI, (prof.cristi@gmail.com)

Resumo:

Pensar a educação, hoje, implica pensar numa educação com vista a uma cidadania e participação ativas e democráticas em todas as esferas da vida do indivíduo.

A escola do século XXI é, permanentemente, desafiada a olhar a aprendizagem como um processo interativo e dinâmico, em constante evolução. Estes desafios promovem não só a capacidade de participar e agir num mundo global, mas, principalmente, a criatividade, a inovação, o empreendedorismo, a flexibilidade, num posicionamento crítico na sociedade.

Responder a todos estes desafios exige a criação de projetos atentos e abertos aos problemas de âmbito social, cultural e económico em diferentes escalas, os quais possam criar espaços para a construção de conhecimento mútuo e preparação para uma cidadania ativa, consciente e empenhada.

Com base nestes pressupostos, o colégio Paulo VI apresenta os seguintes projetos: Projeto de Pensamento Crítico, Fórum Económico e Social, eTwinning, Programa Porta Aberta e Projeto de Voluntariado. Cada um destes projetos, visando áreas distintas, prepara os alunos para um mundo global, um mundo pensante, em permanentes mutações e onde a análise crítica e a capacidade de entendimento de si e do outro são pilares fundamentais para um crescimento integral, harmonioso e diferenciado.

Palavras-chave: Cidadania Participativa – Educação Global – Pensamento Crítico

1. PENSAMENTO CRÍTICO COMO ESPAÇO DE CIDADANIA NO COLÉGIO PAULO VI

Numa perspetiva liberal, baseada, essencialmente, na ideia de que todos temos direitos individuais e que os estados apenas têm uma existência mínima necessária para garantir esses direitos, não é possível impor aos cidadãos uma visão da vida ou uma perspetiva de felicidade, aquilo a que Aristóteles chamava a *vida boa*. Do ponto de vista dominante da cultura ocidental contemporânea, o cidadão deve ser capaz de escolher os seus próprios valores e ideais e o estado não deve direcionar, interferir ou impor formas de estar na vida. Assim, cada pessoa é autónoma e deve pensar por si, escolher o seu estilo de vida, as suas crenças e convicções, sem que o estado possa conduzir ou guiar essas opções. Naturalmente que poderíamos questionar se esta é a conceção justa de cidadania. Poderíamos, por exemplo, questionar porque é que o cidadão é mais importante do que o estado ou porque é que a máxima de Marco Aurélio de que *o que não é bom para a colmeia não é bom para a abelha* já praticamente não tem adeptos nos dias de hoje. Os opositores da visão liberal da cidadania são comumente acérrimos defensores de que viver uma cidadania apenas baseada nos direitos individuais não é suficiente e que considerar outros aspetos como a família, a identidade local e nacional são vitais para uma cidadania plena. O risco do individualismo escorregar para um narcisismo está sempre latente nas sociedades liberais. Afinal, dizem os defensores de uma visão mais republicana da cidadania, o triunfo do indivíduo sobre o estado significa o fim da verdadeira coesão social e da verdadeira sensação de pertença a um todo, sem o qual a felicidade individual não é possível. O que ganhamos em liberdade individual e em autonomia perdemos em solidariedade e naquilo que se poderia designar por uma identidade de pertença à comunidade. Contudo, será que faz sentido falar numa identidade de pertença à comunidade, seja ela a escola, o município, a região ou o país, sem haver uma escolha individual autónoma e livre? Será que é possível procurar a justiça sem o domínio da liberdade individual?

Foi precisamente no âmbito da dificuldade da questão anterior que, no Colégio Paulo VI, decidimos avançar com projetos diferenciadores que levassem os nossos alunos a tomar consciência dos problemas do mundo, do país e da localidade em vivemos. Conscientes de que vivemos num mundo em permanente mudança, uma mudança acelerada, por vezes vertiginosa, tentamos inculcar nos nossos alunos um espírito de cidadania que não fosse pré-formatado por ideologias ou convicções prévias, mas que permitissem aos nossos alunos aprender a fazer as suas próprias escolhas, em relação à visão do mundo que cada um deseja construir para si e à posição que cada um deseja ocupar no seio de um mundo onde a diversidade caleidoscópica de perspetivas é permanente e inevitável. Deste modo, surgiu o projeto da aula de pensamento crítico, um projeto motivador da participação cívica por via da ação e sem recorrer à velha fórmula das “lições de moral” ou da catequização pré-definida. A aula de Pensamento Crítico foi implementada no 3.º ciclo do ensino básico com um tempo letivo de 50 minutos por semana e baseia-se essencialmente no treino explícito das técnicas de pensamento crítico e no desenvolvimento de trabalhos de projeto individual ou em grupo.

O PENSAMENTO CRÍTICO

O Pensamento Crítico foi iniciado pelos filósofos gregos, na antiguidade clássica. Filósofos como Sócrates, Platão ou Aristóteles estavam convictos de que é possível usarmos o pensamento respeitando certos princípios racionais ou lógicos, de modo a atingirmos a verdade, ou pelo menos de maneira a nos precavermos contra formas incorretas e enviesadas de pensar. Todos os seres humanos possuem uma série de crenças que servem para formar uma visão do mundo em que vivem. Esse sistema de crenças é de tal forma complexo que muitas das crenças que nós sustentamos são derivadas de outras através de processos de raciocínio errados. Ora, o Pensamento Crítico visa, precisamente, ser um método ou uma prática que nos permite analisar, criar e avaliar sistemas de crenças. Determinar a qualidade das nossas crenças e a forma como podemos lidar com as crenças a que estamos sujeitos é a missão do pensamento crítico. A sua dimensão cívica é, portanto, inegável. Como refere Lewis Vaughn, o pensamento crítico não se foca naquilo que causa uma crença, mas em saber se vale a pena acreditar nela e uma crença só deve ser aceite se tivermos boas razões para a aceitar. A probabilidade de uma crença ser verdadeira está dependente da qualidade das razões que a suportam ou sustentam. Assim, refere o mesmo autor:

"O Pensamento Crítico oferece-nos um conjunto de padrões incorporados em técnicas, atitudes e princípios que podemos usar para avaliar crenças e determinar se elas são suportadas por boas razões."
(THE POWER OF CRITICAL THINKING)

Num mundo onde existe muita informação e os conhecimentos se multiplicam aceleradamente, o Pensamento Crítico torna-se uma necessidade e uma vantagem. Foi nesta perspetiva que decidimos treinar os nossos alunos nesta forma de pensamento.

As atividades realizadas no pensamento crítico visam promover:

1. O trabalho em equipa, através da formação de grupos de trabalho;
2. O uso de metodologias de trabalho de projeto, baseados nas pedagogias de PBL (Projeto Based Learning) e SOLE (Self Organized Learning Environment);
3. A construção, análise e avaliação de argumentos;
4. O domínio de técnicas de argumentação e persuasão;
5. A apresentação de trabalhos em público, perante os seus pares, defendendo trabalhos e pontos de vista;
6. A realização de torneios de retórica, em que equipas de três alunos entram em confronto entre si, discutindo temas gerais da sociedade que podem tocar problemas éticos, estéticos, políticos, ...

Em conclusão, estamos cientes de que estas atividades constituem um amplo e profundo treino para a cidadania participativa e para a formação de cidadãos ativos e envolvidos com a sua comunidade, tentando assim conciliar a inegável matriz liberal da sociedade contemporânea com o ideal de Marco Aurélio de que o que não é bom para a colmeia também não é bom para a abelha, ou, doutro modo, de que a boa vida e a felicidade individual só se podem comunidade, pois boas comunidades formam ou

fazem florescer bons cidadãos. No mundo atual, não pode haver comunidade sem cidadãos críticos, sem pensadores autónomos. Os cidadãos críticos formam comunidades que permitem aos cidadãos críticos exercerem a sua liberdade, tornando ainda mais robustas felizes as próprias comunidades...construir com os outros e para o bem da

2. FÓRUM ECONÓMICO E SOCIAL PAULO VI

O exercício de uma cidadania participativa e responsável não se faz sem um profundo conhecimento do território e da comunidade em que o indivíduo está inserido e atua. Sendo a Geografia a ciência e a disciplina que se dedica ao estudo e compreensão do espaço, o ensino desta disciplina assume hoje, talvez mais do que ontem, uma responsabilidade particular na formação académica dos nossos jovens. Numa sociedade cada vez mais mediatizada onde a informação se produz, circula e se troca a um ritmo vertiginoso, alunos e professores confrontam-se com dificuldades crescentes em acompanhar e problematizar as transformações resultantes das relações cada vez mais complexas que se estabelecem entre questões de ordem social, política, económica, cultural e ambiental, num mundo cada vez mais global e interdependente. Segundo a Global Education Week Network (2010:16), no seu Guia prático para a educação global, «a necessidade da educação global como dimensão internacional nos métodos de ensino e aprendizagem na educação formal e não formal, para conduzir a uma melhor compreensão das questões atuais do mundo e do seu impacto local e global é, portanto, não apenas uma necessidade, mas um desafio ético no mundo atual». De facto, a Geografia, enquanto ciência de charneira entre as ciências naturais e humanas, encontra-se numa posição privilegiada para responder a esse desafio. Ao percorrermos os currículos do ensino básico e secundário, não encontramos nenhuma outra disciplina que seja tão capaz de capacitar os alunos para a compreensão daquelas questões, em escalas tão diversas – local, regional, nacional, transnacional, europeia, mundial... –, dotando-os de conhecimentos, competências, valores e atitudes fundamentais para o exercício de uma cidadania ativa, participativa e mais consciente dos seus direitos e deveres. Segundo P. Jackson (2009), “pensar geográfico é uma maneira poderosa de olhar o mundo (...), pode ajudar-nos a ver as conexões entre lugares e escalas, que outros frequentemente esquecem. Eis, porque nos devemos focalizar na gramática geográfica, bem como no seu infinito vocabulário. Este é o poder de se pensar geográfico”¹. Ao contrário de outras áreas disciplinares do currículo nacional, que se concentram, com maior ou menor amplitude, em estudos parcelares e fragmentários dos fenómenos naturais e humanos das sociedades contemporâneas, incidindo sobre uma escala temporal e/ou espacial bem circunscrita, a Geografia, enquanto disciplina de síntese, é aquela que melhores condições reúne para enquadrar o aluno no lugar, no país e no mundo em que vive, dotando-o de ferramentas que lhe permitam responder a questões sobre o território e as atividades humanas. Bailly, Scariati e Simões (2009:16) lembram-nos que «o domínio da Geografia permite-nos perceber melhor a organização e o sentido dos territórios, os fluxos e a interação espacial, as segmentações do mundo...e, raciocinar de maneira espacial antes de se julgar ou de agirmos» e dá-nos a capacidade para «responder de forma ponderada e proactiva às preocupações da sociedade atual, mormente no que diz respeito à coesão e qualificação de regiões e cidades, à preservação de valores ambientais e patrimoniais, à minimização de perigosidades e riscos ou, de forma mais geral, ao desenvolvimento económico, social e cultural sustentável dos territórios». Lembramos, a título de exemplo, que a disciplina de Geografia A é a única de todo o *currículo* que possibilita que o jovem conheça e compreenda, em escalas de análise micro e macro, o país onde vive do ponto de vista económico, social, ambiental, paisagístico, climático, social, cultural... e as relações de interdependência que estabelece com os outros espaços e atores mundiais. A Geografia relembra-nos a importância dos lugares no que concerne à qualidade de vida, responsabilidade e solidariedade territoriais (Bailly *et al*, 2009:23). Na verdade, nenhuma outra ensina o aluno a ler o país, a Europa e o mundo como a Geografia o faz. Preocupante é o facto de apenas uma pequena percentagem de alunos do ensino secundário ter a

¹ Pensar geográfico é um dos lemas do «Manifesto da Geografia», apresentado pela Geographical Association sob o título “A diferente view” (2009).

possibilidade de frequentar esta disciplina já que se trata de uma disciplina bienal, específica e opcional, nos cursos de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas e em alguns cursos profissionais, pelo que a maior parte termina a sua escolaridade obrigatória sem um conhecimento suficientemente sólido do país onde vive. Muitas escolas, encarregados de educação, alunos, os nossos pares e, sobretudo, a sociedade civil continuam a ignorar a relevância que o papel da educação geográfica assume na formação dos indivíduos, não porque a culpa seja deles, mas porque os agentes com responsabilidades no ensino da geografia não têm sido capazes de fazer esse trabalho de forma eficaz. Assim, torna-se fundamental a construção de novas formas de promoção e afirmação do valor da educação geográfica na escola do XXI, assumindo a sua vocação para ajudar a formar pessoas dotadas de pensamento crítico e capazes de agir de forma ativa, criativa, solidária e consciente na sociedade.

O projeto pedagógico “Fórum Económico e Social Paulo VI” procura, simultaneamente, dar um contributo para a promoção de uma cidadania participativa e para a afirmação da Geografia na formação integral dos nossos alunos, assumindo-se como uma proposta educativa aberta, inovadora e multidisciplinar no panorama educativo do ensino secundário em Portugal. Esta iniciativa nasce da necessidade de criar um espaço na nossa escola que permita a todos os alunos do ensino secundário dos cursos de Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades reunirem-se para participarem de forma ativa num debate amplo e especializado sobre temas estruturantes da sociedade portuguesa, para os quais o contributo da geografia é essencial. Assim, o departamento de ciências socioeconómicas do Colégio Paulo VI (constituído pelos professores de geografia e economia) decidiu que, uma vez por ano e durante um dia inteiro, todos os alunos inscritos naqueles cursos (cerca de cem alunos) passariam a reunir-se para se envolverem numa experiência de ensino “diferente”. Entre os principais objetivos deste projeto pedagógico constam:

- a) proporcionar aos alunos a possibilidade de contactar com um painel de reputados especialistas e investigadores de áreas científicas e disciplinares diversas;
- b) promover a interdisciplinaridade e a aproximação da geografia a outras áreas disciplinares e científicas (economia, história, ciências da comunicação, engenharia; arquitetura, direito, sociologia, entre outras);
- c) desenvolver estudos de caso a partir de núcleos temáticos estruturantes para a compreensão da sociedade portuguesa, tendo em consideração a nossa relação com a Europa e mundo;
- d) estimular a produção de reflexões individuais e coletivas a partir de trabalho orientado de pesquisa e análise, apostando no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos;
- e) promover momentos de debate alargado em torno das situações problema relacionadas com os núcleos temáticos estruturantes;
- f) fomentar o espírito de identidade e de grupo entre os alunos dos cursos de Ciências Socioeconómicas e Ciências Sociais e Humanas, reforçando a sua auto-estima e valorizando os seus percursos académicos;
- g) desenvolver competências organizativas e de trabalho colaborativo entre todos os alunos e professores envolvidos nesta iniciativa;
- h) contribuir para a valorização e a dignificação da educação geográfica, através da afirmação da sua identidade e importância, conferindo-lhe uma maior visibilidade junto da comunidade escolar e da sociedade civil;
- i) promover espaços de sociabilidade entre os alunos dos cursos de Ciências Socioeconómicas e Ciências Sociais e Humanas.

QUATRO ANOS A PROMOVER A CIDADANIA PARTICIPATIVA

Iniciado no ano letivo de 2010/2011, o Fórum Económico e Social Paulo VI vai já na quarta edição e o êxito alcançado nas edições anteriores permite-nos acreditar na continuidade deste projeto. Em cada edição é definido um núcleo temático agregador de todas as iniciativas e experiências de aprendizagem:

- Ano letivo 2010/2011 – I Fórum Económico e Social Paulo VI, “O papel das novas gerações no desenvolvimento de Portugal: política – empreendedorismo – educação – cultura”.
- Ano letivo 2011/2012 – II Fórum Económico e Social Paulo VI, “Portugal e o Hypercluster do Mar: energia – pescas – transportes – logística – política – defesa”.
- Ano letivo 2012/2013 - III Fórum Económico e Social Paulo VI, “Portugal e a União Europeia em tempo de crise(s): compreender o passado, debater o presente, perspetivar o futuro”.
- Ano letivo 2013/2014 – IV Fórum Económico e Social Paulo VI, “O Turismo em Portugal: novas coordenadas para inovação, a competitividade e empreendedorismo”.

Nesta iniciativa privilegiamos o debate, a reflexão crítica e a tomada de posições sobre temáticas tão diversas como aquelas que foram apresentadas anteriormente. Cruzaram-se, assim, leituras e olhares multidisciplinares sobre cada uma das temáticas em análise, o que permitiu aos participantes um melhor aprofundamento e uma maior problematização dos temas em debate.

Nas próximas edições procurar-se-á implementar um conjunto de novas estratégias e iniciativas que permitirão aos nossos alunos o desenvolvimento de novas competências e a aquisição de novas aprendizagens, das quais se salientam:

- a possibilidade de os alunos participarem em sessões temáticas paralelas, complementares às conferências principais, em modalidade de workshops, seminários, oficinas, entre outras;
- a publicação anual de um livro com as reflexões produzidas pelos alunos sobre a temática em debate;
- o alargamento e reforço das parcerias com outras instituições;
- a possibilidade de se realizarem saídas de estudo temáticas.

3. PROGRAMA ETWINNING

Vivemos atualmente uma realidade em que o mundo se tornou mais pequeno: as distâncias encurtaram-se aumentando a mobilidade entre diferentes países. A globalização fez o mundo encolher, tornando imperiosa a necessidade de melhorar as competências linguísticas dos seus cidadãos.

O programa eTwinning surge como uma boa resposta à necessidade de estabelecer uma consciência de cidadania (global) participativa nos mais jovens.

Este programa veio colmatar a necessidade de aproximar escolas através da partilha de saberes e experiências, fomentando o enriquecimento linguístico e cultural dos seus intervenientes. Nas duas últimas décadas, o mundo presenciou uma evolução extrema a nível tecnológico. Este avanço exige que a escola se adapte à nova realidade e é dever dos educadores acompanhar essa mudança, proporcionando aos seus alunos a possibilidade de se ligarem com o Mundo e não apenas com a sua escola. O programa eTwinning criou essa possibilidade: aproximou países criando elos de colaboração ao serviço das Competências-chave do século XXI:

- Colaboração
- Pensamento crítico
- Partilha
- Trabalho interdependente
- Competências digitais

O QUE É O ETWINNING?

O eTwinning é uma ação do Programa Erasmus Plus da União Europeia. Tem como objetivo principal criar redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias, através do desenvolvimento de projetos comuns, com recurso à Internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação. Todos os jovens Europeus, durante o ensino Básico e Secundário, podem ter a oportunidade de participar, juntamente com os seus professores, num projeto educativo com os seus colegas europeus.

Esta ação foi criada para dar às escolas a oportunidade de aprenderem umas com as outras, de partilharem pontos de vista e de fazerem amigos. Pretende-se promover a consciência do modelo

Europeu de sociedade multilingue e multicultural. Pode definir-se eTwinning como uma associação a longo prazo de no mínimo duas escolas de dois países europeus que utiliza as TIC para desenvolver em conjunto uma atividade pedagógica relevante. Pode acontecer a vários níveis: um intercâmbio entre dois professores individualmente, entre duas equipas de professores ou de áreas departamentais, dois bibliotecários ou dois coordenadores. A visão eTwinning prevê associações educativas em que os diferentes atores educativos (professores, órgãos diretivos e alunos) se comprometem numa atividade a múltiplos níveis. O objetivo é que as escolas geminadas interajam por um longo período de tempo. Poder-se-á chegar a trabalhar uma gama ampla de disciplinas e temas do currículo. É, portanto, um trabalho que implica um forte compromisso das e entre as partes envolvidas.

COMO SE INICIA UM PROJECTO ETWINNING?

O programa eTwinning dispõe de uma plataforma *online* na qual os professores se registam podendo a partir daí contactar com milhares de outros professores de toda a Europa. O objetivo será facultar a possibilidade de estabelecer parcerias de trabalho colaborativo. Pode iniciar-se um projeto novo de raiz ou simplesmente aderir a um já existente. O registo do projeto é feito por dois países fundadores podendo a partir daí incluir muitos outros, dentro e fora da Europa, ou não. Feito o registo do projeto, este deverá ser aprovado pela Agência Nacional.

Em que tipo de projetos eTwinning apostámos? Optámos por privilegiar dois tipos de parcerias: *bilateral* e *multilateral*.

1. Interação linguística com recursos a plataformas web como o Skype
2. Trabalho cooperativo interescolar com recurso ao uso de ferramentas web 2.0
3. Mobilidades transnacionais - intercâmbio de alunos e professores com diferentes escolas na Europa.

1. Fazendo uso dos contactos da plataforma, estabeleceram-se parcerias com Itália (ano letivo 2013-14) e o Cazaquistão (ano letivo 2012-13) para, no decurso das aulas de língua inglesa, se estabelecer um canal de comunicação via Skype. Pretendeu-se com estas sessões que os alunos explorassem a sua cultura, refletissem sobre os seus costumes, cidades e países e fizessem uso da língua estrangeira como instrumento de comunicação interculturais. Para este efeito, incentivou-se a utilização das tecnologias da sua preferência: computador, *tablet* ou *smart phone*. A preparação do projeto processou-se em 3 fases: a) pesquisa sobre a temática a ser tratada; b) recolha dos elementos a partilhar com os parceiros e c) preparação do vocabulário na L2. A este pequeno projeto designado por “**Skyping with Kazakhstan/Italy**” aderiram cerca de 120 alunos do 2º ciclo e ensino secundário da nossa escola; 75 alunos no Cazaquistão e 35 alunos em Itália. Neste processo três professores dos respetivos países estiveram envolvidos. A experiência provou ser bem-sucedida, tendo os alunos solicitado a sua repetição este ano letivo, o que, de facto, veio a acontecer.

2. Com os alunos de uma turma de 5º ano foi desenvolvido o projeto “**Home sweet Home**”, ainda a decorrer, que conta com a participação de cerca de 20 parceiros (Países) europeus, tais como Polónia, Itália, Letónia, Grécia e Turquia, entre outros. A ideia é partilhar a arquitetura dos seus países fazendo uso da sua criatividade e envolvendo-se em atividades semanais registadas no *blog* e *twinspace* da plataforma. Neste projeto estão envolvidas crianças de faixas etárias muito díspares que partilham o seu património cultural, com especial realce para a habitação, usando ferramentas distintas como o desenho, fotografia ou vídeo de acordo com o que melhor se adequar à sua faixa etária. As atividades a realizar são propostas pelo país fundador e disponibilizadas semanal ou mensalmente no *twinspace* – espaço de trabalho do programa. O produto final de cada país é partilhado *online* podendo ser visualizado por todos os envolvidos.

3. “**Échanges linguistiques entre le Portugal et la France**” e “**Let’s Blend Cultures**” foram as designações atribuídas ao terceiro projeto levado a cabo este ano letivo. Estes dois projetos, o segundo dos quais ainda a decorrer, têm como objetivo facultar o intercâmbio, bilateral, de estudantes para que durante alguns dias possam frequentar uma escola de outro país, neste caso, Hungria e França. Os alunos são alojados em casa dos seus anfitriões acompanhando o seu dia-a-dia imersos numa cultura distinta. Estes projetos têm sempre duas vertentes: a académica e a cultural. Com a primeira vertente, pretende-se que

os estudantes usufruam da nova escola onde serão alunos durante 4 dias, frequentando as aulas e partilhando o dia-a-dia do seu *'host student'*. A segunda vertente proporciona aos estudantes a possibilidade de visitar outro país, conhecê-lo culturalmente, o que para muitos se revela como uma das poucas, senão a única, oportunidades de ver e conhecer outro país.

4. PROGRAMA PORTA ABERTA

O programa Porta Aberta (PA) teve início em 1996 e destina-se à identificação e à intervenção junto de crianças e jovens com características de sobredotação. Para além disso, pretende apoiar e envolver as famílias e promover a sensibilização e formação, nesta área, de professores e educadores. Deste modo, as principais áreas de atuação do PA são as seguintes:

- intervir diretamente com o aluno, através do Programa de Enriquecimento;
- apoiar e aconselhar os encarregados de educação e dinamizar atividades que promovam o envolvimento da família;
- promover ações de estudo, formação, reflexão e consultoria dirigidas a encarregados de educação e a profissionais da área de educação pertencentes ao Colégio Paulo VI ou externos ao Colégio;
- estimular a participação e o intercâmbio em eventos de âmbito nacional e internacional.

Atualmente, muitos educadores e profissionais acreditam na importância de potenciar os pontos fortes e as capacidades destes alunos e de estimular o desenvolvimento dos seus pontos fracos e dificuldades (Ruban e Reis, 2005). Para além disso, Renzulli e Reis (2009) concluem que há, sem dúvida, uma necessidade de programas e serviços dirigidos a esta população. No entanto, esta necessidade deve ser cada vez mais crítica e refletida para que os programas de educação continuem a enriquecer as experiências educacionais dos alunos com capacidades acima da média ou sobredotados. Pelo referido, consideramos que a sensibilização, a partilha e a passagem de competências no intuito de criar respostas educativas para alunos com características de sobredotação é uma necessidade premente na filosofia da “escola inclusiva” (Gomes, 1996).

QUEM SÃO AS CRIANÇAS E JOVENS COM CAPACIDADES ACIMA DA MÉDIA E/OU TALENTOSOS?

As crianças e jovens com características de sobredotação diferem, frequentemente, dos seus pares no que diz respeito às suas capacidades, ao seu ritmo de aprendizagem, à sua perspicácia e criatividade, aos seus interesses e à forma como respondem aos objetivos propostos na escola. Neste sentido, podem apresentar algumas das seguintes características:

- demonstram facilidade na compreensão dos problemas e na sua resolução;
- apresentam um vocabulário avançado para a sua idade e nível de escolaridade;
- revelam desinteresse perante a prática de conhecimentos/matérias já adquiridos;
- mostram persistência na prossecução e finalização de tarefas do seu interesse;
- procuram fontes complementares de informação em tarefas do seu interesse;
- investigam soluções novas e alternativas para as diversas situações;
- gostam de dirigir os outros nas atividades de grupo.

Os alunos que podem integrar o Porta Aberta devem apresentar características de sobredotação ou destacar-se, pela sua criatividade ou talento, em alguma área. Assim, de acordo com a conceção defendida por Renzulli, os alunos são avaliados nas seguintes dimensões: Cognitiva, Criativa e Motivação e envolvimento na tarefa. O processo de identificação/avaliação deve contar com respostas multifacetadas que entendem a criança ou o jovem como um todo nos seus diferentes contextos, deve considerar as diferentes áreas e fases do desenvolvimento, deve contar com métodos diversificados de avaliação formal e informal (provas de desempenho psicológico e questionários) e deve ocorrer em diferentes momentos.

O PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO

O programa de enriquecimento incluído no Porta Aberta surge como resposta às necessidades e ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Em termos práticos, é um espaço que visa potenciar as capacidades intelectuais, valorizando as diferenças individuais de cada aluno. Simultaneamente, pretende auxiliar os alunos a identificar e lidar, de forma adequada, com as suas áreas fortes e fracas, tentando enriquecer o seu potencial cognitivo, emocional, criativo e social. Assim, este espaço de enriquecimento operacionaliza-se através de momentos extra-aula, com um pequeno grupo de alunos, onde são abordados e explorados áreas/temas diversos como: ciência, cinema, arte, matemática, atividades de voluntariado, projetos de reciclagem, entre outros. Desta forma, o Colégio encontra-se com a *porta mais aberta* aos pais e às famílias das crianças e dos jovens com características de sobredotação.

5. PROJETO DE VOLUNTARIADO

O voluntariado, cada vez mais vivenciado e partilhado na nossa comunidade, cumpre um grande propósito, no sentido de uma transformação social, para a construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e desenvolvida.

Huiting Wu (2011) aponta para o impacto social do voluntariado, considerando as seguintes categorias: fortalecer as relações sociais; construir uma comunidade forte, coesa e segura; melhorar a participação cívica e fornecer bens e serviços públicos. Com base nestas orientações, o serviço de psicologia do colégio Paulo VI, propôs um projeto de voluntariado destinado aos alunos do ensino secundário. Este projeto visa ir ao encontro da missão do colégio, principalmente no sentido de ajudar a formar jovens “emocionalmente saudáveis e capazes de agir conscientemente na sociedade”. Assim sendo, esta proposta concretiza-se em duas dimensões diferentes:

Voluntariado Académico

Tem como objetivo criar uma resposta aos alunos que apresentam mais dificuldades, potenciando as capacidades de alguns alunos. Assim sendo, foram criados pequenos grupos de trabalho, dinamizados por alunos do ensino secundário com bons resultados académicos, em que alunos do 2º e 3º ciclo, com mais dificuldades, puderam tirar dúvidas, estudar, treinar determinados conteúdos, de forma a melhorar os seus resultados. Os alunos “tutores” tiveram ao seu dispor um professor para orientar a ação.

Voluntariado Fora de Portas

O objetivo desta ação foi criar pontes com entidades/instituições da comunidade envolvente ao colégio com necessidades de apoio aos utentes das mesmas. Num primeiro momento, fez-se um levantamento de instituições cuja ação preconiza o apoio a populações mais desfavorecidas e onde a ajuda de alunos é bem-vinda e útil ao funcionamento da mesma. Posteriormente, realizou-se um levantamento de necessidades dentro da própria instituição, assim como quais os horários/momentos em que os alunos puderam participar.

Para ambas as situações, o SPO dinamizou algumas sessões de formação com os alunos voluntários, de forma a trabalhar os seguintes aspetos: definição de voluntariado, motivações para ser voluntário, direitos e deveres do voluntários, compromisso assumido, comportamentos a adotar e/ou a evitar, discussão de casos, partilha de experiências, entre outros. Estas sessões possibilitaram uma ação mais consciente e adequada dos alunos, assim como permitiram avaliar o programa e ajustar o mesmo quando assim foi necessário.

BIBLIOGRAFIA

- BAILLY E SCARIATI E SIMÕES (2009). Viagem à Geografia, João Azevedo Editor, Mirandela, 9-23.
 GOMES, C. (1996). Programa Porta Aberta – Contextualização e descrição.
 GUIA PRÁTICO PARA A EDUCAÇÃO GLOBAL, Global Education Week Network, Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, Lisboa, 2010.

- REIS, S. M. E RENZULLI, J. S. (2009). The schoolwide enrichment model: a focus on student strenghts and interests. *Gifted Education International*, 1-24.
- RUBAN, L. M. E REIS, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 115-124.

A ESCOLA COMO CIDADE E A CIDADE COMO ESCOLA

GONÇALO CANTO MONIZ⁽¹⁾; CAROLINA FERREIRA⁽²⁾; MARIANA CARVALHO⁽³⁾.

⁽¹⁾ Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra – CES/UC

⁽²⁾ Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra – CES/UC

⁽³⁾ Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra – CES/UC

Resumo:

A recente modernização da Escola Secundária, através da Parque Escolar, gerou na sociedade portuguesa um debate sobre os espaços de aprendizagem, nomeadamente sobre a sua abertura à comunidade, tanto do ponto de vista pedagógico como arquitectónico.

Com o objectivo de contribuir para este debate, os alunos de arquitectura desenvolveram, durante este ano lectivo, projectos académicos para reabilitar a Escola Secundária da Casa Branca, em Coimbra, a partir do tema “A Escola como Cidade” (Hertzberger, 2004).

Construída na década de 80 segundo um modelo pavilhonar, esta escola pretendia responder às exigências de um ensino público e obrigatório, sem contudo estabelecer relações urbanas. A abordagem da disciplina de Projeto IV é centrada na capacidade dos equipamentos escolares se constituírem como motores da transformação urbana. Deste modo, a metodologia de projecto fixa quatro etapas de investigação: análise da estrutura urbana envolvente através de mapeamentos críticos; definição de uma estratégia de intervenção urbana; reinvenção do programa escolar a partir de processos de participação com a comunidade escolar; desenvolvimento do projecto do edifício nas suas dimensões espaciais, programáticas, construtivas conceptuais; e apresentação dos resultados à comunidade escolar.

Esta comunicação pretende apresentar e problematizar os trabalhos escolares realizados, como investigações pelo projecto que contribuam para uma revisão do papel dos equipamentos escolares na cidade.

Palavras-chave: Escola-Cidade; Espaços de Aprendizagem; Investigação pelo Projecto.

A ESCOLA COMO CIDADE E A CIDADE COMO ESCOLA.

PROPOSTAS ARQUITECTÓNICAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA DA CASA BRANCA.



Fotografia 1. Fotografia da actual escola da Casa Branca.

A recente modernização das Escolas do Ensino Secundário, através da Parque Escolar, gerou na sociedade portuguesa um debate sobre os espaços de aprendizagem, nomeadamente sobre os critérios de intervenção num conjunto de edifícios de valor arquitectónico, pedagógico e social. Um dos aspectos mais relevantes do programa de intervenção focava-se na abertura à comunidade da escola, tanto do ponto de vista pedagógico e social como arquitectónico e urbano. Este aspecto tem sido, aliás, central na caracterização dos equipamentos escolares ao longo da história.

De facto, a massificação do ensino a partir dos anos 60 promoveu um sistema arquitectónico pavilhonar que não estabeleceu uma relação directa com a cidade. Ao contrário do que era prática desde o planeamento dos liceus da Primeira República, o desenho da cidade deixou de integrar os o desenho dos equipamentos públicos.

Os planos de urbanização do Estado Novo da década de 40 e 50 foram os principais incentivadores desta construção da cidade a partir dos seus equipamentos, porque garantiam o funcionamento de uma rede de serviços que colocava o Estado próximo do cidadão, tanto para o servir como para o controlar. Era simultaneamente uma estratégia política, social e económica.

Os liceus construídos na década de 40, de acordo com o plano de 38, representam o projecto educativo do Estado Novo. Procuravam também uma afirmação na cidade, onde o carácter monumental do edifício traduziu uma educação elitista. Já as escolas técnicas, construídas na década de 50, segundo a reforma do ensino técnico de 1947, abdicaram da referida monumentalidade, mas mantiveram uma forte relação com a cidade através do bloco de salas de aula que, definia o limite urbano da escola.

O conjunto escolar do Calhabé, em Coimbra, proposto por Étienne de Gröer e reformulado por Antão de Almeida Garrett, é um dos melhores exemplos desta forma de pensar a cidade e a escola. Perante a necessidade de planear a expansão da cidade, De Gröer propõe um pólo desportivo e educacional como centro de um novo bairro habitacional (Moreira, 2014). Por um lado, a Escola é assim entendida como espaço educativo e como espaço de formação social. Por outro lado, a cidade, nomeadamente a praça que organiza as duas escolas e a escola normal, constitui-se como espaço público de referência para uma formação cívica, ou seja, a cidade é também ela educadora. Estas relações não deixam de considerar a escola como um espaço de controle, onde os pátios de recreios são interiores e o gradeamento estabelece os limites entre escola e cidade.

O modelo pavilhonar, é em certo sentido, uma reacção à rigidez compositiva da escola dos anos 40, que corresponde também uma rigidez pedagógica pela hierarquização excessiva dos espaços. Desenvolvidos na década de 60, no âmbito do Plano Regional do Mediterrâneo, promovido pela OCDE, os projectos-tipo que adoptaram o modelo pavilhonar procuravam um sistema que fosse facilmente adaptável a qualquer terreno e a qualquer local. Neste sentido, os pavilhões articulados por galerias exteriores, projectados por Augusto Brandão e Maria do Carmo Matos nas Construções Escolares, permitiam a implementação extensiva de escolas em todo o território nacional seguindo ainda processos de construção baseados na pré-fabricação. Deste modo, pretendia-se também incentivar a indústria nacional. Do ponto de vista dos espaços de aprendizagem, este projecto previa blocos de sala de aula, blocos com espaços comuns, blocos para a educação científica e para a educação artística e tecnológica e blocos desportivos. Para além da identificação de cada bloco com o seu programa, este modelo permitia ainda construir um espaço de recreio livre, sem limites e sem forma, democrático; aberto à liberdade de cada aluno. No entanto, a investigação que deu suporte ao projecto de 1968 não esteve presente nos projectos desenvolvidos pelas *Construções Escolares* na década de 80, porque simplificaram o programa e os processos construtivos com o simples objectivo de construir massivamente.

O pragmatismo deste processo estava também relacionado com um planeamento escolar desarticulado do planeamento urbano, remetendo os espaço escolares para zonas periféricas onde os terrenos poderiam ser adquiridos a baixo custo. Neste sentido, a escola abdicou da sua vocação urbana e a cidade do seu compromisso educativo. No final do século XX, o equipamento escolar estava, de um modo geral, degradado e desactualizado do ponto de vista da relação entre os métodos de ensino e os espaços de aprendizagem.

A oportunidade criada com o *Programa de Modernização da Escola Secundária* (PMES) do *Parque Escolar* poderia permitir inverter este processo de regressão dos espaços de aprendizagem.

Esta comunicação não tem como objectivo analisar a actuação da *Parque Escolar*, mas dar um contributo para o debate através de um exercício académico de projecto de arquitectura que permita explorar outros conceitos, métodos e instrumentos para a intervenção num equipamento escolar. Ela pretende problematizar trabalhos escolares, realizados pelos alunos da disciplina de Projecto IV do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, como investigações pelo projecto que contribuam para uma revisão do papel dos equipamentos escolares na cidade e que, permitam reabilitá-la através da transformação de uma estrutura pré-existente, mantendo a função pedagógica e preservando parte significativa do complexo existente.

“A ESCOLA COMO CIDADE”

Com o objectivo de contribuir para este debate, os alunos de arquitectura desenvolveram durante este ano lectivo projectos académicos para reabilitar a Escola Secundária da Casa Branca a partir do tema “Transformar a Escola, Reabilitar a Cidade”¹ e que toma como referência a proposta de Herman Hertzberger (2004) “A Escola como Cidade”.

De acordo com Hertzberger, a escola ao ser pensada como uma cidade (pequena) propicia um entendimento do equipamento escolar segundo um sistema de ruas, pátios, praças e casas. A distinção entre espaços - abertos e fechados; públicos e privados; da esfera íntima e colectiva - é usado, no contexto urbano, para definir responsabilidades. É essencial para dotar a sociedade e o ambiente urbano de uma estrutura na qual as pessoas se possam relacionar e integrar a sua individualidade num colectivo diversificado e heterogéneo, passível de coexistir num território que lhes é transversal – a cidade.

Hertzberger considera, assim, a escola um modelo de cidade. Na tentativa de encontrar soluções que dessem forma a este desafio, Hertzberger desenvolve um novo conceito tipológico: a “Learning Street”. A ideia de uma “rua de aprendizagem” remete para esta noção: organizar o complexo escolar com tipologias urbanas, como ruas e lugares dentro dos edifícios, nos quais se oferece aos estudantes oportunidades de aprendizagem e onde se é confrontado com todo o tipo de informação de interesse público, como nas ruas reais. São percursos contínuos que abrangem uma sucessão de espaços (formais e informais), relacionados com diferentes situações de aprendizagem. A “Learning Street” articula os vários sectores funcionais da escola. As zonas integradas nesse percurso contribuem para fomentar a proximidade entre o aluno, os vários programas educativos e a comunidade escolar.

As bases para uma coesão social e uma cidadania mais participativa relacionam-se com o novo paradigma do pensamento e da acção pedagógicas introduzido por Herbart, nos inícios do século XIX, onde valores como segurança, respeito, tolerância são essenciais para um ambiente propício à educação (Hilgenheger, 1993). Neste sentido, a colaboração tem como ponto de partida as experiências pessoais e colectivas para aperfeiçoar aptidões pré-existentes e fazer surgir outras que contribuam significativamente para a nossa evolução, não se estabelecendo conceitos como “o melhor” ou “o pior” a fim de evitar a segregação, mas aceitar a diversidade e singularidade humanas como factor necessário ao nosso desenvolvimento. Esta consciência influencia o modo como nos relacionamos no mundo e, consequentemente, abre novos temas e desafios disciplinares.

Por outro lado Moos desenvolveu um modelo teórico para estudar as influências no ambiente de ensino da sala de aula. Interessa sublinhar que “o contexto global (onde se inclui a tipologia da escola, o programa pedagógico e a disciplina) pode ter um efeito social directo” (Moos, 1979, p.160). Para complementar a sua proposta, Moos refere ainda que “as características arquitectónicas têm um efeito social directo (...) ou indirecto através do seu efeito sobre as características organizacionais” (Moos,

¹ Este projecto foi desenvolvido no atelier de projecto “Densificar” da disciplina Projecto IV, coordenado por Gonçalo Canto Moniz. As co-autoras desta comunicação realizaram no 1º semestre desta disciplina o estágio docente do Curso de Doutoramento do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. O trabalho dos alunos foi desenvolvido em paralelo nas disciplinas de Projecto Urbano coordenado pelo professor Adelino Gonçalves e na disciplina de Construção II coordenada pelo professor António Bettencourt.

1979:160). Neste sentido, este autor e o seu estudo clarificam a interdependência entre diversos factores que devem ser considerados no projecto da escola.

Também Fernando Távora, arquitecto que influenciou a prática e o ensino da arquitectura em Portugal, entendia o papel educador da disciplina de arquitectura pela forma como ela interfere e altera necessariamente as estruturas pré-existentes, “(...) contribuindo para valorizar aspectos positivos da circunstância pré-existente”, e “criar nova e favorável circunstância, realizando assim obra de colaboração e de educação.” (Távora, 2004: 69) Obra de colaboração entendida como um trabalho de integração de diferentes valores e interesses colectivos e individuais, compreendendo e respeitando a continuidade da organização espacial desde a sua origem até à circunstância actual. Reconhece, por isso, que a relação de um edifício com o lugar é um fator de coesão e integração social da vida urbana. Caso contrário o espaço resulta apenas de ocupações dispersas e segregadas e nunca da sua organização, reflectindo-se no modo como a sociedade se relaciona entre si. Assim, “(...) se um mau edifício pode ainda ser suportável numa rua ou numa praça, na medida em que estas dominem sobre ele, um edifício mal relacionado com um sítio significa todo um extenso trecho de paisagem destruído, toda uma oportunidade perdida.” (Távora, 2004: 59)

Para Távora, a intervenção sobre o espaço construído integra a história, a cultura, a sociedade. Do ponto de vista metodológico, Távora desenha a transformação dos espaços ao longo do tempo, registando os momentos significativos na vida dos espaços.

Tanto Hertzberger como Távora reconhecem que a relação do edifício como o lugar nos seus aspectos formais, programáticos e construtivos, têm grande influência para a sociedade na forma como se organiza e relaciona. Reconhecem, também, que este pensamento usado na concepção projectual reforça relação do edifício com o território e, por conseguinte, com a cidade.

A ESCOLA DA CASA BRANCA



Fonte: Escala 1: 10 000 | Direcção Regional de Educação do Centro.

Figura 1. Planta Geral: localização das escolas preparatórias e secundárias de Coimbra.

Construída na década de oitenta segundo um modelo pavilhonar, a Escola Secundária da Casa Branca pretendia, como vimos no ponto anterior, responder às exigências de um ensino público e obrigatório, sem contudo estabelecer relações urbanas. Surgiu como parte de um plano nacional que previa o aumento do número de escolas, em resposta aos novos princípios e objectivos educacionais a serem desenvolvidos. Desde os anos sessenta que, pelos consecutivos programas de reformas do modelo de ensino, se tem vindo a aplicar, em linhas gerais, um regime de ensino público, financiado, obrigatório e para todos.

O pensamento arquitectónico ligado à concepção das novas escolas procurava dar forma à actualização de processos e métodos pedagógicos, propondo um modelo pavilhonar como base de um programa-tipo capaz de ser implantado em qualquer contexto. Apoiado em novos sistemas construtivos e materiais, este sistema arquitectónico permitia a redução do custo e do tempo de produção das escolas, respondendo, deste modo, às necessidades urgentes de ensino que as novas medidas assim desencadearam. Contudo, este modelo de escola não teve preocupações em estabelecer relações urbanas. Foi uma forma de ocupação do território de Coimbra e não da sua organização.

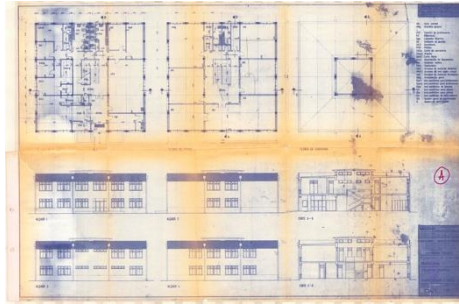
Neste contexto, a actual escola básica do 2º e 3º ciclo Dr. Maria Alice Gouveia integra a rede de escolas da cidade de Coimbra, sendo o centro do agrupamento com o mesmo nome. Localizada entre a linha de caminho-de-ferro e a Estrada da Beira - duas vias de ligação do centro às aldeias e indústrias dos arredores da cidade – e entre a encosta do Chão-do-Bispo, o Pinhal de Marrocos, o Bairro Norton de Matos e o Bairro da Solum, esta escola implantou-se no que era, na altura, a periferia. Uma periferia que estabelecia a relação entre o espaço rural e o urbano.

O projecto-tipo seguiu um princípio de concepção baseado no módulo da sala de aula de planta quadrada, conhecido pela tipologia do Bloco 3X3. Cada sala de, aproximadamente, 50m² estava inserida numa malha regular de 7,20X7,20m, originando blocos quadrados de dimensão final de 21,60X21,60m com dois pisos, autónomos e normalizados. No centro desenvolve-se a caixa de escadas que faz a distribuição para os átrios das salas e que liga à galeria exterior. O submódulo de 60X60cm permitiu ainda o desenvolvimento de tipologias de mobiliário. Construtivamente, os pavilhões têm uma estrutura porticada pilar-viga, em betão armado e lajes maciças ao nível do 1º piso e cobertura, sempre com os pilares distribuídos por uma malha regular de 7,20X7,20m no interior e de 3,60X5,60m no perímetro do bloco (Alegre, 2010: 146). Este sistema simplificado não dá resposta às exigências térmicas e acústicas actuais apresentando diversas patologias.

Estes blocos resolvem, simultaneamente, os espaços lectivos – salas de aula, laboratórios ou oficinas – e não lectivos – biblioteca, secretaria, direcção – em torno do módulo central onde se localizam as escadas de acesso ao piso superior, iluminadas naturalmente através de um sistema de lanternins. Os espaços destinados à sala de alunos, cafetaria e refeitório foram integrados num outro bloco de piso único com uma métrica de 5X3 em módulos de 7,20X7,20m, ocupando em regra uma posição de topo relativamente ao eixo principal do conjunto de implantação dos pavilhões de aulas.

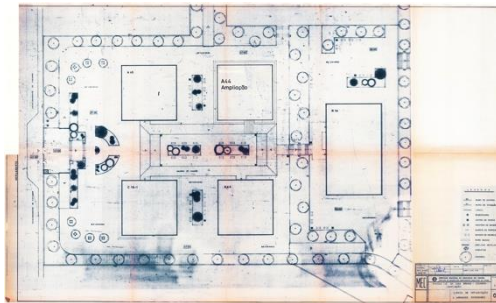
O terreno é organizado por plataformas onde se implantam os quatro pavilhões escolares, em torno de um espaço central definido pela galeria, que por sua vez faz a ligação ao pavilhão da cantina. Os espaços desportivos exteriores organizam-se nas plataformas superiores do terreno, definindo o limite a nascente. O pavilhão desportivo, construído posteriormente, não estabelece relações com os outros espaços lectivos. No entanto, os pavilhões lectivos e desportivos não têm uma relação directa com a rua. A relação com a rua é definida por um muro de betão com engradeamento. Para agravar esta situação, a escola está implantada ao lado de um parque de sucata da polícia segurança pública.

Implantada numa zona periférica em formação, a Escola da Casa Branca foi absorvendo o crescimento urbano de Coimbra dos anos oitenta até agora, integrando um tecido heterogéneo onde se confrontam espaços rurais, espaços urbanos, vias de circulação e áreas comerciais. Hoje são bem visíveis as consequências a nível de organização territorial que esta forma de planeamento de redes escolares despoletou: um tecido segregado, de aglomerados dispersos com dificuldades de relação entre eles.



Fonte: Escala 1: 200 | Direcção Regional de Educação do Centro.

Figura 2. Planta de Implantação e Arranjos Exteriores | Escola C+S da Casa Branca – Coimbra.



Fonte: Escala 1: 100 | Direcção Geral dos Equipamentos Educativos | Divisão do ensino Básico e Secundário.

Figura 3. Plantas, Cortes e Alçados | Bloco A - Tipo C16/1, Escola Secundária Coimbra nº7.

INVESTIGAR PELO PROJECTO

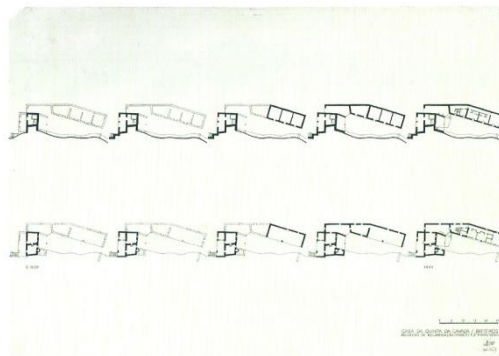
O exercício da disciplina de Projecto IV proposto aos estudantes centra-se, assim, na reinvenção do programa do edifício, partindo da sua matriz, mas explorando as suas funções específicas com intenções urbanas mais amplas. Pretende-se que os alunos pensem “A Escola como Cidade”, para utilizar a já referida expressão de Herman Hertzberger (2004), com o objectivo de reforçar a importância do sentido de comunidade que a escola tem através da valorização dos espaços de aprendizagem informais sobre os formais. Claro que Hertzberger se baseia no *dictum* albertiano de que “a cidade é uma casa grande e a casa é uma cidade pequena”, mas aqui sugerimos que, por um lado, “a escola é uma cidade pequena”, com a intenção de explorar a qualidade dos espaços que servem, e por outro lado, que “a cidade é uma escola grande”, onde o processo de aprendizagem não tem limites, ou seja, a cidade é o espaço de aprendizagem por excelência.

Pretende-se também, de acordo com a tradição do planeamento novecentista, que a escola seja um motor da reabilitação urbana, pela sua capacidade de não só agregar a comunidade de estudantes, pais, docentes e funcionários, mas também de desenhar a cidade e o seu espaço público. Metodologicamente, foi assim incentivado um processo participativo de modo a compreender e integrar diferentes escalas sociais que participem directamente do seu funcionamento.

A abordagem da disciplina de Projeto IV e dos alunos é centrada na capacidade dos equipamentos escolares se constituírem como motores da transformação urbana. Deste modo, a metodologia de projecto fixou quatro etapas de investigação: num primeiro momento, de análise à estrutura urbana envolvente, através de mapeamentos críticos; num segundo momento com a definição de uma estratégia de intervenção urbana; num terceiro momento reinventa-se o programa escolar a partir de processos de participação com a comunidade escolar; num quarto e último momento desenvolveu-se o projecto de arquitectura nas suas dimensões espaciais, programáticas, construtivas conceptuais; por fim, apresentam-se os resultados à comunidade escolar.

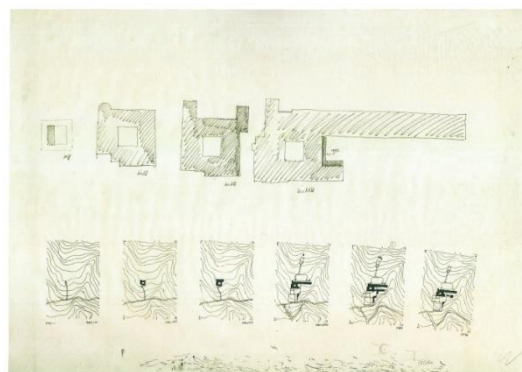
A fase inicial é caracterizada por um momento de reflexão de carácter analítico que permita uma avaliação crítica do edifício e do seu contexto, cruzando um estudo histórico, pedagógico e sociológico com um estudo técnico e documental (Moniz, 2012: 30) que possibilite “a busca de uma síntese que recolha o fluir do tempo e possa acolher serenamente o futuro” (Costa, 2006: 81). Foram, então, realizadas actividades com os alunos que promovessem a compreensão e interpretação da circunstância singular da Escola da Casa Branca com o objectivo de mapear problemas e consequentemente desenvolver propostas e estratégias que potenciem a integração da dimensão pedagógica e urbana do complexo escolar através da sua organização.

O mapeamento é uma técnica que possibilita, por meio de representações gráficas, diagnosticar o contexto. É um sistema de representação que reflecte aspectos da organização do território atentos nas acções do projecto sobre o meio, procurando o entendimento do território pelo desenho. São exemplos as plantas desenvolvidas por Fernando Távora, tanto de análise histórica do crescimento urbano de Guimarães como do levantamento das fases históricas do edificado da Pousada de Santa Marinha da Costa e da Casa da Quinta da Cavada, além das plantas de análise topográfica de Montemor-o-Velho (Figuras 4, 5, 6, 7 e 8). Estes desenhos são sistemas de representação que incorporam o tempo e utilizam o conhecimento da história como uma ferramenta operativa de projecto. O acto de projectar é assim comum ao acto de investigar de modo a conhecer, operar e transformar o território. Envolve um processo de maturação para clarificar intenções.



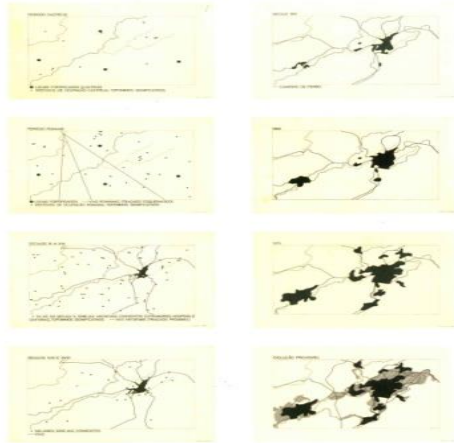
Fonte (AA.VV, 2012: 391)

Figura 4. Levantamento das fases históricas do edificado da Casa da Quinta da Cavada (em Briteiros) desde 1650 a 1991.



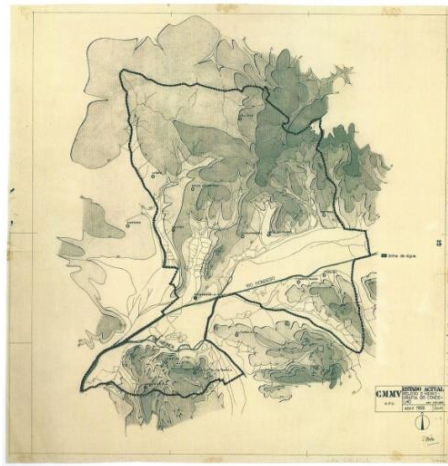
Fonte (AA.VV, 2012: 345)

Figura 5. Levantamento das fases históricas do edificado da Pousada de Santa Marinha da Costa.



Fonte (AA.VV, 2012: 354)

Figura 6. Plantas de análise histórica do crescimento urbano de Guimarães.



Fonte (AA.VV, 2012: 219)

Figura 7. Planta de análise da topografia do concelho para o Antepiano de Montemor-o-Velho.

Do trabalho dos alunos, realizado em grupo, surgiram diferentes interpretações do território, que pressupõem também diferentes estratégias de intervenção. Nuns casos identificaram a necessidade de redireccionar a estrutura urbana tendo como foco o núcleo consolidado do Bairro Norton de Matos e sua relação com a linha de metro e a mancha verde envolventes. Noutros casos consideraram a lógica de quarteirão, onde a escola se implanta, explorando as potencialidades que o seu (re)desenho poderia desencadear na consolidação e reestruturação deste tecido urbano.

Outras lógicas foram representadas, identificando os vazios urbanos circundantes ao complexo escolar ou o cruzamento dos percursos viários principais com possíveis corredores “verdes” de circulação pedonal. Pretendia-se também promover a relação da escola com os sistema de mobilidade. Por um lado, com a Estrada da Beira no sentido de lhe dar um carácter mais urbano e, por outro lado, com a linha do futuro metro Mondego a nascente.

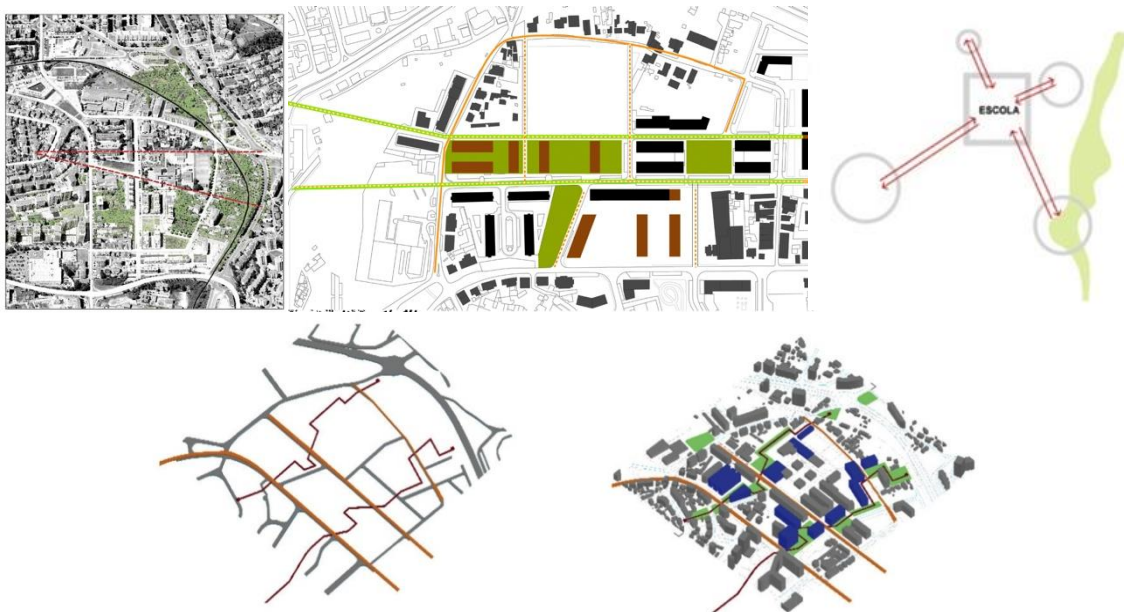


Figura 8. Desenhos dos alunos de projecto IV 2013.

Simultaneamente, o trabalho de análise e crítica levou à definição de estratégias de intervenção urbana através do programa escolar. Neste sentido, as questões urbanas, programáticas e construtivas foram sempre acompanhadas de uma forte consciência do significado de edifício e do espaço urbano a intervir, ou seja, do legado arquitectónico, urbano e pedagógico da escola.

Contudo, a intervenção num edifício preexistente, como o desta escola, coloca problemas complexos devido à sua especificidade funcional e à sua fragilidade construtiva, por estar vinculado a sistemas de produção tipificados.

O processo foi complementado com o convite à participação dos usuários da escola. Em algumas visitas, fomentou-se a discussão com professores e alunos com a finalidade de envolver e integrar outras perspectivas sobre o espaço de aprendizagem. Pretendia-se, assim, desenvolver a crítica ao programa escolar e urbano com o objectivo de criar interdependências entre ambos os contextos.

CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA ARQUITECTÓNICO E PEDAGÓGICO

O programa da Escola da Casa Branca segue o padrão das escolas secundárias com 570 alunos e 30 salas de aula, mas apresenta aspectos específicos que são parte da identidade da escola, como os espaços de apoio à educação especial, os centros de recursos e os clubes de teatro e de dança (Agrupamento, 2010).

Do ponto de vista programático, a relação do equipamento escolar com a cidade foi entendida pelos alunos como uma oportunidade para transformar o programa escolar da Casa Branca. De um modo geral, resultaram tanto posturas menos interventivas, mantendo as estruturas pré-existentes, como atitudes de ruptura, com a demolição de parte edificada. A partir destes pressupostos, os projectos procuraram soluções para valorizar a relação urbana, resolver a tensão entre os novos corpos e os edifícios existentes e partilhar programas da escola com a comunidade.

Em algumas propostas foi explorada a ideia de limite, ou seja, o espaço que determina o interior da escola fechado e controlado do espaço público exterior. Nuns casos, o limite foi estabelecido por meio de galerias de distribuição entre pavilhões. Deste modo, cria-se uma alternativa à actual vedação em rede e continua-se a lógica do sistema pavilhonar ao associar um edifício a um pátio como estratégia de organização espacial. O desenho da galeria construída permite criar diferentes hierarquias espaciais; momentos de entrada e saída controladas; e espaços mais intimistas ou abertos ao espaço público (Figura 9).

De outra maneira, mas segundo a mesma ideia, outras propostas optam não por encerrar o perímetro escolar, mas por eliminar a barreira cedendo o espaço da escola à cidade. Formalmente, estrutura e desenha o espaço através de passadiços que, em certos momentos, albergam novos programas. Gerando uma nova regra de composição urbana, estes percursos ligam todos os pavilhões existentes entre eles e estendem-se até se diluírem com tecido envolvente. Conseguem-se, de uma forma directa e clara, reorientar, ligar e gerar novas tipologias urbanas para um novo programa escolar (Figura 10).

Outras abordagens apostam numa organização espacial a partir do cruzamento de circulações privados ou públicos. Destaca-se a sobreposição de sistemas de circulação e usos distintos. A hierarquização de funções e programas é feita com a introdução de novos corpos estreitos e esguios que, além de criarem nova organização funcional e programática articuladas com os preexistentes, desenharam todas as frentes urbanas, valorizando novas relações. A gradação dos espaços e programas mais íntimos para os mais públicos é assim conseguida, oferecendo simultaneamente espaços encerrados e espaços abertos à passagem e usufruto da comunidade coimbrã.

A introdução de novos edifícios e programas é utilizadas, em alguns casos, para redireccionar e reorientar o complexo escolar no quarteirão existente. Esta lógica de desenho tem como objectivo criar novas possibilidades de conexão com o envolvente e recontextualizar o existente. Oferece novas leituras espaciais e novas possibilidades à cidade (Figura 11, 12 e 13).

A conhecida tipologia urbana 'boulevard' foi utilizada também em algumas propostas, como corredor que agrega alguns equipamentos e acontecimentos escolares e urbanos. A introdução de tipologias tradicionalmente desenhadas para espaço público, geraram um novo conceito de escola. Uma rua larga que agrega programas que tanto podem ser somente da escola, como de usufruto público, tais como bibliotecas, pavilhões desportivos, auditórios, entre outros.

Por oposição à tipologia de 'boulevard', outras propostas exploraram a ideia de praça, como espaço de articulação entre a escola e a cidade, não só através do espaço público como também através de equipamentos partilhados por ambas as entidades, como a biblioteca (Figura 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do ano lectivo, os alunos desenvolveram uma forte consciência crítica sobre o significado do espaço escolar e o seu potencial urbano. De um modo geral, o exercício obrigou à crítica a determinadas concepções de escola centradas na sala de aula e na ideia de espaço controlado e delimitado. Neste sentido, experimentaram-se soluções que implicam a actualização de métodos de ensino e o desenho de dispositivos de controle que não passem pelo muro, mas por elementos mais permeáveis como a galeria, o percurso, o desnível, etc.

Assim, os espaços informais tornaram-se espaços com forte carácter pedagógico, entendidos como prolongamento dos espaços formais, promovendo assim uma educação mais democrática, humanista e também mais responsável, onde o ensino individual é substituído pelo trabalho colectivo e por uma atitude dialogante.

Conscientes também das limitações do espaço urbano envolvente, as propostas procuraram oferecer à cidade e à comunidade da Casa Branca espaços públicos qualificados que promovam a requalificação da vida urbana. Ou seja, pretendeu-se promover no aluno uma atitude crítica e de compreensão perante a circunstância que o envolve.

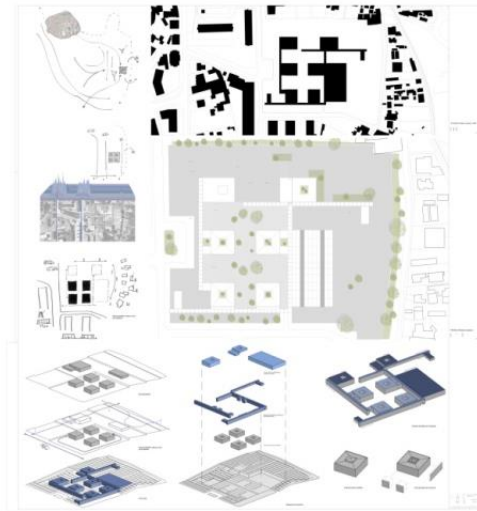


Figura 9. Proposta de Requalificação da Escola da Casa Branca - Projecto IV - 2013/214 - Alende Patiño.

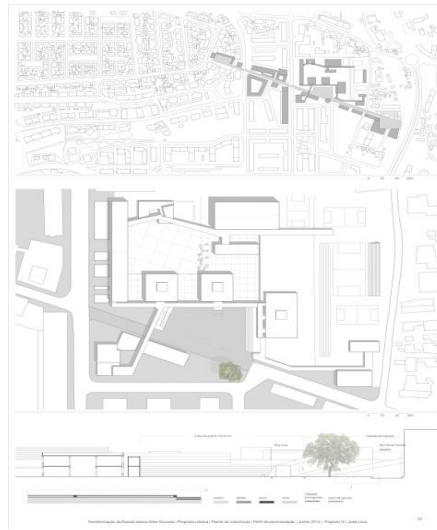


Figura 10. Proposta de Requalificação da Escola da Casa Branca - Projecto IV - 2013/214 - José Lima.

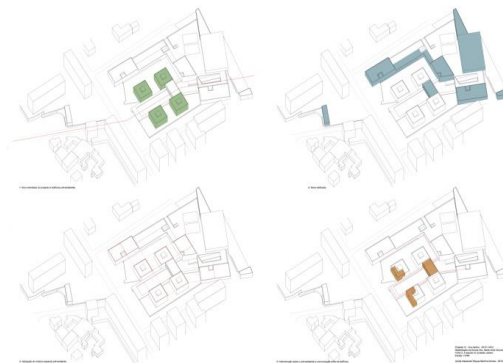


Figura 11. Proposta de Requalificação da Escola da Casa Branca - Projecto IV - 2013/214 - André Alexandre Gomes.

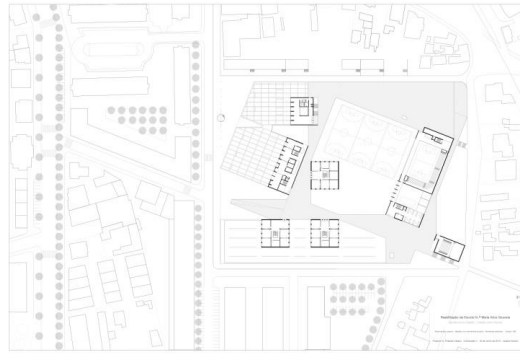


Figura 12. Proposta de Requalificação da Escola da Casa Branca - Projecto IV - 2013/214 - Juliana Ferreira.

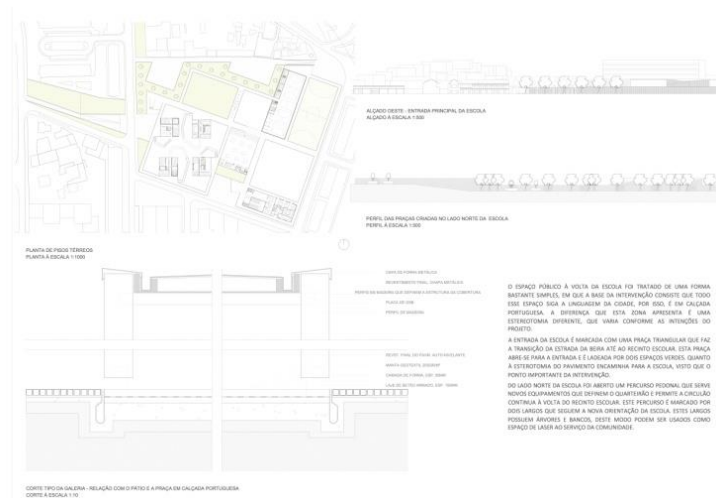


Figura 13. Proposta de Requalificação da Escola da Casa Branca - Projecto IV - 2013/214 - Tânia Guedes.

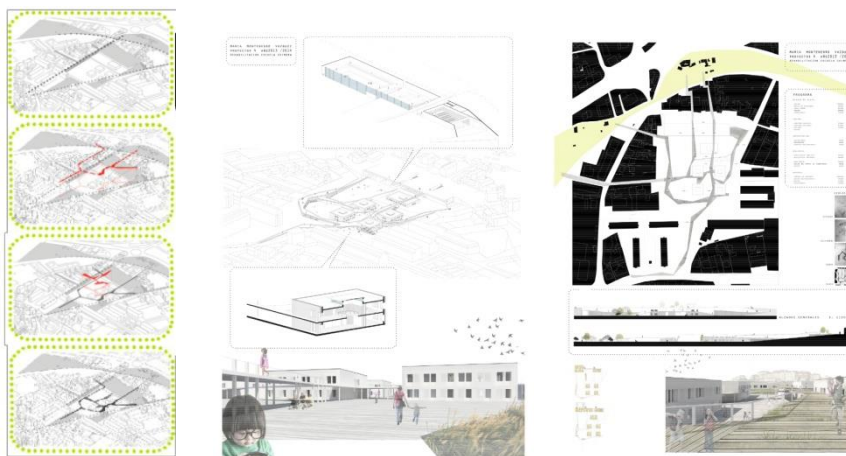


Figura 14. Proposta de Requalificação da Escola da Casa Branca - Projecto IV - 2013/214 - Maria Montenegro Vazquez.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV (2012) Fernando Távora: Modernidade Permanente. Bandeirinha, José António (Editor) Guimarães: Casa da Arquitectura. Catálogo da Exposição.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARIA ALICE GOUVEIA (2010), Projecto Educativo. Consultado em <http://eb23mag-m.ccems.pt>

- ALEGRE, ALEXANDRA (2010) "Projectos-Tipo para o Ensino Secundário", *Liceus Escolas Técnicas e Secundárias*, Parque Escolar(Edição), Teresa Heitor (coord.), 140-147.
- COSTA, ALEXANDRE ALVES (2006) "Quando o património é a casa do vilão", in *Alexandre Alves Costa*. Lisboa: OA, Caleidoscópio.
- FARIA, JOSÉ DE SANTIAGO (2006) *Evolução do espaço físico de Coimbra*, [Exposição / comissário Santiago Faria ; coord. João Rebelo], Coimbra, C. M. C.
- GRANDE, NUNO (org. e coord.) (2001) *Porto 2001. Regresso à Baixa : consulta para a elaboração do programa de requalificação da Baixa Portuense*. Porto: FAUP Publicações
- HERTZBERGER, HERMAN (2008) *Space and Learning: Lessons in Architecture 3*, Roterdão: 010 publishers
- HILGENHEGER, NORBERT (1993) Perspectives: Revue Trimestrielle de l'Éducation Comparée, v. XXIII, n. 3-4, (Paris, UNESCO: Bureau International d'éducation). Tradução de José Carlos Libâneo.
- MONIZ, GONÇALO CANTO (2007) *Arquitectura e Instrução. Projecto moderno do liceu: 1836-1936*, Coimbra: e|d|arq
- MONIZ, GONÇALO CANTO (2009) "A Construção do Programa Liceal: Arquitectura, Política e Ensino", in *Arquitectura 21* , 4, 28-36
- MONIZ, GONÇALO CANTO (2009), "A Construção do Programa Liceal: Arquitectura, Política e Ensino", *Arquitectura 21* , 4, 28-36.
- MONIZ, GONÇALO CANTO (2011) "Ambientes Formativos, Perspectivas Críticas", in *ARQ.A* , 88-89, 36-38
- MONIZ, GONÇALO CANTO (2011) "A Cidade dos Equipamentos de Ensino", in Rui Ramos (org.), *Leituras de Marques da Silva*. Porto: Fundação Instituto José Marques da Silva, 122-131
- MONIZ, GONÇALO CANTO (2012), "Intervenção sobre o Espaço Liceal Moderno: Problemas, Estratégias e Respostas", *Anuário do Património*, 1, 1, 172-179.
- MOOS, R H (1979) *Evaluating Educational Environments*, San Francisco: Jossey-Bass
- MOREIRA, MABELY (2014) *Zona Escolar do Calhabé e a (re)construção da cidade moderna*. Coimbra, Departamento de Arquitectura da FCTUC, Tese de Mestrado
- ROSSI, ALDO (1966) *La Archittettura della Città*. Pádua: Marsilio Editori.
- SOLÀ-MORALES, MANUEL (1989) "Un'altra tradizione moderna. Dalla rotura dell'ano trenta al progetto urbano moderno", in *Lotus International*, 64, 6-31.
- TÁVORA, FERNANDO (1962) *Da Organização do Espaço* (5ª Ed. 2004) Porto: FAUP Publicações.



Eixo 3. Educação e Ambiente

PROSEPE : DUAS DÉCADAS A EDUCAR PARA A PRESERVAÇÃO DA FLORESTA

ADÉLIA NUNES⁽¹⁾; LUCIANO LOURENÇO⁽²⁾; FERNANDO FÉLIX⁽³⁾; SANDRA OLIVEIRA⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ Departamento de Geografia e Centro de Estudos em Geografia e Ordenamento do Território (CEGOT) Universidade de Coimbra, (adelia.nunes@fl.uc.pt)

⁽²⁾ Departamento de Geografia e Centro de Estudos em Geografia e Ordenamento do Território (CEGOT) Universidade de Coimbra, (luciano@uc.pt)

⁽³⁾ Núcleo de Investigação Científica de Incêndios Florestais (NICIF), Universidade de Coimbra, (ffelix@fl.uc.pt)

⁽⁴⁾ Núcleo de Investigação Científica de Incêndios Florestais (NICIF), Universidade de Coimbra, (sisoliveira@gmail.com)

Resumo:

As florestas desempenham um papel de extrema relevância, não apenas em termos ecológicos, como também dos pontos de vista económico e social. Em Portugal, à semelhança do que ocorre em toda a bacia do Mediterrâneo, os incêndios representam uma das principais causas de delapidação dos recursos florestais. Em Portugal, pouca relevância tem sido dada à problemática dos incêndios florestais no âmbito da educação formal, e em particular no seio da disciplina de Geografia onde os conteúdos relacionados com esta temática, ou não são abordados ou se o são, evidenciam deficiências na terminologia utilizada e lacunas em conteúdos fundamentais. Por seu turno, o PROSEPE, dinamizado em contextos de aprendizagem não formais, desde a sua génese em 1993, sempre visou transmitir valores e educar a população, em especial a mais jovem, para preservação da floresta e a redução do risco de incêndio florestal.

Assim, com o presente trabalho pretende-se abordar, de forma breve, a problemática dos incêndios em Portugal e analisar o contributo que este projeto tem tido na criação e dinamização de instrumentos essenciais na formação e na informação dos professores e, sobretudo, dos alunos, futuros cidadãos, para os quais se ambiciona a promoção de uma cidadania interventiva, no que se refere à proteção dos valores florestais, em particular, e dos ambientais, em geral.

Palavras-chave: Incêndios Florestais; Educação, PROSEPE.

INTRODUÇÃO

As florestas desempenham um papel de extrema relevância, não apenas em termos ecológicos, como também dos pontos de vista económico e social. À semelhança do que ocorre em toda a bacia do Mediterrâneo, também em Portugal os incêndios florestais representam um dos principais fatores de delapidação dos recursos florestais. Além das perdas económicas resultantes da destruição desses recursos e de outros bens materiais, devido à passagem do fogo, também as componentes biótica e abiótica dos ecossistemas são fortemente afetadas. Com efeito, a destruição do coberto vegetal pelos incêndios desencadeia efeitos múltiplos no ambiente florestal: ao nível da biodiversidade, solos, recursos hídricos e atmosfera, entre outros. Não raras vezes, leva mesmo à perda de vidas humanas.

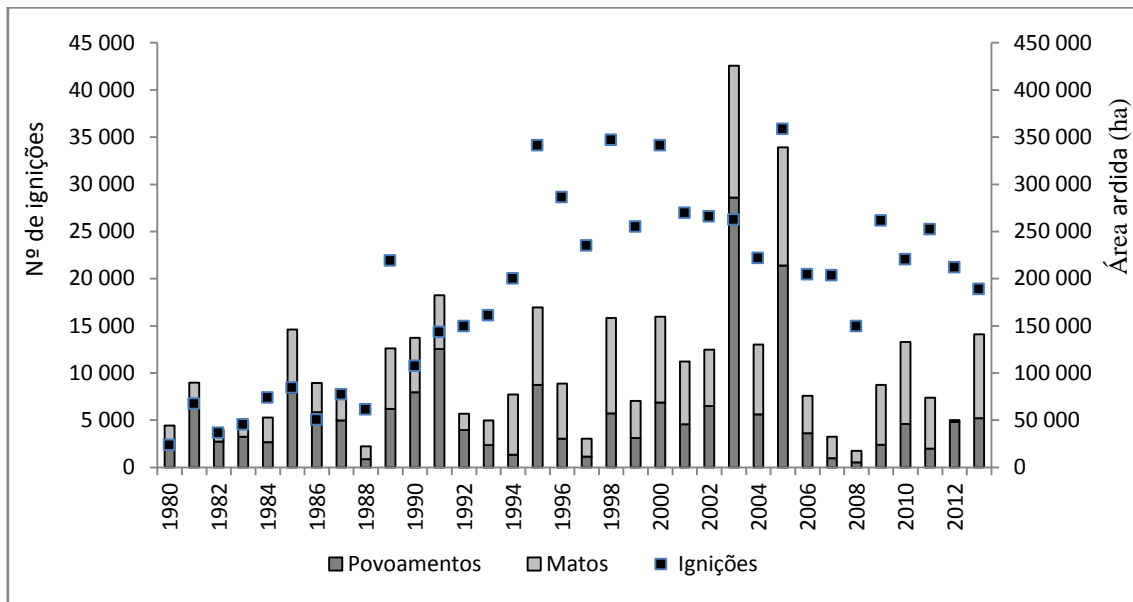
Em Portugal, pouca relevância tem sido dada à problemática dos incêndios florestais no âmbito da educação formal, e em particular no seio da disciplina de Geografia onde os conteúdos relacionados com esta temática, ou não são abordados ou se o são, evidenciam deficiências na terminologia utilizada e lacunas em conteúdos fundamentais.

O PROSEPE desde a sua génese, em 1993, sempre visou transmitir valores e educar a população, em especial a mais jovem, para a preservação do ambiente, com particular ênfase para a promoção e preservação da floresta. Assumiu, como objetivos principais a defesa da floresta e a redução do risco de incêndio florestal. Assim, nestas duas décadas de vigência do PROSEPE foram fundados, a nível nacional, mais de 650 clubes da floresta, onde trabalharam semanalmente cerca de 15 milhares de alunos, nas respetivas escolas, tendo sido sensibilizados mais de um milhão de jovens.

Com o presente trabalho pretende-se abordar, de forma breve, a problemática dos incêndios em Portugal e analisar o contributo que este projeto, de educação não formal, tem tido na criação e dinamização de instrumentos essenciais na formação e na informação dos professores e, sobretudo, dos alunos, futuros cidadãos, para os quais se ambiciona a promoção de uma cidadania interventiva, no que se refere à proteção dos valores florestais, em particular, e dos ambientais, em geral.

1. INCÊNDIOS EM PORTUGAL: PRINCIPAIS “PREDADORES” DA FLORESTA NACIONAL

Em Portugal continental, em pouco mais de três décadas (1980-2013), foi percorrida pelo fogo uma área superior 3,6 milhões de hectares, o que corresponde a cerca de 40% da superfície nacional. Deste total queimado, cerca de 52% correspondem a povoamentos florestais e os restantes 48% a área de matos. O número total de ignições aproxima-se das 700 mil, a que corresponde uma média anual de cerca de 20 000 ocorrências, embora, em alguns anos, essa soma tenha ultrapassado 30 mil ignições, como são disso exemplo os anos de 1995, 1998, 2000, 2005, 2007 e 2010 (Figura 1). No que à área ardida diz respeito, o ano de 2003 foi, sem dúvida, o mais dramático, com mais de 400 000 ha a serem percorridos pelas chamas, sendo seguido pelo de 2005, com uma área ardida superior a 330 000 ha.

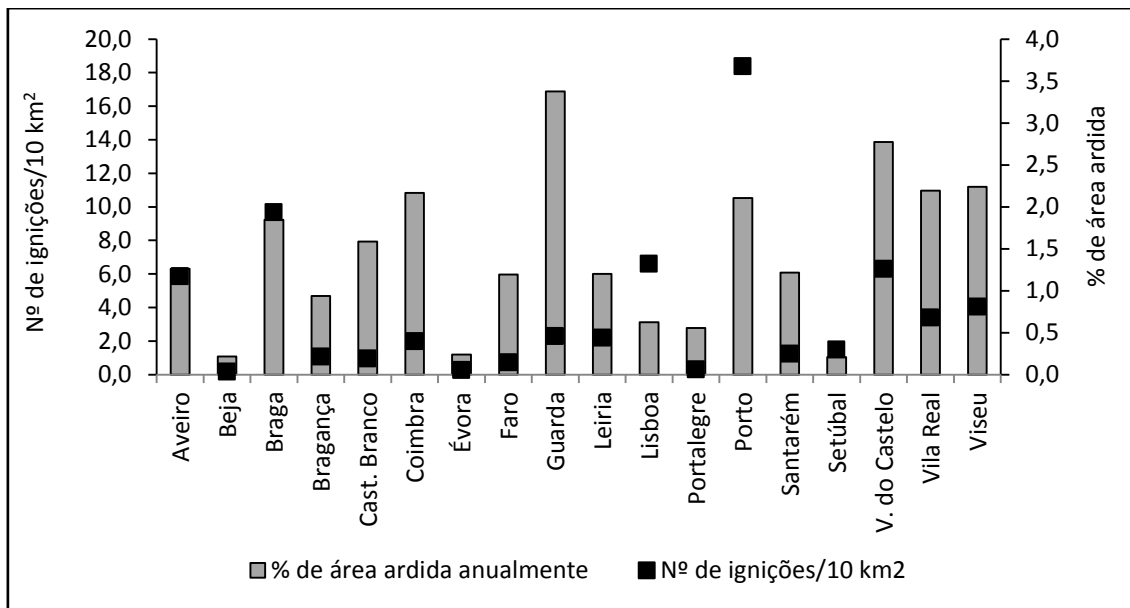


Fonte: elaboração própria a partir de dados disponíveis em <http://www.icnf.pt/portal>

Figura 1. Evolução do número de ignições e de área ardida, em Portugal continental, 1980-2013.

A análise à distribuição inter-regional dos valores médios anuais mostra que foi no distrito do Porto que se assinalou a maior densidade de ignições, mais de 18 por 10km² (figura 2). Na sequência, com um valor bastante inferior, ainda assim bastante significativo, destaca-se o distrito de Braga (9,7 ignições/10km²), seguido pelos de Lisboa e Viana do Castelo, com respetivamente 6,6 e 6,3 ignições/10km². Em contrapartida, nos distritos alentejanos, a Sul do Tejo, a densidade média anual foi, no período de análise, inferior a 1 ignição/10km².

Relativamente à área ardida, o distrito da Guarda surgiu como o mais flagelado pelas chamas, com cerca de 3,5% do respetivo território a ser percorrido anualmente pelo fogo (Figura 2). Na sequência, foram os distritos de Viana do Castelo, Viseu, Vila Real, Coimbra, Porto e Braga que assinalaram as médias anuais mais elevadas, a rondar 2 a 2,5%. Em contrapartida, os distritos mais meridionais, com exceção do de Faro, registaram as menores áreas incineradas, com uma percentagem inferior a 0,5% do respetivo território.



Fonte: elaboração própria a partir de dados disponíveis em <http://www.icnf.pt/porta1>

Figura 2. Densidade média anual de ignições e percentagem média anual de área ardida relativamente à superfície total do distrito, no período de 1980-2013.

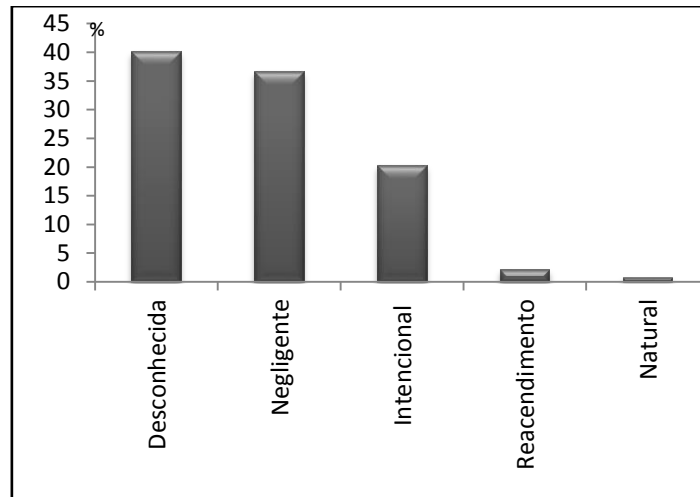
2. INCÊNDIOS FLORESTAIS: FATORES DESENCADEANTES E EFEITOS SOBRE OS TERRITÓRIOS

Vários autores (Lourenço *et al.*, 2011/12; Lourenço *et al.*, 2013; Nunes *et al.*, 2014) verificaram que, em Portugal, as causas relacionadas com as fontes de ignição são, quase exclusivamente (mais de 98%), de origem humana, quer seja por ação voluntária, isto é, por ato intencional, quer seja de forma negligente, por desleixo ou por descuido, onde se incluem os reacendimentos, por deficiente consolidação das ações de rescaldo (Figura 3).

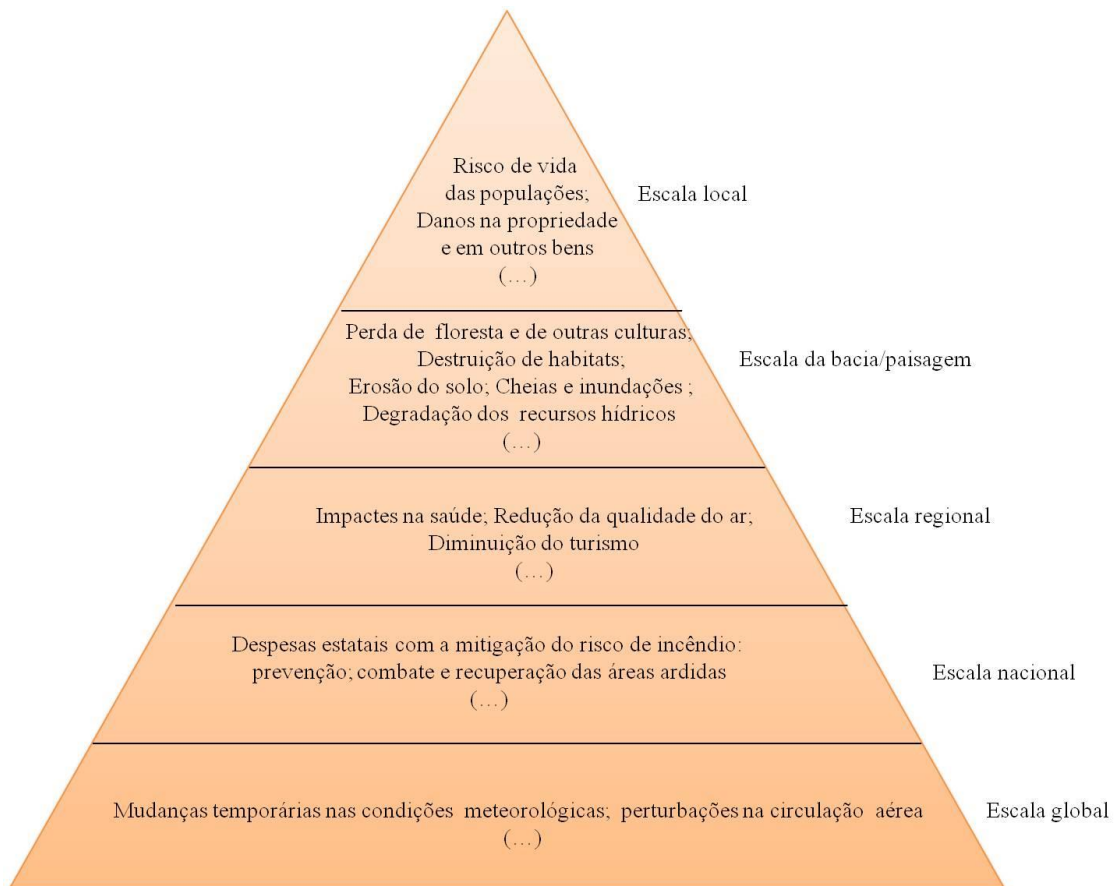
Apesar dos incêndios florestais se relacionarem especialmente com as condições climáticas e meteorológicas de um determinado espaço geográfico, por afetarem a quantidade e a inflamabilidade dos combustíveis (Rebello, 1980; Lourenço, 1988 e 1991; Lourenço e Gonçalves, 1990; Viegas e Viegas, 1994; Pereira *et al.*, 2005; Carvalho *et al.*, 2008), o perfil do clima português, mediterrâneo, não justifica, por si só, nem o elevado número de ignições nem a vasta área ardida ao longo destas últimas décadas (Nunes, 2012; Nunes *et al.*, 2013b).

De facto, a forte incidência de incêndios florestais em praticamente toda a região mediterrânea, com especial destaque para o território continental português, tem sido relacionada com a quantidade de biomassa acumulada, na sequência do abandono dos usos tradicionais do território, assentes essencialmente, na trilogia agro-silvo-pastoril (Lourenço *et al.*, 2006; Ferreira-Leite *et al.*, 2011; Moreira *et al.*, 2011; Nunes, 2012; Nunes *et al.*, 2013b). Com o abandono destas atividades, assistiu-se ao incremento de áreas com vegetação natural e seminatural, sem qualquer tipo de gestão, favorecendo a rápida propagação das chamas.

A passagem de fogo e a conseqüente incineração do coberto vegetal e de culturas agrícolas promove impactes muito significativos, os quais se podem manifestar a várias escalas espaciais, desde o local ao global. Algumas das conseqüências dos incêndios florestais incluem, para além da perda de recursos florestais, o risco de vida para as populações afetadas, danos na propriedade e nos habitats, erosão e degradação dos solos e dos recursos hídricos, entre outras (figura 4).



Fonte: elaboração própria a partir de dados disponíveis em <http://www.icnf.pt/portal>
 Figura 3. Causas responsáveis pela ignição de incêndios florestais em Portugal (2001-2012).



Fonte: Adaptado de Nelson et al., 2013
 Figura 4. Conceptualização das consequências dos incêndios florestais a diferentes escalas.

3. A GEOGRAFIA ESCOLAR E A PROBLEMÁTICA DOS INCÊNDIOS FLORESTAIS

Nas Orientações Curriculares de Geografia do 3.º Ciclo do Ensino Básico (Câmara *et al.*, 2001), em vigor desde 2001, a problemática dos incêndios florestais não aparece referida. Cunha (2008) afirma ao analisar “*O contributo da educação formal em Geografia na prevenção dos incêndios florestais*” que não se dá relevância aos incêndios em Portugal, embora após a análise de mais de uma dezena de manuais, Tedim *et al.* (2010) tenham verificado que esta temática constituía objeto de análise em cerca de metade deles. Salientam, todavia, deficiências na terminologia utilizada e em conteúdos fundamentais, como por exemplo: a desigual distribuição à escala planetária e em Portugal; os fatores responsáveis pelo seu desencadeamento; as consequências ambientais; as medidas de prevenção e a mitigação dos seus efeitos após a ocorrência.

Nas metas curriculares, propostas para o 9.º ano de escolaridade, cuja implementação está prevista para o ano letivo de 2015/16 a importância das florestas e a problemática dos incêndios florestais em Portugal emerge através 2 objetivos gerais: (i) *Compreender a importância da floresta à escala planetária e em Portugal* e (ii) *Compreender a influência dos incêndios florestais no meio e na sociedade*. Estes objetivos desagregam-se em descritores ou objetivos específicos, os quais visam, respetivamente:

- i. Explicar as principais funções da floresta; Localizar as principais áreas florestais à escala planetária e em Portugal; Caracterizar a composição florestal atual em Portugal; Explicar as principais causas da destruição das florestas à escala planetária e em Portugal; Inferir as consequências da destruição das florestas à escala planetária e em Portugal; Identificar medidas de preservação das florestas;
- ii. Distinguir incêndio florestal de fogo; Identificar as causas naturais e humanas responsáveis pela ocorrência de incêndios florestais; Explicar as áreas mais suscetíveis à ocorrência de incêndios florestais, à escala planetária e em Portugal; Inferir os impactes dos incêndios florestais no território; Reconhecer medidas de prevenção de incêndios florestais.

Pretende-se que a Geografia Escolar contemporânea, a par de outras ciências, faculte aos alunos um pensamento crítico que lhes possibilite conhecer, reconhecer, avaliar e prevenir o risco, assim como adotar medidas de proteção quando o mesmo se manifeste.

4. PROSEPE: 20 ANOS A EDUCAR PARA A PRESERVAÇÃO DA FLORESTA E PARA A REDUÇÃO DO RISCO DE INCÊNDIO FLORESTAL

Desde a sua génese, em 1993, o PROSEPE sempre visou transmitir valores e educar a população, em especial a mais jovem, para a promoção e preservação da floresta, assumindo como objetivos principais a sua defesa e a redução do risco de incêndio florestal, ou seja, fazendo prevenção de incêndios através da educação (Lourenço *et al.*, 2012). O conhecimento da importância socioeconómica, cultural e ambiental das florestas, bem como a promoção de comportamentos e de atitudes dirigidas para a sua conservação e do meio no qual está inserida, assim como a sua defesa contra incêndios, nortearam os objetivos específicos deste projeto.

No essencial, pretende-se estimular nos jovens princípios, valores e atitudes que lhes permitam viver em harmonia com os espaços naturais, nos seus múltiplos usos, de modo a formar cidadãos conscientes para a problemática do ambiente em geral e do espaço florestal em particular, nas questões ligadas à defesa da floresta contra os incêndios.

4.1. OS “CLUBES DA FLORESTA”

O desenvolvimento deste projeto no seio escolar, embora em contextos de aprendizagem não formais, concretizou-se através da criação de “Clubes da Floresta”, abrangendo desde o ensino infantil (jardins de infância) até ao secundário, passando pelo básico, onde se revelou dominante, pelo técnico-profissional e, até, pelo ensino especial.

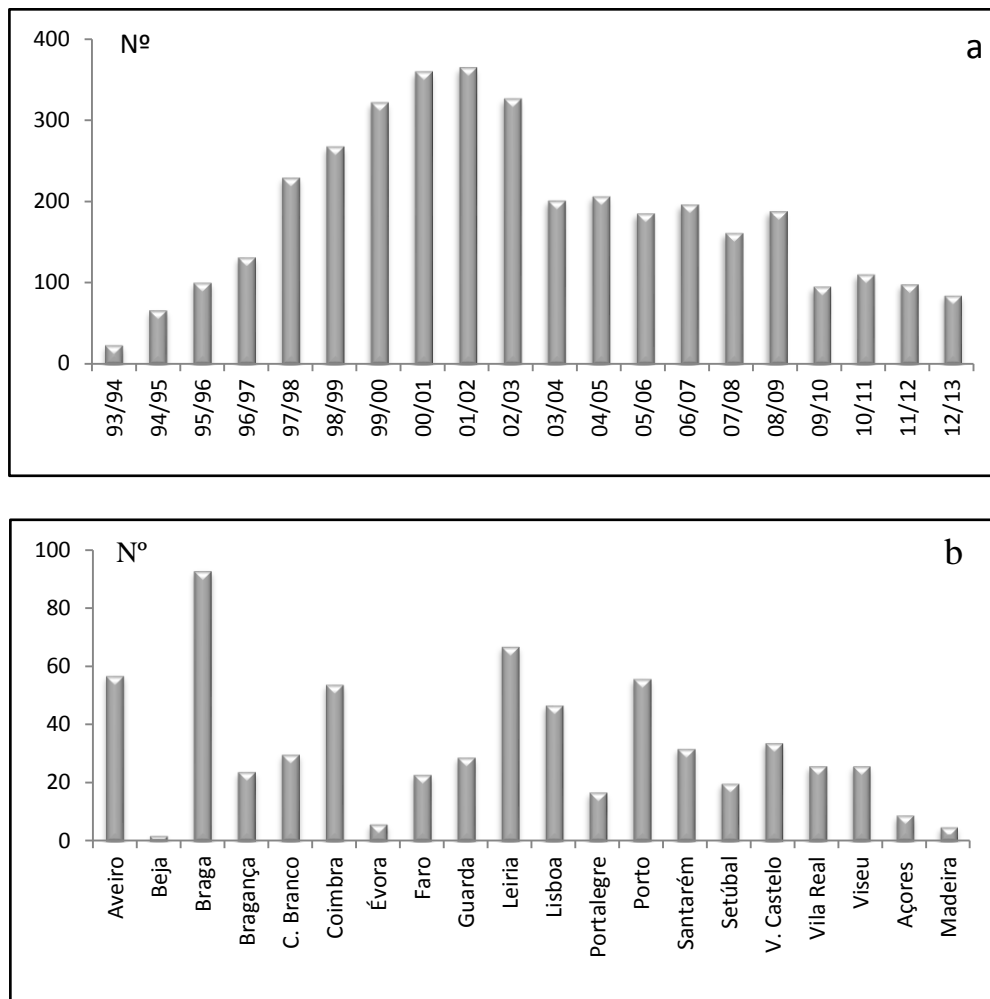


Figura 5. Evolução anual do número de Clubes da Floresta, no período de 1993/94 a 2012/13 (a) e sua distribuição distrital (b).

Assim, nestas duas décadas de vigência (1993/94-2012/13) foram fundados, a nível nacional, mais de 650 clubes da floresta (figura 5a), destacando-se os distritos de Braga, Leiria, Aveiro, Porto e Coimbra, com o maior número (figuras 5b e 6). Este maior número de clubes nos distritos/concelhos localizados a norte do rio Tejo e no Algarve deve-se à maior incidência de incêndios florestais nestes territórios e à sentida necessidade de neles dinamizar medidas de sensibilização da população escolar.

No entanto, o número de clubes em atividade ao longo deste período foi muito desigual, refletindo o maior ou menor, ou mesmo nulo, apoio ao projeto por parte do poder político central, ou seja, dos Ministérios da Educação, Administração Interna, Agricultura e Ambiente.

Salientam-se os anos letivos compreendidos entre 1999/00 e 2002/2003, com um número superior a 300 escolas aderentes (figura 5a), como tendo sido aqueles que verdadeiramente corresponderam aos objetivos do projeto, pois, em cada um desses anos, trabalharam semanalmente no projeto cerca de 15 milhares de alunos e, indiretamente, nas respetivas escolas, foram sensibilizados mais de um milhão de jovens.

O PROSEPE viria, então, a tornar-se o maior e mais longo Projeto de Educação Florestal desenvolvido em Escolas dos Ensinos Básico e Secundário do nosso país. Estruturado em ciclos trienais, cada um com tema aglutinador de subtemas específicos para cada ano letivo (Figura 7), posteriormente desenvolvidos por professores e alunos, segundo um plano de atividades anualmente aprovado.

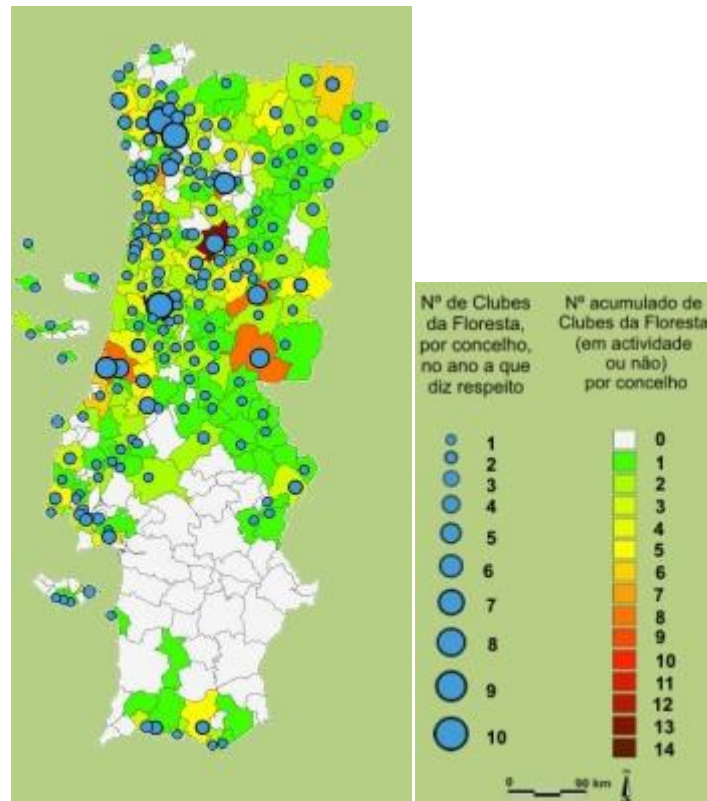


Figura 6. Distribuição espacial das escolas aderentes ao PROSEPE, no ano letivo de 2002/03.

Além das atividades desenvolvidas no âmbito do subtema respeitante a cada ano letivo, os Clubes da Floresta participam também em atividades tradicionais do PROSEPE, como sejam, a comemoração dos “Dia da Floresta Autóctone”, “Dia do PROSEPE”, “Dia Mundial da Floresta” ou “Dia Mundial do Ambiente”, ou a realização das “Olimpíadas da Floresta”, com uma fase “Escolas” e, depois, a “Final nacional”, a par de outras diversas atividades, como, por exemplo, a recolha de sementes e a posterior sementeira, a manutenção da estufa e dos canteiros existentes no espaço escolar e do Parque florestal, exterior a esse espaço, a prática dos 3R's, etc., são também dinamizadas em ambiente escolar, não formal.

4.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Por se tratar de um projeto educativo, a formação de professores foi, igualmente, encarada como um dos pilares essenciais para a sustentação pedagógica da educação florestal da população escolar, tendo sido desenvolvidas, ao longo dos anos, distintas ações de formação, em que os docentes de Geografia foram dominantes.

A título de exemplo, entre 1993 e 1996, realizaram-se 6 “Encontros Pedagógicos Sobre Risco de Incêndio Florestal (EPRIF's)”, em diferentes cidades do país, contando com a presença de mais de 1900 professores. No ano letivo de 1996-97 promoveu-se o segundo conjunto de ações de formação em diversas regiões, no total de 16, designadas por “Jornadas de Prevenção dos Fogos Florestais (JOPREFF's)”, onde participaram cerca de 1000 docentes. Na década seguinte tiveram lugar as “Jornadas Nacionais do PROSEPE”, que contaram com a participação de cerca de 3800 professores.

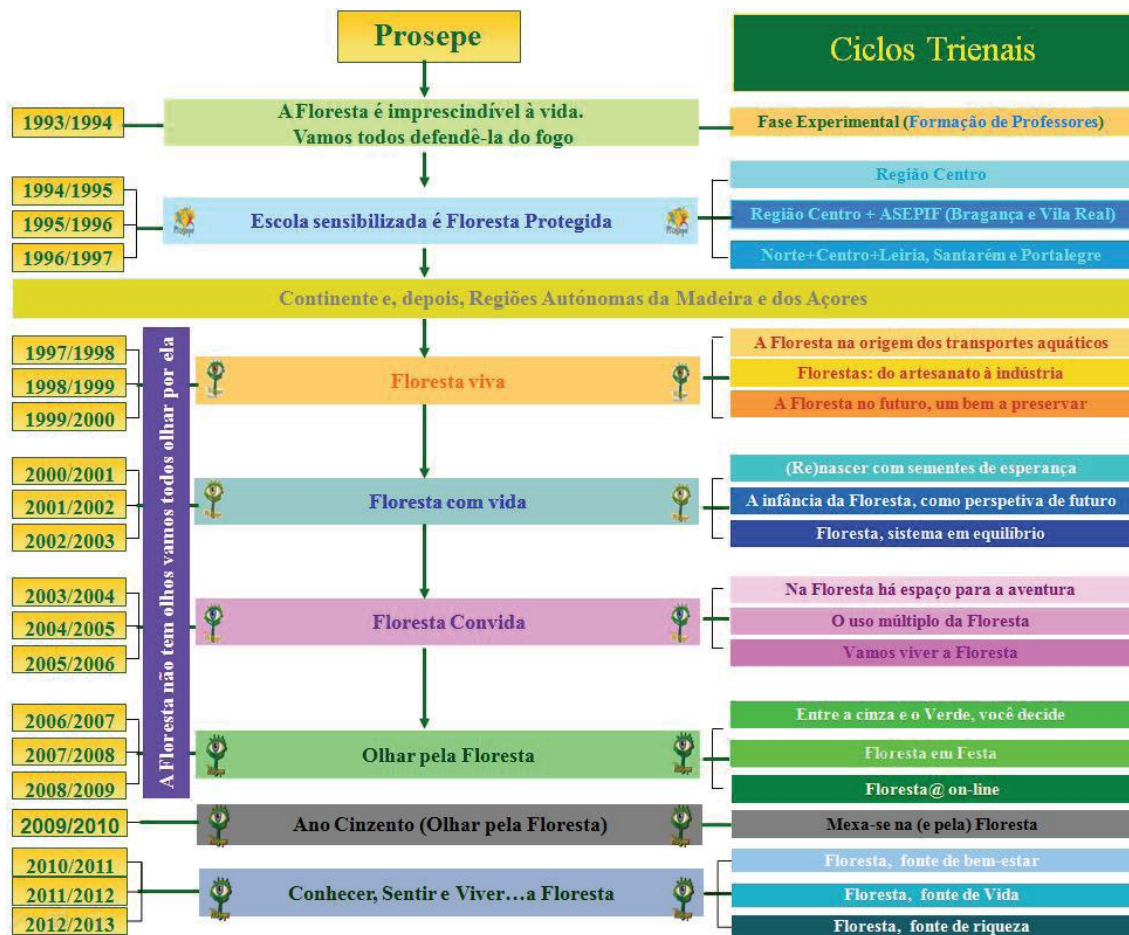


Figura 7. Temática dos ciclos trienais desenvolvidos pelo PROSEPE, bem como dos respetivos subtemas, correspondentes a cada ano letivo.

Todas estas ações assumiram um carácter marcadamente pedagógico, onde foram abordados temas do meio geográfico, designadamente da floresta e do ambiente, numa perspetiva técnico-científica direcionada para a educação. A ênfase recaiu sistematicamente no contributo dos incêndios florestais enquanto obstáculos ao desenvolvimento e preservação da floresta. A geografia esteve sempre presente, através da análise dos diferentes aspetos dos territórios, associados a todo o processo de ignição e desenvolvimento dos incêndios. As sessões foram dedicadas tanto ao risco de incêndio florestal, designadamente à sua redução através de medidas preventivas e de defesa da floresta contra incêndios, bem como a sistemas de informação geográfica aplicados à cartografia de incêndios ou à gestão do espaço florestal, ou, ainda, através da análise aos seus efeitos e, naturalmente, à contribuição que o PROSEPE poderia dar para a redução do risco de incêndio florestal.

4.3. OUTRAS ATIVIDADES

Além das atividades anteriormente referidas, a equipa PROSEPE elaborou e disponibiliza um conjunto de publicações, didáticas, pedagógicas, de divulgação e científicas, com o intuito de servir de elo de ligação entre os Clubes da Floresta mas, também, para contribuir tanto para a formação dos professores, como para a responsabilização dos alunos e, ainda, para a sensibilização da comunidade em geral.

A título de exemplo, o jornal “Folha Viva” (figura 8), uma publicação prioritariamente destinada aos membros dos Clubes, constitui também um meio de divulgação junto da comunidade. De periodicidade trimestral, cada edição corresponde a uma das estações do ano, contando com cerca de 60 publicações. Além de constituir um veículo privilegiado sobre o desenrolar das atividades do PROSEPE, assume também uma perspetiva tanto de intercâmbio, onde cada Clube pode divulgar as suas atividades, como de intervenção participativa nas diferentes rubricas do jornal.



Fonte: http://www.uc.pt/fluc/nicif/PROSEPE/Publicacoes/Edicoes_Didaticas/FV.
Figura 8. Capas do Jornal “Folha Viva”: Julho de 1999, Jul/Set de 2004, Jan/Mar de 2006 e Jul/Set de 2013.

5. CONCLUSÕES

Só recentemente, o Conselho Nacional de Educação, através da Recomendação n.º 5/2011, encarou a escola, através do ensino formal, como um veículo determinante na promoção da educação para o risco, considerando de maior interesse a inserção, nos seus currícula, de matérias relevantes aos diferentes conceitos de risco e tratando estas matérias não só pela transmissão de informação e conhecimentos, mas também promovendo a ação que lida na prática com casos específicos de risco.

Pretende, deste modo, “transformar a escola num agente de intervenção e num motor de mobilização da sociedade, em matéria de Educação para o Risco, através dos alunos, das suas famílias e da restante comunidade educativa”, exigindo assim aos alunos novas competências pessoais, fundadoras

de uma cidadania mais ativa, participada e informada, que deve ser adquirida desde o início do percurso escolar.

Com a reorganização do ensino básico, através das Metas Curriculares, as temáticas associadas ao “Risco, Ambiente e Sociedade” a implementar no 9.º ano de Geografia permitirão, sem dúvida, um aprofundamento da problemática dos riscos, onde se inclui também o risco de incêndio florestal, facultando aos discentes a aquisição de novos saberes, potencializadores de uma cidadania mais ativa, participada e informada. Com efeito, a geografia escolar contemporânea demonstra algumas lacunas na abordagem integrada dos riscos, em particular o risco de incêndio florestal, condicionando a construção do conhecer e agir no paradigma da “*sociedade de risco*” (Nunes *et al.*, 2013a).

Em contrapartida, o PROSEPE pelo seu pioneirismo e longa existência, a somar mais de duas décadas, pela elevada adesão de escolas, docentes e alunos tem-se assumindo como um interveniente privilegiado na mobilização da comunidade escolar, proporcionando e promovendo dinâmicas e práticas educativas que visam, no espectro mais amplo da educação para a cidadania, a adoção de atitudes e comportamentos direcionados para a valorização das florestas e prevenção e gestão do risco de incêndio florestal.

Com efeito, pelas múltiplas atividades formativas, direcionadas quer para os professores quer para os alunos, por facultar conteúdos com rigor técnico e científico e por promover um leque de ações diversificado, o PROSEPE tem assumido uma função determinante na comunidade escolar, que se pretende informada e participativa, não só no que se refere à proteção dos valores florestais, em particular, mas também à dos ambientais, em geral.

BIBLIOGRAFIA

- CÂMARA, A., FERREIRA, C., SILVA, L., ALVES, M., BRAZÃO, M. (2001). *Geografia. Orientações Curriculares 3º Ciclo*. Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.
- CARVALHO, A., FLANNIGAN, M.D., LOGAN, K., MIRANDA, A.I., BORREGO, C. (2008). Fire activity in Portugal and its relationship to weather and the Canadian Fire Weather Index System. *International Journal of Wildland Fire*, 17, 328-338
- CUNHA, M. (2008). *O contributo da educação formal em Geografia na prevenção dos incêndios florestais*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto.
- FERREIRA-LEITE, F., GONÇALVES, A.B., VIEIRA, A. (2011). The recurrence interval of forest fires in Cabeço da Vaca (Cabreira Mountain—northwest of Portugal). *Environmental Research*, 111, 215-221.
- LOURENÇO, L. (1988). Tipos de tempo correspondentes aos grandes incêndios florestais ocorridos em 1986 no Centro de Portugal. *Finisterra*, 23, Lisboa, 251-270.
- LOURENÇO, L. (1991). Uma fórmula expedita para determinar o índice meteorológico de eclosão de fogos florestais em Portugal Continental. *Cadernos Científicos de Incêndios Florestais*, Coimbra, Portugal.
- LOURENÇO, L. E GONÇALVES, A.B. (1990). As situações meteorológicas e a eclosão-propagação dos grandes incêndios florestais registados durante 1989 no Centro de Portugal. In *II Congresso Florestal Nacional*. Porto, Portugal, 755-763.
- LOURENÇO, L., FERNANDES, S., BENTO-GONÇALVES, A., CASTRO, A., NUNES, A., VIEIRA, A. (2011/12). Causas de incêndios florestais em Portugal continental: Análise estatística da investigação efetuada no último quinquénio (1996 a 2010). *Cadernos de Geografia*, 30/31, Faculdade de Letras, Coimbra, 61-80.
- LOURENÇO, L., FERNANDES, S., NUNES, A., BENTO-GONÇALVES, A., VIEIRA, A. (2013). Determination of forest fire causes in Portugal (1996-2010). *Flamma*, 4 (3), 171-175.
- LOURENÇO, L., REBELO, F., NAVE, A., PEREIRA, N., SILVA, M., CARVALHO, A., FIALHO, J. (2006). *Paisagens de Socalcos e Riscos Naturais em vales do Rio Alva*. ed. 1, Lousã: Núcleo de Investigação Científica de Incêndios Florestais.
- LOURENÇO, L., BERNARDINO, S., FERNANDES, S., FÉLIX, F. (2012). A Geografia como suporte de um Projeto de Sensibilização e Educação da População Escolar, o PROSEPE - Geography in support of a Project to Raise School Population Awareness and Education: PROSEPE”. *Ciência Geográfica, Revista da Associação dos Geógrafos Brasileiros*, Barau/São Paulo, XVI (2), 217-229

- MOREIRA, F., VIEDMA, O., ARIANOUTSOU, M., CURT, T., KOUTSIAS, N., RIGOLOT, E., BARBATI, A., CORONA, P., VAZ, P., XANTHOPOULOS, G., MOUILLOT, F., BILGILI, E. (2011). Landscape - wildfire interactions in southern Europe: Implications for landscape Management. *Journal of Environmental Management*, 92, 2389-2402.
- NELSON, K.J., CONNOT, J., PETERSON, B., PICOTTE, J.J. (2013). LANDFIRE 2010 – Updated Data to Support Wildfire and Ecological Management. *Earthzine* (disponível em: <http://www.earthzine.org/2013/09/15/landfire-2010-updated-data-to-support-wildfire-and-ecological-management/>, consultado em 25.05.2014).
- NUNES, A.N. (2012). Regional variability and driving forces behind forest fires in Portugal, an overview of the last three decades (1980-2009). *Applied Geography*, 34, 576-586.
- NUNES, A., ALMEIDA, A.C., NOLASCO, C. (2013a). Educação para o Risco: contributo da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico. In L. F. Lourenço e M. A. Mateus (Coord. e Org.), *Riscos naturais, antrópicos e mistos. Homenagem ao Professor Doutor Fernando Rebelo*, Departamento de Geografia. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra, p. 123-132.
- NUNES, A., LOURENÇO, L., BENTO-GONÇALVES, A., VIEIRA, A. (2013b). Três décadas de incêndios florestais em Portugal: incidência espacial e principais fatores responsáveis. *Cadernos de Geografia*, 32, Faculdade de Letras, Coimbra, 133-143.
- NUNES, A., LOURENÇO, L., FERNANDES, S., MEIRA CASTRO, A.C. (2014). Principais causas dos incêndios florestais em Portugal: variação espacial no período 2001/12. *Territorium*, 21, 139-150.
- PEREIRA, M.G., TRIGO, R.M., DA CÂMARA, C.C., PEREIRA, J.C., LEITE, S.M. (2005). Synoptic patterns associated with large summer forest fires in Portugal. *Agricultural and Forest Meteorology*, 129, 11-25.
- REBELO, F. (1980). Condições de tempo favoráveis à ocorrência de incêndios florestais. Análise dos dados referentes a Julho e Agosto de 1975 na área de Coimbra. *Biblos*, 56, 653-673.
- TEDIM, F., FERREIRA, M., CUNHA, M.A., SOUSA, C.G. (2010). Risco de Incêndio Florestal no Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico. Ensino da Geografia e Processo de Bolonha. *Actas do XII Colóquio Ibérico de Geografia*, Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- VIEGAS, D. X. E VIEGAS, M. T (1994). A relationship between rainfall and burned area for Portugal. *International Journal of Wildland Fire*, 4 (1), 11-16.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

EDILENE BARBOSA PINTO⁽¹⁾.

⁽¹⁾Fundação Joaquim Nabuco, (ebp@br.inter.net)

Resumo:

Mudar os hábitos em relação às formas mais adequadas de convivência com o clima semiárido é uma questão urgente. Conviver com este clima implica em saber viver com a escassez de água na região. Sendo assim, faz-se necessária a mudança do imaginário das necessidades de água no semiárido, o que exige a transformação de hábitos e valores. Assim, é importante o investimento em processos de formação das crianças, jovens e adultos dessa região, que tenham como foco o esgotamento dos recursos naturais no mundo. A Educação é o caminho primordial que deve ser tomado. A Educação baseada no contexto possibilita a compreensão dos fenômenos que circundam o indivíduo que, de posse de novos conhecimentos tem a possibilidade de viver com mais qualidade e dignidade. E nesse contexto versa essa comunicação, elaborada a partir de pesquisa realizada em escolas públicas do Semiárido brasileiro para identificar quais as concepções de convivência com o semiárido estão sendo trabalhadas na prática pedagógica e de que maneira está sendo incorporado pelos educandos no seu cotidiano. A partir do resgate das experiências usadas no processo de promoção e difusão sobre a convivência com o semiárido na prática pedagógica, almeja-se produzir um DVD que poderá ser utilizado como instrumento lúdico-pedagógico subsidiando a Proposta de Educação Contextualizada naquela região. A pesquisa foi realizada a partir da revisão bibliográfica; levantamento, coleta e tratamento de dados secundários e primários.

Palavras-chave: Educação; Educação Contextualizada; Semiárido.

INTRODUÇÃO

A partir da 1ª Conferência Nacional de Educação do Semiárido realizada no município de Juazeiro no Estado da Bahia do Nordeste brasileiro no ano de 2006, promovida pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB quando foram discutidas e elaboradas as diretrizes da Educação para a Convivência com o Semiárido, especulou-se de que maneira a Fundação Joaquim Nabuco, órgão público vinculado ao Ministério da Educação do Governo do Brasil, como instituição integrante da rede, poderia contribuir de forma substantiva com a Proposta de Educação voltada à Convivência no Semiárido Brasileiro. Então, cogitou-se a realização de uma pesquisa nas escolas públicas daquela região onde todos os seus professores tivessem passado por algum processo de capacitação e/ou treinamento acerca da proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido.

Considerando o protagonismo do município de Curaçá, do Estado brasileiro da Bahia, no desenvolvimento e implementação dessa proposta de Educação, a pesquisa na qual este texto está baseado, buscou identificar a realidade da prática pedagógica naquele município e nos municípios de Uauá e Sento Sé, que também elaboraram e implementaram uma proposta pedagógica semelhante. O objetivo dessa pesquisa foi de identificar quais e de que maneira as concepções de convivência com o semiárido estão sendo trabalhadas nas escolas desses municípios e se o aluno está incorporando esse conhecimento no seu cotidiano.

A pesquisa, intitulada *Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro – realidade na prática pedagógica*, foi realizada pela Fundação Joaquim Nabuco, instituição de pesquisa social vinculada ao Ministério da Educação do Governo do Brasil, em parceria com as Prefeituras dos municípios de Uauá, Sento Sé e Curaçá no Estado da Bahia e com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irpaa), organização não governamental sem fins lucrativos sediada na cidade de Juazeiro, também no Estado da Bahia.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa empregou-se o estudo de caso de caráter qualitativo, centrado na análise de conteúdo, que teve na sua base a integração entre a pesquisa bibliográfica e documental e a pesquisa experimental, aliando as referências teóricas às observações e interpretações diretas dos fatos. Foram realizadas pesquisa de campo, levantamento, coleta e tratamento de dados secundários e primários com aplicação de questionários semiabertos.

Para elaboração do projeto dessa pesquisa, foram realizados contatos com aqueles que de maneira efetiva iniciaram o processo de educação contextualizada com o semiárido: o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – Irpaa, entidade não governamental sem fins lucrativos, sediada no município de Juazeiro no Estado da Bahia e que há mais de vinte anos criou uma proposta de convivência com o semiárido e nesse sentido vem desenvolvendo um trabalho educativo técnico-pedagógico no Semiárido brasileiro, procurando melhores formas de convivência com aquela região¹ e com a Rede Educação do Semiárido Brasileiro – Resab, espaço de articulação política regional da sociedade organizada, que congrega instituições governamentais e não-governamentais, que atuam na área de Educação no Semiárido Brasileiro, com o intuito de elaborar propostas de políticas públicas no campo educacional e desenvolver ações que possam contribuir com a melhoria do ensino e do sistema educacional no semiárido brasileiro².

Em reuniões com essas instituições para a apresentação e discussão da idéia de elaboração do projeto de pesquisa, foram apresentadas sugestões de forma participativa de cada uma das instituições envolvidas. Assim, foram selecionados os municípios de Uauá, Curaçá e Sento Sé do Estado da Bahia para comporem a área de abrangência da pesquisa. O critério para a seleção destes municípios foi o de que a pesquisa fosse realizada onde todos os professores das escolas públicas tivessem passado por um processo de formação continuada baseado na proposta da educação contextualizada.

A partir do trabalho de articulação do Irpaa e da Resab com representantes dos municípios foco desta pesquisa, realizou-se uma reunião com a participação dos secretários municipais de educação dos Municípios selecionados e os representantes das organizações envolvidas no projeto, para apresentação da proposta do projeto e discussão sobre a forma de participação de cada um dos parceiros nas atividades a serem realizadas pela pesquisa que culminou formalização dessas parcerias. Dessa maneira, após a realização de duas oficinas de capacitação, foi possível a coleta de dados.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

O clima determina a existência da vida no aspecto biológico e sócio-cultural, orientando os hábitos do homem, sua história, estimulando conflitos e acordos, interferindo na convivência entre as pessoas e na estrutura social.³

A mudança de hábitos em relação às formas mais adequadas de convivência com o clima semiárido é uma questão urgente. Conviver com este clima implica em saber viver com a escassez de água na região. Neste sentido, faz-se necessária a mudança do imaginário das necessidades de água no semiárido, o que exige a transformação de hábitos e valores.

Sendo assim, é importante o investimento em processos de formação das crianças, jovens e adultos do semiárido brasileiro, que tenham como foco o esgotamento dos recursos naturais no mundo. E a Educação é o caminho primordial que deve ser tomado. A educação baseada no contexto possibilita a compreensão dos fenômenos que circundam o indivíduo que, de posse de novos conhecimentos tem a possibilidade de viver com mais qualidade e dignidade.

Considerando essa consciência construída junto à população do semi-árido brasileiro a partir da difusão da Proposta de Convivência com aquela região, faz-se necessária à extensão dessa proposta a toda a região semi-árida. E a escola é o espaço organizado que possibilita uma intervenção intencional na população dessa Região, concentrando um número maior de pessoas.

¹ <http://www.irpaa.org.br>

² Declaração Final da I CONESA - Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido. 2006.

³ Água para Regar a Vida, disponível em: www.irpaa.org.br/dmdocuments/panflet.pdf, acesso em: 29/5/2014.

A construção de políticas que visem à sustentabilidade para a região semiárida brasileira leva ao desenvolvimento de práticas educativas escolares e não escolares que discutam com a população alternativas de convivência adaptadas às condições socioculturais e ambientais daquela região.

Sendo assim, organizações não governamentais vêm desenvolvendo no semiárido brasileiro, desde os anos 90, um processo que envolve lideranças comunitárias e professores na construção de projetos educativos que tenham como principal foco abordar os conteúdos em sala de aula, tendo como base os elementos sociais, culturais e ambientais característicos do meio no qual os alunos estão inseridos. A esse processo denomina-se Educação Contextualizada com o semiárido brasileiro.

Trata-se de uma proposta que objetiva possibilitar ao aluno a oportunidade de compreender melhor, suas potencialidades e alternativas de convivência. Além disso, proporciona o maior contato dele com o lugar em que vive, estimulando-o a valorizar as potencialidades e especificidades locais, despertando-o a ter maior interesse pelos conteúdos que dizem respeito a sua realidade.

Essa proposta de Educação, segundo (Souza, 2012, p.113):

Partiu da parceria entre a Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef); Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irapaa) e Prefeitura de Curaçá-BA, dando origem à primeira experiência da Convivência com a Educação escolar no ano de 1997.

Ela teve avanços significativos na Região e foi referência para a criação da Rede de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (Resab) que reúne atualmente instituições governamentais e não governamentais de todos os Estados da Região Nordeste Brasileira e Norte do Estado de Minas Gerais que atuam na área da Educação no Semiárido do Brasil. A Resab é um espaço de discussão e de articulação de práticas de Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido.

A experiência de Educação Contextualizada realizada na cidade de Curaçá (BA), envolveu vários segmentos da população, como os gestores públicos (prefeito, secretários, vereadores, diretores das escolas), lavradores, lavradoras, criadores e especialmente, professore(a)s das escolas municipais. Foram discutidos vários temas, dentre eles destacou-se o papel da escola, a importância da participação da comunidade no fortalecimento dessa proposta e a responsabilidade do poder público na garantia da política educacional, agora, contextualizada. A elaboração dessa nova proposta pedagógica para o município teve a participação de todas as pessoas da comunidade e resultou na elaboração de uma proposta político-pedagógica⁴ para aquele município, publicada no ano de 2001 e que foi pioneira na Região, embora a idéia de uma educação contextualizada para o semiárido já estivesse em discussão na região. Essa proposta é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96⁵, e pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*⁶.

O sentido atribuído a Educação para a Convivência com o Semiárido segundo (Souza, 2003, p.27):

Está no fato de poder contribuir para que as pessoas assumam uma nova postura diante do meio em que convivem e de que, nessa busca do (re)conhecimento de si (como sujeito histórico) e do lugar (como reflexo dessa história), possam intervir e transformar a ambos.

Nesse processo, é importante a compreensão das diversidades climática, econômica, cultural, política e social da região. A proposta é a de que se desenvolva a aprendizagem da realidade local, com a finalidade de contribuir para a melhoria de vida da população do Semiárido. Por exemplo, a partir da compreensão a respeito do clima da região, passa-se a compreender a seca como um fenômeno natural que não pode ser *combatido*, mas que é preciso buscar novas maneiras para lidar com essa realidade e transformá-la.

⁴ Josemar da Silva MARTINS; Aurilene Rodrigues LIMA, *Educação com o Pé no Chão do Sertão – Proposta Político-Pedagógica para as Escolas Municipais de Curaçá*. Curaçá (BA): SEME/IRPAA/DCH III, 2000.

⁵ Artigo 26: “[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

⁶ Referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal. O objetivo é propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor.

A idéia não é de rejeitar os conteúdos tradicionais das disciplinas, mas de reconsiderá-los ou requalificá-los. É fazer com que nas escolas dessa região não se aprenda apenas sobre metrô, patins, elefante, zebra, pêssigo, morango, mas também sobre caatinga, cisterna, cacimba, água, cabra, umbu, roça, etc.⁷

A prática da Educação Contextualizada tem como principal referência o trabalho desenvolvido pelo educador Paulo Freire, nos seus princípios de *politicidade* e *dialogicidade* do ato educativo. Na *politicidade* quando diz que nenhum processo educativo é neutro e por isso não pode permanecer “fora da realidade” das pessoas. E na *dialogicidade* porque se sustenta no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. Sendo assim, não existe ato educativo que não seja contextualizado.⁸

Os eixos norteadores da Educação para a Convivência com o Semiárido são baseados nos pilares da educação para o século XXI: saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser, apontados pelo relatório de Jacques Delors⁹. A partir desses pilares foram eleitos quatro eixos temáticos: natureza, cultura, sociedade e trabalho, que, integrados a eles, podem abranger a complexidade do pensar uma educação comprometida com a construção de um novo projeto social fundamentado nos princípios da Convivência com o Semiárido – princípios que envolvem as relações homem/mulher e natureza, cultura, trabalho e sociedade no conjunto amplo das políticas de desenvolvimento¹⁰.

Alguns avanços podem ser observados na implementação dessa Proposta de Educação, como a adaptação da grade curricular à realidade dos alunos bem como investimentos na educação continuada dos professores, que despertaram para a importância de fazer do aluno um indivíduo capaz de intervir e transformar a realidade local. Porém, muito ainda há de se fazer. Como por exemplo, com relação ao material didático. O livro didático é um instrumento fundamental no processo educativo. Mas os livros utilizados nas escolas dessa região, ainda apresentam uma realidade distante desses alunos, o que compromete o aprendizado e a construção do pensamento crítico.

Perante essa situação a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab), elaborou a publicação experimental “Conhecendo o Semiárido”, organizada em dois volumes e que é destinada a alunos do 4º e 5º ano. Esses livros permitem contextualizar os conhecimentos diversos sem negar o acesso aos conhecimentos científicos mais universais. Eles ajudam a melhorar a qualidade de ensino, contribuindo para o processo de construção da identidade. A Resab aplicou um teste de recepção dessa publicação em 4.080 crianças de 17 municípios dos estados brasileiros de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, com o objetivo de avaliar a aceitação de aula dos professores e alunos em sala. O resultado dessa avaliação foi muito positivo, uma vez que os professores e os alunos se reconheceram no livro pelo conteúdo e valores que remetem à sua realidade. Sendo assim, tem-se buscado incluir esses livros no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹¹, a fim de que todos os alunos e professores das escolas públicas tenham acesso a esses materiais, mas ainda sem sucesso. Porém, devemos considerar que material didático não resume apenas em livro didático.

⁷ Josemar da Silva MARTINS; Aurilene Rodrigues LIMA, *Educação com o Pé no Chão do Sertão – Proposta Político-Pedagógica para as Escolas Municipais de Curaçá*. Curaçá (BA): SEME/IRPAA/DCH III, 2000. p.11.

⁸ <http://www.semiarido.org.br/entrevistas-show/4/0/josemar-da-silva-martins>, em 7/5/2014.

⁹ Jacques DELORS (Org.), *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

¹⁰ Referencial teórico da Educação para a Convivência com o Semiárido Irapaa/ProCUC. Ivânia Paula Freitas de SOUZA; Edmerson dos Santos REIS, *Educação para a Convivência com o Semiárido: reencantando a educação com base nas experiências de Canudos, Uauá e Curaçá*, p. 7-8.

¹¹ Tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) aponta o semiárido brasileiro como a região com maior dificuldade na formação educacional de crianças e jovens. De acordo com esse relatório, o Semiárido concentra metade da população de analfabetos com idade acima de 15 anos, além de apresentar altos percentuais de evasão escolar. Considerando que, um dos fatores do abandono é a falta de interesse do aluno na escola, onde o currículo não considera a realidade dos alunos. Enquanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê que as instituições de ensino adaptem conteúdos curriculares e metodologias aplicadas às reais necessidades e interesses dos estudantes e às peculiaridades da região.

A pesquisa na qual baseia-se esse artigo, foi realizada nos municípios de Curaçá, Sento Sé e Uauá do estado brasileiro da Bahia, considerando as informações de suas respectivas Secretarias Municipais de Educação, de que todos os seus docentes haviam passado por algum tipo de capacitação acerca da Educação Contextualizada com o Semiárido brasileiro.

O estado da Bahia é o maior da Região Nordeste do Brasil e o quinto do País em extensão territorial. Sua área, de 564.692,67 km²,¹² corresponde a 36,3% da Região e a 6,6% do País. Geograficamente, a sua localização tem as seguintes coordenadas: 8º30' a 18º30' latitude sul e 37º30' a 46º30' longitude oeste. Limita-se, ao norte, com os estados do Piauí, de Pernambuco, Alagoas e Sergipe; a oeste, com Goiás e Tocantins; ao sul, com Minas Gerais e Espírito Santo, e, a leste, com o Oceano Atlântico. Conforme o Censo Demográfico de 2010, a Bahia possui uma população de 14,02 milhões de habitantes. Sua capital é Salvador, primeira capital brasileira, fundada em 1549 pelo governador-geral Tomé de Souza, por ordem do rei D. João II. Em 1985, foi reconhecida pela Unesco como patrimônio da humanidade.

O município de Curaçá está localizado no extremo oeste do Estado da Bahia à margem direita do Rio São Francisco; apresenta uma área de 6 079,022 km² e integra a Mesorregião Vale São-Franciscano e distancia de Salvador, a capital da Bahia, em 587 km. Segundo a contagem do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 a população era de 32.165 habitantes. A maioria dos habitantes ocupa a área rural, 18.445 e 13.720 a área urbana. As principais atividades econômicas de Curaçá são a agricultura e a agropecuária de subsistência, destacando-se a bovinocultura e caprinocultura de forma extensiva. Ou seja, os animais são criados soltos nos pastos, e os pastos não têm limites precisos nem cercas.

Já o Sento Sé, é um município baiano que também integra a Mesorregião Vale São-Franciscano fica situado à margem direita da barragem do lago de Sobradinho, é também banhado pelos rios Verde, Jacaré e Bazoá e está localizado no baixo médio São Francisco. Se distancia da capital baiana em 689 km, possui uma área de 12.871,039 km² e uma população total de 37.431 habitantes¹³, sendo 15.755 habitantes ocupando a área rural e 21.676 a área urbana. As atividades econômicas do município baseiam-se na produção de alimentos, no cultivo irrigado da cebola, tomate, uva manga, melão, melancia, aspargo, além das culturas de subsistência como: milho, mandioca, mamona, feijão, também há o fabrico de esteiras de tábua e de doces de frutas nativas como, umbu, maracujá do mato e etc.

E o município de Uauá localiza-se na mesorregião Nordeste Baiano, às margens do Rio Vaza-Barris. Distancia de Salvador em 416 km e possui uma área de 2.962,8km². Sua população é de 24.302 habitantes,¹⁴ dos quais a maior parte reside na área rural (13.533 habitantes). A principal atividade econômica de Uauá é a agropecuária, destacando-se a caprinocultura e a ovinocultura.

Os três municípios elaboraram as suas propostas pedagógicas baseadas na Educação Contextualizada com o Semiárido brasileiro. Curaçá, foi o primeiro tendo elaborado a sua proposta em 2001, Uauá em 2007 e Sento Sé em 2009.

¹² IBGE (2002).

¹³ IBGE – Censo/2010

¹⁴ IBGE – Censo/2010.

O cenário da Educação nos municípios pesquisados durante a realização do levantamento de dados primários da pesquisa, considerando o número de escolas e número de matrículas conforme os resultados finais do Censo Escolar/2010¹⁵ era o seguinte:

Quadro 1. Cenário da Educação nos municípios pesquisados durante a realização do levantamento de dados primários da pesquisa, considerando o número de escolas e número de matrículas conforme os resultados finais do Censo Escolar/2010.

Município	Escolas	Número de Alunos		Matriculados
		Fundamental I	Fundamental II	Eja
Curaçá	75	3.474	2.868	1.230
Sento Sé	76	4.373	2.904	1.172
Uauá	47	2.415	2.440	295
Total	198	10.262	8.212	2.697

A pesquisa identificou que dos docentes pesquisados, em torno de 40% deles não passaram por nenhum processo de formação e/ou capacitação sobre a Educação Contextualizada com o Semiárido brasileiro, apesar de 70% deles terem conhecimento sobre essa proposta.

Porém, considerando os que passaram pelo processo de capacitação como os que detêm o conhecimento acerca dessa proposta sem ter passado por nenhum processo de formação, apenas 40% aborda a Convivência com o Semiárido em todos os seus projetos didáticos e 30% em todos os conteúdos e disciplinas em que trabalham.

Embora a maioria dos docentes pesquisados, mais 70%, considera que trabalhar com a Educação Contextualizada facilita a sua prática pedagógica, além de contribuir para uma relação diferenciada entre escola-comunidade, a maioria dos entrevistados apontou o material didático-pedagógico, os equipamentos disponíveis nas escolas bem como seus espaços físicos como fatores que dificultam a sua prática pedagógica na produção de novos conhecimentos a partir da idéia de contextualização. Mesmo utilizando outros espaços físicos, além da sala de aula.

Além disso, apontaram a falta e/ou descontinuidade de processos de capacitação e/ou formação como problemas enfrentados para a implementação da prática da Educação Contextualizada nos municípios pesquisados.

Com relação aos alunos, mais de 90% afirmou ser importante se discutir na escola sobre o local onde o aluno vive e a cultura da sua Região. Porém, mais de 85% deles afirmou que tais assuntos às vezes, ou nunca, eram discutidos na sua escola. Mesmo eles indicando na pesquisa que os professores e as aulas seriam uma das coisas de que eles mais gostam na escola. E as disciplinas de História e Geografia, foram as matérias mais citadas como as que os temas relativos ao local onde eles moram e a convivência com o semiárido são mais abordadas. E quase 100% dos alunos entrevistados reconhecem a importância do que eles aprendem na escola é importante para as suas vidas.

Mesmo com as dificuldades ainda enfrentadas pelos docentes na implementação dessa proposta de Educação Contextualizada, eles podem observar mudanças na comunidade onde sua escola está inserida a partir da adoção dessa prática pedagógica. O envolvimento cada vez maior dos moradores da comunidade nos assuntos da escola e da cidade revela essa mudança. Assim como o resgate da cultura local por meio do aproveitamento de material escrito de pessoas da comunidade nas discussões dentro da escola. O que se espera é um maior investimento na formação continuada de professores para o fortalecimento dessa proposta e sua consolidação numa política de Educação para a Região Semiárida brasileira.

¹⁵ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>, em 31/5/2014

BIBLIOGRAFIA

- ÁGUA PARA REGAR A VIDA, disponível em: www.irpaa.org/br/dmdocuments/panflet.pdf, acesso em: 29/5/214.
- ANDRADE, Izaías Vasconcelos de (2004). *Semiárido: manejo da água, abastecimento, agropecuária na pequena bacia hidrográfica: educação, organização, educação*. Recife: Ed. Do Autor.
- ANDRADE, Manuel Correia de (1999). *A Problemática da Seca*. Recife: Liber,.
- ARANTES, Valéria Amorim (Org.)(2006). *Humor e Alegria na Educação*. São Paulo: Summus.
- CARVALHO, Otamar de (2003). *Nordeste: Desenvolvimento e Convivência com a Semi-aridez. Relatório Preliminar - Ministério da Integração Nacional - Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional - Gti-Grupo de Trabalho Interministerial para a Recriação da SUDENE*. Recife.
- COMARÚ, P. A., BERTOLDO, J. V. (2007). *Redimensionando os dizeres e saberes do ofício docente: o que a ludicidade tem a ver com isso?* – Artigo disponível em <http://www.ufsm.br/gepeis/artigos.htm>.
- DELORS, Jacques (Org.)(1992). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Juazeiro, 2006.
- DUQUE, José Guimarães (1973). *O Nordeste e as Lavouras Xerófilas*. 2 ed. Fortaleza: BNB.
- DUQUE, José Guimarães (1980). *Solo e Água no Polígono das Secas*. 5 ed. Coleção Mossoroense, Volume CXLII. Brasília: Senado Federal - Centro Gráfico.
- FREINET, Célestin (1996a) . *A Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes.
- FREINET, Célestin (1996b)*Para uma Escola do Povo*. São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, Paulo (1982). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1984). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2002). *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogia do Oprimido*. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. , BETTO, Frei (1986). *Essa Escola Chamada Vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 3 ed. São Paulo: Ática.
- GADOTTI, Moacir (1998). *Educação e Poder*. São Paulo: Cortez.
- LINS ,C. M. A., SOUZA, E. F., PEREIRA, V. A.(2005). *Conhecendo o Semiárido 1 e 2*.Juazeiro: Resab/UNICEF.
- MCLAREN, Peter (2000). *Multiculturalismo Crítico*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- MARTINS, J. DA S., LIMA, A. R. (2000). *Educação com o Pé no Chão do Sertão – Proposta Político-Pedagógica para as Escolas Municipais de Curaçá*. Curaçá (BA): SEME/IRPAA/DCH III.
- PINTO, Edilene Barbosa (2012). *Educação Ambiental em Área Semi-árida da Bahia: uma contribuição para a gestão*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana.
- PINTO, E. B. , SOUZA, I.P. F. (2008). *Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro*. Recife.
- REIS, E. DOS S., PEREIRA, V. A.(2006). *Educar no Semiárido Brasileiro: o desafio de uma construção em rede. In Refletindo a Educação no Semiárido Brasileiro... Ousando e fazendo a diferença*. RESAB, p.54.
- THIOLLENT, Michel (2004). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 13 ed. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, José Aldo dos (2003). *O Papel da Nova Sudene no Desenvolvimento Regional: Uma Visão da Sociedade Civil para a Questão da Região Semi-árida Brasileira*.
- SOUZA, I.P. F., REIS, E. S. (Org.) (2003). *Educação para a Convivência com o Semiárido: Reencantando a Educação com Base nas Experiências de Canudos, Uauá e Curaçá*. São Paulo: Perirópolis, 2003.p. 27.
- SOUZA, Ivânia Paula Freitas de(2012). *A Gestão da Educação Contextualizada no Semiárido: questões para o debate*. In: Cadernos de Estudos Sociais, Vol 27, nº 1, jan/jun. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Ed. Massangana. p.113.
- SOUZA, I. P. F. DE, REIS, E. dos S. (Org.)(2003). *Educação para a Convivência com o Semiárido: Reencantando a Educação com Base nas Experiências de Canudos, Uauá e Curaçá*. São Paulo: Perirópolis.

RECICLAGEM COMO AÇÃO ECONÔMICA, SOCIAL E AMBIENTAL: A EXPERIÊNCIA DOS TRABALHADORES DA ASSOCIAÇÃO SORRISO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS, MUNICÍPIO DE SORRISO, MATO GROSSO, BRASIL

LIANDRA CRISTINE BELLÓ GRÖSZ⁽¹⁾; JUSSARA GIARETTA⁽²⁾.

⁽¹⁾Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Sorriso, (liandra.grosz@srs.ifmt.edu.br)

⁽²⁾CAT - Clube Amigos da Terra, (jussaragiaretta@yahoo.com.br)

Resumo:

O trabalho, além de ser um meio de subsistência, também é um meio de integração social, pois possibilita o relacionamento entre pessoas, inclusão social e o sentimento de pertencer a um grupo. Sob essa perspectiva, a catação constitui uma possibilidade de promoção social de uma parcela de trabalhadores excluídos, ainda que, como prática perversa, pois o trabalho é realizado, muitas vezes, em condições inadequadas, com alto grau de insalubridade, sem regulamentação trabalhista e aprimoramento técnico. Dessa forma, muitos catadores de materiais recicláveis estão se organizando em associações para o enfrentamento coletivo de questões cruciais para sua sobrevivência e melhoria das condições de vida e de trabalho. Objetivou-se, com este ensaio, investigar quem são os colaboradores que organizaram a Associação Sorriso de Catadores de Materiais Recicláveis - ASC, como/quem a mantém, quais os indicadores do perfil socioeconômico que a reciclagem de resíduos possibilita a esses trabalhadores, bem como a percepção ambiental que eles têm em relação ao próprio trabalho que desempenham.

Palavras-chave: Resíduos Sólidos Urbanos; Sustentabilidade; ASC.

1. INTRODUÇÃO

A intensa industrialização e a urbanização crescente no Brasil nas últimas décadas acarretaram múltiplos problemas de degradação ambiental. Destacam-se o acelerado crescimento quantitativo e multiplicidade qualitativa dos resíduos sólidos urbanos como uma das conseqüências importante desse fenômeno. Apesar da consciência da população e das técnicas de valorização e de tratamento dos resíduos urbanos, os problemas de gerenciamento desses materiais no Brasil continuam imensos (Castilhos *et al.*, 2010).

Além do crescimento na quantidade, os resíduos produzidos passaram a abrigar em sua composição, elementos sintéticos e perigosos aos ecossistemas e à saúde humana, em virtude das novas tecnologias incorporadas ao cotidiano, conforme Gouveia (2012) destacou em um estudo sobre os impactos socioambientais e perspectiva de manejo sustentável com inclusão social, a partir dos resíduos sólidos urbanos.

No Brasil, a maior parte dos materiais encaminhados para a reciclagem, origina-se da catação em lixões, aterros controlados e nas ruas, realizada pela massa de trabalhadores informais (catadores), na luta pela sobrevivência. Apenas a parte menor é obtida através da coleta seletiva com a participação mais organizada dos trabalhadores em associações e cooperativas, que “apresentam-se como fonte de produtos, serviços e mão de obra barata aos setores modernos da economia, facilitando a exploração dos catadores de lixo pelo modelo de produção e reprodução capitalista (Magera, 2005).

Segundo Alves (2003), a reciclagem pode ser definida como sendo um conjunto de procedimentos que possibilita a recuperação e a reintrodução no ciclo produtivo de resíduos das atividades humanas como matérias-primas e/ou insumos de processos industriais, visando à produção de novos bens, idênticos ou similares aqueles que se originam aos referidos resíduos.

Conforme dados levantados por Philippi (2004), a reciclagem é importante na medida em que se preservam os recursos minerais e energéticos, quesitos fundamentais para o desenvolvimento

sustentável. Permite, ainda, o aumento da vida útil dos aterros sanitários, já que diminui o espaço ocupado por detritos que seriam dispostos nestes.

Silva e Joia (2008), destacam que há tempos a reciclagem no Brasil vem sendo sustentada pelo trabalho informal dos catadores. Cerca de 90% dos materiais recicláveis que chegam às industriais de reciclagem advêm do trabalho dos catadores, que possuem habilidades para identificar, coletar e separar o material desprezado pela sociedade.

As associações de catadores sobrevivem da coleta de materiais recicláveis e separam de acordo com o tipo (plástico, papel, alumínio, vidro, metal) e conforme a cor, o que agrega valor antes da venda para grandes depósitos e empresas de reciclagem, nas investigações de (Lobato e Lima, 2010).

O trabalho de reciclagem é uma alternativa que permite vantagens, como a diminuição da poluição atmosférica, da água e do solo, além de minimizar a proliferação de insetos que possam se comportar como vetores de doenças. Contribui, ainda, para a limpeza da cidade, aumenta a vida útil dos produtos, diminui o desperdício, gera empregos para a população, oportuniza o fortalecimento de organizações comunitárias, possibilita economia proporcional de energia, além de incentivar boas práticas de responsabilidade socioambiental.

Este trabalho buscou-se analisar a contribuição socioeconômica e ambiental da gestão de resíduos sólidos urbanos contidos nas atividades de reciclagem desenvolvidas pela Associação Sorriso e seus efeitos para os associados.

Quiçá esta pesquisa fomente outras práticas de ótica coletiva no cuidado ao ambiente e na construção de valores e atitudes que proporcionem ações de cunho social.

2. MATERIAL E MÉTODOS

2.1. DESENHO DO ESTUDO E UNIVERSO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, documental e de campo, pois os dados levantados foram coletados na ASC. A população estudada reuniu todos os integrantes da associação, totalizando 15 trabalhadores.

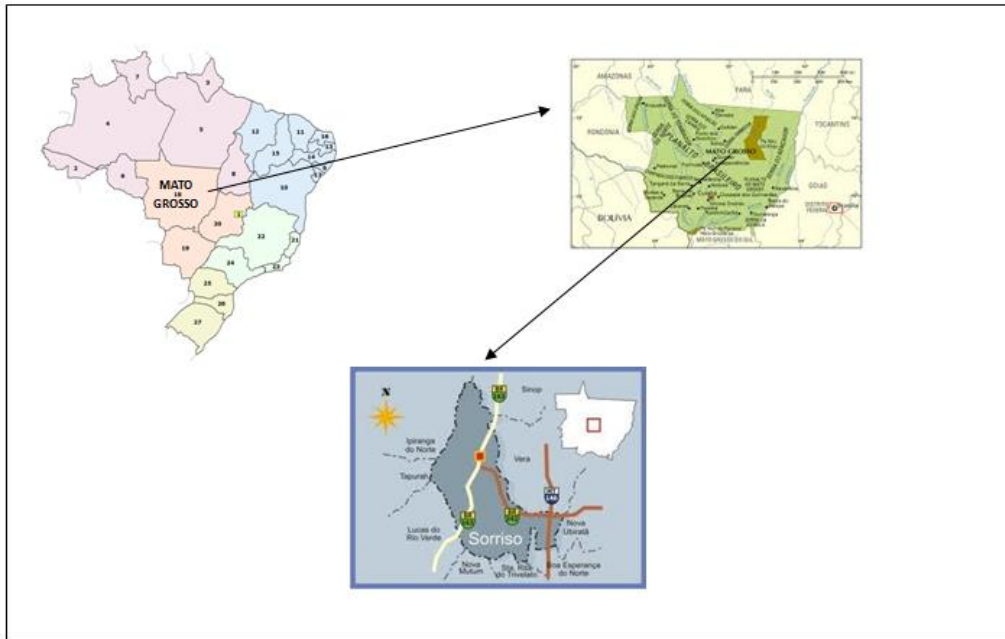
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA PESQUISADA

No município de Sorriso, localizado na região norte de Mato Grosso, distando 420 km da capital Cuiabá, cujos dados obtidos pelo IBGE (2010), mostram uma população de 75.000 mil habitantes, IDH de 0,82, área de 9.345.755 km² e densidade populacional de 0,01 habitante por km², está a Associação Sorriso de Catadores de Materiais Recicláveis – ASC, que por meio de suas atividades de triagem, tem investido na gestão dos resíduos sólidos reciclando materiais coletados no centro urbano da cidade, conforme Figura 1.

Os trabalhadores da ASC desenvolvem suas atividades desde meados de 2011 e para isso, a esfera Municipal disponibilizou veículo prensador adaptado para transporte dos materiais coletados, duas prensas, além do pagamento da conta de energia do barracão e terreno para instalação da Associação.

Neste local, um barracão coberto de telhas de zinco, com cozinha e banheiro precariamente improvisados, quinze trabalhadores realizam atividades laborais de catação, separação, prensagem e acondicionamento de resíduos oriundos de diversos segmentos da sociedade sorrisense, além das atividades administrativas da Associação, como pagamento dos trabalhadores e contatos com empresas para a destinação final (venda) dos resíduos processados (Figuras 2 e 3).

A Associação está hierarquicamente organizada, contando com presidente, tesoureiro e demais encarregados com a organização estratégica da unidade. Nas Figuras 4 e 5 observa-se a quantidade de resíduo separado para prensagem e futura comercialização.



Fonte: Adaptado de www.mtseusmunicipios.com.br

Figura 1. Localização da área de estudo.



Figura 2. Associação Sorriso de Catadores.



Figura 3. Dependências da ASC.



Figura 4. Papelão separado para prensagem.



Figura 5. Big Bag com resíduos plásticos.

2.3. PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de novembro de 2012 a abril de 2013, compreendendo seis meses de acompanhamentos e análises.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários com perguntas fechadas, objetivando conhecer o perfil socioeconômico e ambiental dos colaboradores da ASC, sendo que as categorias abordadas nas inquirições se relacionaram a dados sócio-demográficos, escolaridade, faixa etária, gênero, renda familiar, habitação, segurança no trabalho, resíduos mais vendidos, percepção ambiental dos colaboradores da Associação relacionada à profissão de catador e as relações de trabalho entre os associados.

As entrevistas, realizadas *in loco*, aconteceram semanalmente até que se conseguiu obter respostas de todos os trabalhadores e ocorreram de forma individual, com autorização expressa de cada participante.

O método de pesquisa utilizado foi entrevista pessoal, pela possibilidade de instrução ao integrado, inclusão de observações, facilitando a interpretação de dados, conforme Denker (1998).

Os dados foram tabulados e interpretados para avaliação da situação socioeconômica dos trabalhadores da ASC. Para auxílio nas inferências foram levantados dados bibliográficos sobre o tema, bem como registros fotográficos das atividades desenvolvidas no local estudado para subsidiar os elementos dessa pesquisa.

3. RESULTADOS

Dos quinze trabalhadores da ASC, somente treze fizeram parte deste estudo, sendo que dois catadores negaram-se a participar.

Dos informantes dessa pesquisa, observaram-se sete mulheres e seis homens.

Na categoria faixa etária, evidenciou-se que a idade variou entre dezessete a cinquenta e cinco anos, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Faixa etária dos trabalhadores da ASC no município de Sorriso, MT.

Resposta	Catadores
De 14 a 18 anos	4
De 19 a 30 anos	4
De 31 a 40 anos	1
De 41 a 55 anos	4
Não responderam	2
Total	15

Quanto à instrução escolar, cinco revelaram possuir ensino fundamental completo, quatro com ensino médio completo, três catadores com ensino médio incompleto, sendo que somente um mostrou-se não alfabetizado (Quadro 2).

Quadro 2. Nível de escolaridade dos catadores da ASC município de Sorriso, MT.

Resposta	Catadores
Ensino Fundamental Completo	5
Ensino Fundamental Incompleto	-
Ensino Médio Completo	4
Ensino Médio Incompleto	3
Não alfabetizado	1
Não responderam	2
Total	15

A composição familiar dos entrevistados revelou que a maioria (oito) é casada.

Quanto ao número de pessoas por domicílio, registrou-se que a grande maioria dos catadores vive com três pessoas na residência, sendo que os demais dividem a casa com seis ou mais familiares (Quadro 3).

Quadro 3. Número de pessoas residindo no domicílio.

Resposta	Catadores
1 a 2 pessoas	-
3 a 4	8
5 a 6	1
Mais de 6	4
Não responderam	2
Total	15

No tocante à renda mensal familiar, oito entrevistados afirmaram receber até dois salários mínimos, ficando o restante dos colaboradores da pesquisa com renda mensal de até um salário mínimo. Ainda na questão financeira, sete trabalhadores afirmaram receber benefício social de transferência de renda, como o Bolsa-Família.

Quando inquiridos sobre quanto tempo trabalhavam com reciclagem, os achados foram: cinco associados revelaram trabalhar com essa atividade há mais de dois anos, sendo os demais há um ano ou menos de um ano (Quadro 4).

Quadro 4. Tempo que trabalham com reciclagem.

Resposta	Catadores
Menos de 1 ano	6
De 1 a 2 anos	2
De 2 a 3 anos	5
De 4 a 5 anos	-
Não responderam	2
Total	15

Quanto ao tipo de resíduo processado mais vendido pela Associação, registraram-se o papel e o plástico, sendo este último o de maior valor financeiro agregado.

Quanto ao significado que suas atividades laborais representavam à sociedade, todos os entrevistados revelaram como muito importante para a limpeza da cidade, para a diminuição da poluição visual e do volume levado aos lixões.

Observou-se, no local pesquisado, exalação de odores muito fortes, nível intenso de ruídos e presença de material cortante e pontiagudo nos resíduos processados, além de exposição parcial dos trabalhadores às radiações solares e sobrecarga de esforço físico.

Quando questionados sobre o uso de equipamentos de proteção individual (EPIs), todos os entrevistados revelaram conhecimento e importância destes, mas afirmaram usá-los ocasionalmente, alegando serem as luvas e botas desconfortáveis e calorentas.

Quanto às doenças que eles comumente apresentavam, provenientes de suas atividades laborais, responderam como sendo gripe e dengue. Alguns, no entanto, apontaram serem hipertensos e em consequência do desgaste físico, empreendido nas atividades desempenhadas na ASC, tiveram seus quadros clínicos agravados. O atendimento médico nesses casos revelou ser feito na UPA (Unidade de Pronto Atendimento) do município.

Os entrevistados revelaram ainda, já terem sido feridos com objetos cortantes no momento de coleta e triagem dos materiais, sendo que as providências tomadas variaram em uso de água e sabão, álcool, curativo ou nenhum procedimento tomado.

4. DISCUSSÃO

Conforme Álvares (2006), o que é lixo para um pode ser reutilizado, reaproveitado e reciclado para outro, pode servir de consumo e meio de sobrevivência para aqueles que são expostos às crueldades da sociedade capitalista. Corroborar com essa afirmação à enunciada por Gonçalves (2006), que diz que a estruturação de cooperativas e associações objetiva romper com algumas das amarras existentes no circuito de separação e comercialização com intuito de melhorar as condições de vida e de trabalho dos catadores.

Em pesquisa com catadores, Ribeiro e Carvalhal (2009), sinalizaram que as transformações ocorridas no mercado de trabalho com as políticas neoliberais e as privatizações provocaram o acirramento do desemprego e do aumento da informalidade.

Segundo Lobato e Lima (2010), a coleta seletiva tem um papel fundamental na adequada destinação dos resíduos sólidos urbanos, na geração de emprego e de renda e no desenvolvimento de empresas recicladoras. Para aumentar o volume de material coletado e triado, o incentivo às associações e cooperativas de coletores de rua é de fundamental importância, pois os coletores de rua são responsáveis pela maior parcela de material recuperado e transformado em matéria-prima para as indústrias recicladoras de todo o país.

Os trabalhadores da ASC, seguindo essa emergente demanda em aumentar a vida útil dos produtos e alcançar promoção social por meio da reciclagem, reuniram-se nessa Associação objetivando formalizar seu trabalho e incrementar sua renda financeira, acompanhando o progresso do município de Sorriso e, conseqüentemente, de seus resíduos.

5. CONCLUSÕES

A quantidade de resíduos sólidos urbanos gerados no Brasil nas últimas décadas aumentou devido ao sistema econômico capitalista que vivemos, o que faz com que aumentemos o consumo destes materiais e estes se tornem resíduos num curto período de tempo.

O capitalismo imprime, na população, o consumo desenfreado e o descarte não é tratado como sendo um importante estágio nas cadeias produtivas. A disposição inadequada polui o solo, a água e o ar, tornando-se um grave problema de saúde pública em nosso país.

A pesquisa mostrou que a condição socioeconômica de baixa renda dos colaboradores da ASC, escolarização incompleta e pouca ou nenhuma profissionalização contribuíram para que estes se organizassem nesta ação coletiva para aumentar a renda familiar e sistematizar o trabalho, antes desempenhado nas ruas como catadores de lixo. Revelou, ainda, estarem expostos a contaminantes e materiais perfuro-cortantes durante a execução do trabalho.

Ao apresentar dados relevantes das condições socioeconômicas e ambientais dos trabalhadores da ASC, por meio da reciclagem dos resíduos processados, o estudo ainda oportunizou aos catadores maior visibilidade e promoção de suas atividades laborais e, por meio do conhecimento das tarefas de coleta, separação, manuseio e transmutação do lixo em mercadoria, a garantia de sobrevivência dos trabalhadores da ASC, permitindo a sociedade sorrirsense, o (re) conhecimento como trabalhadores não menos merecedores de dignidade e importância nas esferas sociais.

BIBLIOGRAFIA

- ALVARES, L. Os catadores de papel e sua contribuição indireta para o meio urbano na cidade de Guairá. Monografia em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste Paraná, 2006.
- ALVES, R. O. Análise da viabilidade econômica da implantação de uma indústria de reciclagem de embalagens de PET na região de Ouro Preto. 2003. 56f. Monografia de Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Ouro Preto – MG, 2003.
- CASTILHOS, J.A.B.; DALSASSO, R. L.; ROHERS, F. Pré – tratamento de lixiviados de aterros sanitário por filtração direta ascendente e coluna de carvão ativado. Engenharia Sanitária e Ambiental, 15: 385 -392, 2010.
- DENKER, A. F. M. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Turismo. São Paulo: Futura, 1998. 286p.
- GOUVEIA, N. Resíduos sólidos urbanos: impactos socioambientais e perspectivas de manejo sustentável com inclusão social. Ciência e Saúde Coletiva, 17: 1503-1510, 2012.
- IBGE, Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Sorriso_\(Mato_Grosso\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Sorriso_(Mato_Grosso)), acesso em 20 de maio de 2013.
- LOBATO, K. C. D; LIMA, J. P. Caracterização e avaliação de processos de seleção de resíduos sólidos urbanos por meio da técnica de mapeamento. Engenharia Sanitária e Ambiental, 15: 347-356, 2010.
- MAGERA, M. C. Os empresários do lixo: análise interdisciplinar das Cooperativas de reciclagem de lixo. 2. ed. Campinas, SP: Átomo, 2005. 128Pp.
- PHILIPPI, A.; ROMÉRO, M. A.; BRUNA, G. C. Curso de Gestão Ambiental. Barueri, SP: Manoele, 2004. 1050 p.
- RIBEIRO, S. Q.; CARVALHAL, M. D. A precarização do trabalho dos catadores de material reciclável e a organização coletiva na Associação dos catadores de material reciclável – ACAMAR – Cascavel – Paraná – Brasil, 2009.
- SILVA, M. Do S. F.; JOIA, P. R. Situação sócio-econômica dos catadores de materiais recicláveis na cidade de Aquidauana. Revista Terra Plural, 2: 25-39, 2008.

O CONTRIBUTO DOS PROJETOS EDUCATIVOS LOCAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE ECOTERRITÓRIOS: AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL COMO VETORES ESTRATÉGICOS

LILIANA PAREDES⁽¹⁾; LUÍS ALCOFORADO⁽²⁾; A. M. ROCHETTE CORDEIRO⁽³⁾.

⁽¹⁾FPCEUC/FLUC/CEIS20, (lilianaparedes@gmail.com)

⁽²⁾PCEUC/CEIS20, (lcoforado@fpce.uc.pt)

⁽³⁾Departamento de Geografia – FLUC/CEIS20, (rochetecordeiro@fl.uc.pt)

Resumo:

Os anos 70 marcaram o início de uma maior consciencialização sobre as temáticas do ambiente e do desenvolvimento sustentável, contribuindo para a introdução de práticas ambientais nos diferentes quadrantes da sociedade. O desafio atual no âmbito dos Projetos Educativos Locais (PEL) é estimular uma visão crítica da educação ambiental e das práticas pedagógicas associadas. Num momento em que os municípios portugueses assumem o PEL como um instrumento estruturante no domínio educativo, estes não podem deixar de contemplar o ambiente e o desenvolvimento sustentável como vetores estratégicos, na definição de “ecoterritórios”.

A metodologia utilizada neste trabalho teve em conta a revisão da literatura sobre as temáticas do ambiente e do desenvolvimento sustentável, bem como a análise documental de publicações académicas, técnicas e políticas sobre responsabilidades e práticas de educação ambiental implementadas no concelho do Fundão.

A atual oferta educativa/formativa direcionada à temática do ambiente e do desenvolvimento sustentável, ao refletir muitas das lacunas existentes, justifica a necessidade de planejar ações e recursos vocacionados para a educação ambiental no âmbito do PEL, com vista à capacitação dos agentes educativos face aos desafios do século XXI.

Com este trabalho pretendemos descrever o processo de desenvolvimento de propostas ecoformativas dirigidas às primeiras etapas da educação básica no município do Fundão, explicitando os agentes e variáveis envolvidas.

Palavras-chave: Ambiente; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental

INTRODUÇÃO

Os séculos XVIII e XIX marcaram os primórdios da crise ambiental (Soromenho-Marques, 2005), reflexo não só das consequências decorrentes das Revolução Industrial, mas também dos dois conflitos bélicos mundiais.

Internacionalmente, as primeiras décadas do século XX não foram profícuas ao nível de ações no domínio do ambiente e sustentabilidade. Os primeiros passos efetivos no sentido de fazer face aos novos desafios ambientais foram dados na década de 70, através da realização, em 1972, da 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento e, em 1977, da Conferência Internacional de Educação Ambiental, sendo esta última responsável pela definição dos objetivos e princípios estratégicos da Educação Ambiental (Borrego, 2010; Freitas e Martins, 2012).

Em 1987, e no âmbito da Comissão Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento, são lançadas as bases para a definição do conceito de desenvolvimento sustentável, entendido como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir as suas próprias necessidades”. O relatório “Nosso Futuro Comum” faz um apelo claro ao reequacionar dos padrões de produção e consumo, na medida em que estes se revelam incompatíveis com um desenvolvimento que se pretende sustentável (Paredes, Cordeiro e Marques, 2013; Cordeiro, Alcoforado e Paredes, 2013; Borrego, 2010).

Já no decorrer do ano de 1992 é organizada a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, sendo neste contexto que surge o documento da Agenda 21, no âmbito do qual é definido um plano de ação com vista à criação de um novo padrão de desenvolvimento ambientalmente racional (Borrego, 2010; Freitas e Martins, 2012).

Paralelamente, em Portugal, a década de 70 marcou o início da ascensão de uma nova consciência sobre a problemática ambiental e, desde então o conceito de desenvolvimento sustentável tem assumido uma importância crescente nos processos de planeamento. Desde então a evolução foi evidente, mas o caminho a percorrer ainda é longo, permanecendo alguns dos desafios do passado (Borrego, 2010).

Um dos marcos fundamentais da evolução da política ambiental no nosso país foi a criação da Secretaria de Estado do Ambiente (Decreto-lei 550/75 de 30 de Setembro), e no seguimento da qual se observou a reestruturação da Comissão Nacional do Ambiente. De referir, ainda, a criação do Serviço Nacional de Participação dos Cidadãos, precursor da cidadania ativa, que funcionou como impulsionador de propostas educativas no domínio do ambiente, bem como da efetivação de uma política regional e local de ambiente (Pinto 2004).

Em 1987 é publicada a Lei de Bases do Ambiente, na sequência da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, que se assume como um marco decisivo no desenvolvimento da política ambiental do nosso país (Freitas e Martins, 2012). Esta diretiva assume que, por um lado, *“todos os cidadãos têm direito a um ambiente humano e ecologicamente equilibrado (...), incumbindo ao Estado (...) promover a melhoria da qualidade de vida, quer individual, quer colectiva”* e que, por outro, a *“política de ambiente tem por fim otimizar e garantir a continuidade de utilização dos recursos naturais (...) como pressuposto básico de um desenvolvimento auto-sustentado”* (Lei nº 11/87 de 7 de Abril de 1987).

O 1º Plano Nacional de Política do Ambiente (1995) com um capítulo específico dedicado à temática da educação ambiental, preconizava a existência de uma articulação entre as políticas setoriais de ambiente, educação e formação, numa clara perspetiva de confluência de sinergias (Pinto, 2004).

Com o início deste século assiste-se a uma crescente abertura da escola à comunidade e vice-versa que se revelou fundamental para o sucesso da educação ambiental. A reorganização curricular do ensino básico foi responsável pela integração de três novas áreas não curriculares - área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica – as quais, pelas suas características, assumiram um papel decisivo na área do ambiente (Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro).

Em 2003 procedeu-se a uma reestruturação do currículo associado ao ensino secundário, com consequente integração de áreas curriculares não disciplinares, e nas quais a temática da educação ambiental poderia ser devidamente explorada. No mesmo ano, foi aprovada a reestruturação do Instituto do Ambiente¹ que passou a ter funções de coordenação na aplicação de políticas ambientais à escala regional e local (Decreto-lei nº 113/2003 de 4 de Junho).

No período compreendido entre o ano de 2000 e 2006, de salientar a criação de um conjunto de políticas diretamente relacionado com o ambiente e com o desenvolvimento sustentável, designadamente: Programa Polis (2000), PEAASAR I (2000-2006), Estratégia Nacional de Conservação da Natureza e Biodiversidade (2001), Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (2002/2004/2006), Programa Nacional de Política de Ordenamento do Território (Lei n.º 58/2007, de 4 de Setembro), Novo Plano RIP-CIRVER (2003), Plano Nacional das Alterações Climáticas, (2002/2004/2006), Lei da Água (2005).

No período de 2007-2013, diversos fundos comunitários foram implementados (desenvolvimento rural, fundos estruturais), sendo de destacar a criação de um em particular, o LIFE+, cujo objetivo principal é contribuir para a execução, atualização e implementação de políticas e legislação ambientais nos países que integram a União Europeia.

¹ O IPAMB foi extinto em 2001, com consequente integração no Instituto do Ambiente (Dec. Lei nº8/2002 de 9 de Janeiro) e o Ministério do Ambiente e Ordenamento do Território foi substituído pelo Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

Em Portugal, as prioridades em matéria de ambiente prendem-se, essencialmente, com a relação entre os conceitos de qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável. Por outro lado, em 2008 e ao abrigo da Resolução do Conselho de Ministros nº 91/2008, de 4 de Junho será de referir a entrada em vigor do Plano Nacional de Ação Ambiente e Saúde, ao abrigo de uma iniciativa conjunta dos Ministérios do Ambiente e do Ordenamento do Território e do Ministério da Saúde. Este plano segue as recomendações europeias e comunitárias no domínio do ambiente, designadamente no que diz respeito às orientações plasmadas no Plano de Ação Europeu Ambiente e Saúde 2004-2010 e ao Programa Comunitário de Ação em Matéria Ambiental.

Este documento veio permitir a criação de uma abordagem nacional, integrado e global em termos de ambiente e saúde, visando uma crescente compreensão das relações existentes entre os diferentes fatores ambientais e os possíveis efeitos na saúde. Naturalmente, esta compreensão irá permitir obter ganhos em saúde e implementar, com maior eficácia, políticas de prevenção e controlo. Por outro lado, neste documento encontram-se também plasmados os compromissos comunitários e internacionais assumidos por Portugal em matéria de ambiente e saúde.

No seguimento das diretrizes europeias e comunitárias foi desenvolvida a Estratégia Nacional de Conservação da Natureza e da Biodiversidade, que em muito tem contribuído para a crescente preocupação com estas temáticas. Neste contexto, a ENCNB tem como principais objetivos: 1) conservar a natureza e a diversidade biológica; 2) promover a utilização sustentável dos recursos; 3) contribuir para a prossecução dos objetivos internacionais em termos de conservação da natureza.

A reflexão sobre o desafio ambiental no Projeto Educativo Local e o seu papel na formação plena de alunos com consciência ecológica ditou a necessidade de desenvolver um contexto inovador em termos educativos, onde o planeamento de recursos e espaços vocacionados para a educação ambiental com base nas potencialidades endógenas se assume como uma peça fulcral (Cordeiro, Alcoforado e Paredes, 2013).

Na atualidade, o território é entendido com um simples recurso pedagógico da escola, verificando-se, mesmo, um certo distanciamento entre a escola e os recursos do meio. De referir, ainda, que existe a ideia concertada de que a educação termina com a entrada no mercado de trabalho, não se justificando, por isso, ações de formação ao longo e em todos os espaços da vida (Cordeiro, Alcoforado e Paredes, 2013).

A oferta educativa/formativa direcionada à temática ambiental e ao desenvolvimento sustentável reflete muitas das lacunas existentes em termos curriculares. Esta oferta, embora redutora, encontra-se também enquadrada nos diferentes projetos educativos das escolas, com atividades, cursos e projetos que refletem a relação entre a escola e o meio e que, em muitos casos, estão na base do que se pretende para o PEL - uma crescente “educação territorial sustentável” (Vieira, 2009) ou, de forma mais sucinta - um ecodesenvolvimento (Jacobi, 2003), onde devem estar plasmados os eixos básicos da pedagogia ambiental, designadamente “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser” (Rodriguez e Silva, 2009).

Com a implementação do Projeto Educativo Local pretendemos “derrubar os muros da escola”, ou seja, criar as condições necessárias para que o território seja um verdadeiro agente educativo, o que apenas será possível através da congregação de sinergias entre os diferentes parceiros educativos. Por outro lado, parece-nos essencial que a educação formal seja complementada com práticas de educação não formal e informal, considerando que existe uma necessidade de formação ao longo e em todos os espaços da vida (Alcoforado, 2008). Finalmente, considerando o conceito de território educador, é indispensável que o processo educativo se desenvolva no quando local, sendo que para atingir este objetivo, além da congregação de sinergias entre os diferentes parceiros educativos, é necessária a concentração de inúmeras valências educativas (espaços e recursos). O objetivo central é envolver todos os parceiros educativos nesta praxis transformadora, aproximando as práticas pedagógicas tradicionais (educação formal) aos novos paradigmas de práticas educativas (educação não formal e informal) e, neste sentido, promover uma coexistência pacífica (Vieira, 2009).

Em síntese, e ao longo de várias décadas foi possível observar uma crescente consciencialização de que o ambiente e o desenvolvimento sustentável desempenham um papel crucial na preservação do património natural e na redução dos riscos de degradação ambiental. Por outro lado, e de forma crescente, tem vindo a ser assumido que a participação de todos os cidadãos é fundamental para o sucesso das estratégias de consciencialização ambiental, justificando-se a importância da educação ambiental para a mudança de mentalidades e comportamentos desde as camadas mais jovens da população.

AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO PROJETO EDUCATIVO LOCAL

Os desafios da sociedade atual ditam a necessidade de repensar o sistema educativo numa perspetiva mais alargada onde as diferentes dimensões do ambiente e do desenvolvimento sustentável se entrecruzem de forma a contribuir para uma sociedade mais consciente e alerta para a crescente degradação dos ecossistemas e, conseqüentemente, para a necessidade de preservação dos recursos naturais endógenos (Costa e Gonçalves, 2000).

A maioria dos territórios enfrenta uma vasta panóplia de problemáticas quer ambientais, quer sociais, relacionadas com o estilo de vida e com os padrões de consumo, cujas conseqüências compromete, inevitavelmente, a qualidade de vida dos cidadãos (Cordeiro e Barros, 2011). Problemáticas como a degradação ambiental, o crescimento populacional, os processos de urbanização, a dispersão urbana, a degradação dos centros históricos, em suma, o “desordenamento” (Cordeiro e Barros, 2011), constituem algumas das problemáticas que, de forma mais ou menos evidente, afetam a generalidade dos territórios. A resposta educativa à crise ambiental evoluiu no tempo à medida que as sociedades alteram a sua visão e conceito de ambiente (Barracosa e Cartea, 2007).

Deste modo, poder-se-á afirmar que alguns municípios portugueses começam a assumir o PEL como um instrumento estruturante no domínio educativo, sendo que a visão estratégica que se pretende atingir com este instrumento não pode relegar para segundo plano a importância que os conceitos de ambiente e desenvolvimento sustentável devem assumir neste contexto. Por outro lado, e considerando a necessidade de estimular uma visão crítica da educação ambiental e, sobretudo das práticas pedagógicas que lhe estão associadas, torna-se imperativa a definição de “paisagens educativas” ou “ecoterritórios”. Estes dois conceitos, que no fundo definem a necessidade de implementação de um projeto educativo que tem por base a utilização dos recursos endógenos de um dado território têm como intuito promover e ampliar a consciência ambiental dos alunos através do desenvolvimento de programas/ações educativas que permitam a sua interação com o meio que os circunda.

Os principais resultados que se pretendem atingir é, inicialmente, estimular uma visão crítica da educação ambiental e, fundamentalmente, das práticas pedagógicas associadas às primeiras etapas da educação básica, na medida em que esta é determinante na formação, num primeiro momento de ecocidadãos e, numa fase posterior de ecoterritórios.

Naturalmente, pelo seu papel na modelação de comportamento ambientalmente sustentáveis, a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento sustentável serão determinantes para a introdução de práticas pedagógicas inovadoras, coerentes e integradas. Esta necessidade surge, por um lado, pelo facto de alguns municípios portugueses começam a assumir o Projeto Educativo Local (PEL) como um instrumento estruturante no domínio educativo e, por outro, pela necessidade de criação de “paisagens educativas” ou “ecoterritórios”, com os quais se pretende promover e ampliar a consciência ambiental dos alunos através do desenvolvimento de programas/ações educativas que permitam a interação entre estes e o meio envolvente. Neste sentido, a educação para o desenvolvimento sustentável ou para a sustentabilidade é determinante para a modelação de comportamentos compatíveis com a formação de sociedades sustentáveis. A grande mais-valia da implementação do PEL resulta da sinergia esperada entre fatores educativos, ambientais e sociais. Neste sentido, o PEL deve refletir as características intrínsecas das comunidades em que se insere, justificando-se, deste modo, a introdução de práticas pedagógicas inovadoras que valorize as potencialidades endógenas dos territórios e das suas comunidades.

Neste contexto, torna-se fundamental articular práticas pedagógicas sustentáveis que contribuam para a conceção de uma abordagem inovadora do ambiente e da sustentabilidade em contexto escolar e extra-escolar, em que a oferta formal deverá ser complementada com atividades de educação não formal e informal.

Todo este processo visa, em última instância, a implementação de comportamentos ecologicamente corretos que contribuam para a definição de novas racionalidades no processo educativo de base territorial, nas quais o compromisso com o ambiente e com o desenvolvimento sustentável se assuma como uma verdadeira prioridade.

AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS PRIMEIRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E METAS CURRICULARES

No âmbito da educação pré-escolar, e uma vez que o objetivo final é identificar a necessidade de criação de atividades ecoformativas no domínio do ambiente direcionadas às primeiras etapas da educação básica, é fundamental apontar os quatro objetivos que norteiam as orientações pedagógicas deste nível de ensino. Neste sentido, foi possível identificar objetivos fundamentais que, posteriormente, serão essenciais para a prossecução das aprendizagens no contexto de todas as áreas conteúdo, em geral, e no domínio do ambiente, em particular (Ministério da Educação, 1997).

Deste modo, e no que à educação pré-escolar diz respeito o desenvolvimento e aprendizagem devem ser vistas como vertentes indissociáveis nos processos educativos. Por outro lado, a criança deve ser reconhecida como um agente educativo, devendo ter um papel interventivo em todo o processo, o que, naturalmente, estará também dependente da intencionalidade educativa dos educadores, os quais devem ter como preocupação central a construção articulada do saber e das aprendizagens. Neste sentido, o sucesso destas aprendizagens está obviamente dependente da procura de respostas por parte de todas as crianças, na medida em que estas devem ter um papel crescentemente interventivo no processo educativo, podendo mesmo tecer algumas considerações sobre os conteúdos a abordar.

As orientações pedagógicas na educação pré-escolar encontram-se organizadas em três áreas conteúdo, designadamente formação pessoal e social, conhecimento do mundo e expressão/comunicação. Da análise efetuada foi possível identificar que apenas nas áreas conteúdo formação pessoal e social e conhecimento do mundo são abordadas temáticas no domínio do ambiente e da sustentabilidade, sendo que a área conteúdo “expressão/comunicação” surge apenas numa lógica de complementaridade às aprendizagens realizadas nas restantes áreas.

Relativamente ao 1º CEB os pressupostos que devem estar na base das orientações curriculares vocacionadas para este nível de ensino (Ministério da Educação, 2004) são: 1) criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade; 2) proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores; 3) desenvolver valores/atitudes/práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Partindo destes pressupostos, as questões relacionadas com o ambiente e a sustentabilidade no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico são abordadas no contexto da disciplina de Estudo do Meio e mais especificamente em três dos seis blocos que a integram, designadamente “à descoberta do meio natural”, “à descoberta dos objetos e materiais” e “à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade”.

AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO PEL: O CASO DO MUNICÍPIO DO FUNDÃO

O PEL, por se tratar de um instrumento estratégico no contexto educativo municipal, não pode deixar de contemplar o ambiente e o desenvolvimento sustentável como áreas prioritárias pelo seu papel na modelação de comportamentos compatíveis com a formação de sociedades sustentáveis (Arroteia, 2008).

A amplificação do conceito de escola e a reafirmação do conceito de “novas educações”, levou-nos a questionar se estas estratégias implicam mais educação e, acima de tudo, melhor educação (Justino, 2010). O grande desafio parece estar na capacitação dos agentes educativos para fazer face aos novos exigências da educação do século XXI, especificamente no que se refere à incorporação da vertente territorial no desenvolvimento de práticas pedagógicas ambientalmente sustentáveis.

Naturalmente, para dar resposta a este desafio o primeiro passo consiste precisamente na elaboração de um diagnóstico que nos permita antever as reais necessidades dos diferentes agentes educativos. Este diagnóstico deve centrar-se em três variáveis fundamentais, designadamente agentes educativos envolvidos (crianças/alunos, salas de atividade/aula, educadores/professores), espaços e recursos (espaços naturais, produtos, rotas, percursos) e ainda práticas atualmente implementadas no estabelecimento de educação/ensino (materiais pedagógicos, projeto educativo da escola, conteúdos curriculares e conteúdos extracurriculares).

A análise conjunta destas variáveis, e partindo dos recursos atuais, vai permitir-nos aferir quais as necessidades em termos de ecoformação para um dado território e, paralelamente, delinear uma estratégia, em estreita colaboração com educadores/professores.

O diagnóstico elaborado permite-nos responder a três questões fundamentais, considerando a realidade municipal: 1) Que conteúdos? 2) Que áreas/locais prioritários? 3) Que formas de atuação?

Considerado a realidade ambiental do município do Fundão ao nível dos conteúdos destacam-se a importância da floresta e dos ecossistemas florestais, o clima e a sua relação com o ambiente urbano e a poluição, o tratamento dos resíduos (separação, valorização orgânica, valorização energética, entre outros, o ciclo de vida dos materiais, a valorização da compostagem, as hortas pedagógicas, os recursos hídricos, a fauna e a flora endémica.

Por outro lado, apontados como locais prioritários de intervenção de referir o vale do Zêzere, pelo seu elevado potencial e interesse ambiental, a Serra da Gardunha - Rede Natura 2000 (Diretiva Habitat Gardunha), o Geopark Naturtejo, as Aldeias de Xisto (Janeiro de Cima e Barroca) e o Centro de Interpretação de Arte Rupestre.

Finalmente, e no âmbito das formas de atuação será dada ênfase à participação em atividades ambientais diversas e em projetos relacionados com a sustentabilidade, bem como alargar o número de clubes escolares associados à temática do ambiente, isto numa perspetiva de continuidade. Numa ótica de inovação das práticas existentes será de destacar: 1) a planificação de materiais e recursos ecoformativos, designadamente o aproveitamento dos recursos naturais endógenos, melhorando o conhecimento do território envolvente; 2) o incremento de ações de formação para professores, no sentido de os dotar das ferramentas necessárias para um maior conhecimento do território em que se inserem e, do mesmo modo, criar os mecanismos necessários para que a sua prática pedagógica vá de encontro às necessidades e expectativas dos alunos; 3) a realização de ações de (in)formação em contexto que direcionadas aos professores que, numa fase posterior impliquem a passagem dos conhecimentos dos professores aos seus educandos, concretizando o conceito de amplificação do conceito de espaço educativo.

É, pois, o resultado destas sinergias que vão conduzir à elaboração de atividades/ações/materiais que, com base nos recursos locais, alertem os mais jovens para a necessidade de preservação do ambiente, sendo que esta estratégia será tanto mais conseguida quanto mais estes conhecerem as potencialidades naturais do território no qual se inserem.

Deste modo, é evidente a necessidade de fornecer aos nossos jovens as ferramentas e mecanismos adequados para que estes possam contribuir para a promoção dos recursos naturais do seu território (Pereira, 2009), atitude que será determinante para mudar os comportamentos e atitudes face à preservação do ambiente de forma global.

NOTAS CONCLUSIVAS

O grande desafio a que a escola e demais espaços educativos têm que responder nos dias de hoje relaciona-se com a necessidade de envolver todas as crianças e jovens, durante muito mais tempo e ensinar-lhes muitas mais coisas, assumindo-se, também, a necessidade de prolongar as experiências educativas ao longo e em todos os espaços da vida. Esta amplificação do conceito de espaço educativo torna-se inquestionável no novo modelo de escola para o século XXI, onde o papel dos docentes se reveste de particular significado

O PEL do município do Fundão pretende ser um parceiro privilegiado da comunidade escolar e na atual visão de sustentabilidade para o município do Fundão, onde as vocações ambientais e turísticas apresentam um peso decisivo, entende-se que a abertura dos estabelecimentos de ensino a novas propostas de ecoformação contribui para a formação de cidadãos cada vez mais conscientes e capazes de interiorizar os conceitos de sustentabilidade, ética, humanismo, cidadania e colaboração. Portanto, somente juntando e acumulando sinergias ao longo de todo o percurso escolar se poderá proporcionar às crianças e jovens um ambiente de aprendizagem inovador, motivador, exigente e gratificante.

O município do Fundão, ao entender o PEL como um dos documentos estruturantes no domínio educativo, pretende dar respostas aos seus cidadãos e demais agentes educativos, no sentido de procurar sinergias que apoiem o reforço das competências pedagógicas com base no território. Procuramos com este trabalho, por um lado, motivar e cativar professores e alunos para as problemáticas do ambiente e do desenvolvimento sustentável e, por outro lado, contribuir de forma inequívoca para a criação de um estreito vínculo entre estes e o seu território, porque efetivamente “só se ama o que se conhece”.

Um dos grandes desafios do PEL no município do Fundão é a afirmação do vetor ambiente como fator de desenvolvimento sustentável do território, potenciando o conhecimento desse mesmo território por parte dos cidadãos mais jovens. Como estratégia fundamental destaca-se que todo o trabalho de desenho e implementação das atividades inerentes ao vetor ambiente deve ser realizado de forma participada por todos os agentes educativos.

BIBLIOGRAFIA

- ALCOFORADO, Joaquim L. M. (2008). "Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos". Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra - Não publicada, Coimbra
- ARROTEIA, Jorge (2008). Educação e Desenvolvimento: fundamentos e conceitos. Theoria Poieis Praxis, Universidade de Aveiro, 391 p. ISBN: 978-972-789-250-1.
- BARRACOSA, Helena e CARTEA, Pablo (2007). Atividades realizadas pelos Equipamentos para a Educação Ambiental em Portugal: uma aproximação mediante análise estatística de dados textuais. Atas do I Congresso Internacional de Educación Ambiental dos Países Lusófonos e Galicia, Universidade da Coruña e a Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- BORREGO, Carlos (2010). A política ambiental de Portugal no espaço europeu: atitudes e desafios. In: Europa: Novas Fronteiras Portugal: 25 anos de integração europeia, Centro de Informação Europeia Jacques Delors, nº 26/27 (Jan./Dez. 2010). pp. 177-182.
- CORDEIRO, A. M. Rochette, ALCOFORADO, Luís e FERREIRA, António Gomes (2011/12) Projeto Educativo Local. Um Processo Associado a Estratégias de Desenvolvimento Integrado e Sustentável. Cadernos de Geografia. DG-FLUC, Coimbra, pp. 313-324, ISSN 0871-1623, 30-31.
- CORDEIRO, A. M. Rochette e BARROS, Cristina (2011). Uma cidade sustentável, um território coeso: o exemplo da Figueira da Foz. Filosofia de um projeto integrado de planeamento e ordenamento do território. Atas do 17º Congresso da APDR e 5º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza - Gestão de Bens e Desenvolvimento Regional Sustentável, Bragança – Zamora, pp. 1336-1345.
- COSTA, Francisco Silva e António Bento Gonçalves (2000). Educação ambiental e cidadania: Os desafios da escola de hoje. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia, Sociedades

- Contemporâneas: Reflexividade e Acção - Atelier: Ambiente, Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Portugal.
- JUSTINO, David (2010). *Difícil é educá-los*. Fundação Manuel Francisco dos Santos, Lisboa
- LOURO, Paulo e FERNANDES, Pedro Aires (2004). A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 273-287.
- MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T. E BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19ª. Campinas, SP: Papirus, p.173.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Departamento de Educação Básica – Gabinete para a expansão e desenvolvimento da Educação Pré-escolar*. ISBN.972-742-097-7.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Programas e metas curriculares do Ensino Básico* (<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorioepid=2> acedido em 10 de março de 2014).
- PAREDES, Liliana, ALCOFORADO, Luís e CORDEIRO, A. M. Rochette (2014). O ambiente como dimensão estruturante do Projeto Educativo Local: novos desafios para as Escolas e para os Professores. Atas do II Congresso Luso-brasileiro Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança, Universidade do Porto, pp. 2970-2982.
- PAREDES, Liliana, ALCOFORADO, Luís e CORDEIRO, A. M. Rochette (2013). Implementação do “centro cívico-educativo” da ilha da Morraceira: bases para a territorialização da educação na Figueira da Foz, Atas do IX Congresso da Geografia Portuguesa - Geografia: Espaço, Natureza, Sociedade e Ciência, Universidade de Évora, pp. 612-617.
- PAREDES, Liliana, CORDEIRO, A. M. Rochette e MARQUES, David (2013). O vetor ambiente em projetos estratégicos: da educação e formação ao desenvolvimento sustentado em lógicas de competitividade territorial. Atas do 19º Congresso da APDR, Políticas de Base Regional e Recuperação Económica. Universidade do Minho. Braga, pp. 1112-1021, ISBN 978-989-96353-8-8
- PEREIRA, Rosa (2009). *Educação Ambiental no Ensino Básico e Secundário: concepção de professores e análise de manuais escolares*, Dissertação de Doutoramento no Ramo de Estudos da Criança, Área de Conhecimento Estudo do Meio Físico, Universidade do Minho.
- PINTO, Joaquim (2004). *Educação Ambiental em Portugal: Raízes, influências, protagonistas e principais acções*. Educação, Sociedade e Culturas. Porto. 21: 151-165.
- SANTOS, Luís Filipe (2009). *O Projecto Educativo Local numa “Cidade Educadora”: dos princípios às práticas*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro.
- SOROMENHO-MARQUES, Viriato (2005). “Os Desafios da Crise Global e Social do Ambiente”, *Metamorfoses*. Entre o Colapso e o Desenvolvimento Sustentável, Mem Martins, Publicações Europa-América, pp. 19-35
- TRISTÃO, Martha (2004). *A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes*, Annablume, Vitória, São Paulo, 236 p.
- VIEIRA, Flávia (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, [online]., vol.30, n.106, 197-217. doi 10.1590/S0101-73302009000100010
- FREITAS E MARTINS (2012). *Debater a Europa. Periódico do CIEDA e do CEIS20*, N.7 Julho/Dezembro 2012 – Semestral. ISSN 1647-6336 (<http://www.europe-direct-aveiro.aeva.eu/debatereuropa/> acedido em 10 de março de 2014

LEGISLAÇÃO

- DECRETO-LEI n.º 17/2014 - Diário da República, 1.ª série, n.º 24 de 4 de fevereiro de 2014
- DECRETO-LEI n.º 113/2003 - Diário da República - Série I-A, n.º 129 de 4 de Junho de 2003.
- DECRETO-LEI n.º 6/2001 - Diário da República - I Série-A, n.º 15 de 18 de Janeiro de 2001.
- DECRETO-LEI n.º 550/75 - Diário da República - Série I, n.º 226 de 30 de Setembro de 1975.
- DESPACHO NORMATIVO n.º 13-A/2012 - Diário da República, 2.ª série, n.º 109 de 5 de junho de 2012.



Eixo 4. Educação, Património e
Cultura

PROJETO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL - CIDADÃO ESCLARECIDO, CIDADÃO ATIVO

ANA PAULA R. A. R. BROCHADO DE ALMEIDA⁽¹⁾.

⁽¹⁾Câmara Municipal de Esposende, (ana.almeida@cm-esposende.pt)

Resumo:

O Projeto de “Educação Patrimonial” foi concebido em 2003 pelo Serviço de Património Cultural, na sequência de uma reflexão centrada na função do Património na sociedade.

Estamos conscientes que todo o trabalho de investigação desenvolvido em torno do Património só é válido se for visto como um instrumento de trabalho fundamental para o conhecimento e compreensão dos vestígios do passado, que merecem o respeito, a preservação e a manutenção por parte dos munícipes.

Assim, a política educativa só pode ter sucesso se se desenvolver a par de uma formação de públicos. A educação é perspectivada como componente fundamental da política de educação patrimonial e, simultaneamente, um potencial motor de salvaguarda do património. Abraçamos uma missão que se centra no auxílio aos cidadãos em geral, mas particularmente aos munícipes para que estes entendam qual é o seu lugar no mundo e compreendam a sua identidade, contribuindo assim para aumentar o respeito por si próprio e pelos outros.

Na nossa sociedade os objetos têm uma função de comunicação muito importante. Assim, a experiência de animação pedagógica usa o objeto e/ ou o monumento, procurando descobrir as histórias que eles contêm. Serve de meio para lhes inventar linguagens diversas, dando espaço à imaginação criativa inerente a todo o ser humano. Pretende-se que a experiência de aprendizagem proporcionada pelas atividades do Projeto seja um instrumento distinto, mas complementar ao processo desenvolvido ao longo da vida.

Palavras-chave: Património; Educação; Cidadania.

“O património, hoje, não pertence nem à administração, nem aos políticos, nem sequer aos seus titulares ou mecenas, é da sociedade e das gentes que veem nele a sua identidade.”

Javier Rivera Blanco

O “Projeto de Educação Patrimonial” foi concebido e implementado pelo Serviço de Património Cultural do Município de Esposende em 2003, na sequência de uma reflexão cujo enfoque se centrou na função do Património na sociedade.

Entre 2006 e 2009 foi objeto de reorganização, tendo integrado o conjunto de ações estratégicas da dissertação de mestrado em “Gestão de Património Cultural” da Universidade Católica Portuguesa, intitulada “Gestão de Património Arqueológico no Minho Litoral. O município de Esposende como órgão de gestão” (2009).

Qualquer estratégia de desenvolvimento local e regional que se assente em projetos integrais de crescimento sustentável do património cultural e natural garantirá uma dupla efetividade: por um lado, a preservação das culturas, monumentos e envolventes; por outro, o desencadeamento de efeitos induzidos no território: desenvolvimento do sector terciário, criação de emprego, entre outros.

Um projeto com estas características deve partir do conhecimento e identificação dos recursos patrimoniais. Contudo, a criação de uma oferta patrimonial precisa do conhecimento dos recursos que a sustentam e de saber quais são os interesses e motivações do público, reconhecer as exigências da população local, valorizar os serviços turísticos disponíveis, etc. A atenção aos interesses e propostas dos diversos sectores, culturais e turísticos, tanto públicos como privados, é indispensável para a

implementação de um produto que necessitará da participação de todos eles para a sua posterior comercialização¹.

Neste Projeto procura-se conceber de um instrumento estratégico adequado a assegurar a transmissão do legado arqueológico, potenciando a sua capacidade identitária e de desenvolvimento social, cultural e económico.

O modelo proposto, que assenta no cruzamento de normas para a apresentação e a valorização do património enquanto veículo de desenvolvimento socioeconómico, proporciona dois benefícios principais: a integração do recurso arqueológico no processo de desenvolvimento sustentável a nível local e a melhoria da qualidade da oferta.

Perspetivando a constituição de um processo permanente e sustentado, foi estruturado um conjunto de ações destinadas a criar infraestruturas adequadas ao desenvolvimento pretendido, a criação de instrumentos de cooperação público-privada, bem como ao nível da qualificação dos recursos humanos, estabelecer uma maior ligação entre contexto arqueológico e as indústrias tradicionais do Município de Esposende, tendo sido complementado com o desenvolvimento de atividades económicas turísticas, diretamente associadas às áreas arqueológicas.

A estratégia deste Projeto é entendida como um conjunto de ações coerentes com o ideal do Projeto, as quais estabelecem a posição relativamente ao meio em que se insere. Reúne o conjunto de propósitos, políticas, programas, ações, decisões ou recursos que definem o Projeto.

Neste sentido, a planificação estratégica tem o propósito de determinar a linha de orientação geral que conduzirá as ações. Não sendo um fim em si mesmo, é um caminho que abre as portas à aprendizagem organizacional².

A definição e estruturação dos objetivos específicos alicerçaram-se no contexto, recursos patrimoniais e na análise SWOT – *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades), *Threats* (ameaças) - efetuada ao município de Esposende, bem como na missão e na visão definidas para o Projeto.

Para atingir cada objetivo específico foram aferidas metas, para as quais foram definidos critérios básicos de atuação. Estes integram ações, para as quais foram concebidas ferramentas estratégicas e a respetiva operacionalidade estratégica. Neste âmbito, para o presente Projeto foram estabelecidos os objetivos específicos e metas definidos no quadro 2.

Quadro 1. Planificação estratégica.

Projeto Gestão de Património Arqueológico - Esposende		
Missão	Visão	Objetivos Gerais
Dotar o Município de Esposende de um instrumento estratégico adequado a assegurar a transmissão do legado arqueológico, potenciando a sua capacidade identitária e de desenvolvimento sócio cultural.	Colocar legado arqueológico ao serviço da sociedade, protegendo-o e valorizando-o como instrumento primordial de realização da dignidade da pessoa humana e como um recurso ao serviço da democratização da cultura e esteio da independência e identidade nacionais, perante uma aldeia global unida e respeitada pelas suas diferenças.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover o desenvolvimento regional, ao contribuir para o apoio do fortalecimento económico da região, através da estímulo ao turismo cultural com um projeto que não se limite a esperar os visitantes, antes os atraia. 2. Conceber uma estratégia de rentabilização social do Património Arqueológico. 3. Criar um recurso patrimonial que incida no desenvolvimento sustentável, transformando-se numa oferta complementar ao turismo balnear. 4. Desenvolver um instrumento adequado para a ampliação e divulgação do património e seu significado, numa permanente atualização ideológica onde prevaleçam os valores humanos e culturais e para a oferta à fruição pública. 5. Desenvolver um instrumento adequado para a investigação, através da criação de infraestruturas de documentação e investigação, efetuada em regime de continuidade.

¹ BALLART HERNÁNDEZ, J., JUAN I TRESSERRAS, J.: 2005; p. 204.

² DOMÈNECH, Alfred Vernis; *et al*: 1998; pp. 69-76.

Quadro 2. objetivos específicos e metas.

Plano Estratégico	
Objetivos específicos	Metas
1. Valorizar o património arqueológico de Esposende e seu potencial turístico	1.1. Constituir um conjunto de documentos/ instrumentos de orientação 1.2. Colmatar a carência de infraestruturas 1.3. Valorizar e integrar o potencial turístico das áreas arqueológicas e sua envolvente (ambiental e cultural). 1.4. Segurança 1.5. Mecanismos de controlo e conhecimento os visitantes 1.6. Criação de imagem do património concelhio 1.7. Oferta Complementar
2. Dotar de recursos adequados à apresentação e interpretação do património arqueológico	2.1. Dotar com recursos tecnológicos a apresentação e interpretação do património arqueológico; fomento às novas tecnologias de informação e comunicação 2.2. Dotar com materiais adequados à promoção e divulgação do património arqueológico
3. Fomentar a formação profissional e a integração social	3.1. Constituição de equipa técnica com qualificação específica 3.2. Fomento de iniciativas de promoção da coesão social por parte das políticas nacionais e comunitárias
4. Estruturação da oferta	4.1. Integração em rede
5. Internacionalização	5.1. Certificação 5.2. Constituição de parcerias 5.3. Ingresso no mercado turístico internacional

Desde 2008 que o “Projeto Educação Patrimonial” adotou o lema “Cidadão esclarecido, cidadão ativo”, despertando os participantes para a importante contribuição que no presente podem prestar na construção de um futuro para o passado. Neste âmbito é apresentado um conjunto de ações sobre a arqueologia e o património arqueológico e para que serve. Consciencializar os cidadãos do direito que lhes assiste à fruição dos bens patrimoniais e do seu dever na preservação, defesa, conservação e valorização do património cultural é o objetivo principal.

Neste sentido, foi delineada uma estratégia de atuação, que parte do eixo de desenvolvimento “Educação e Formação Cultural”, para o Projeto de Educação Patrimonial foram definidos objetivos gerais e específicos, vertidos num diverso plano de ações, que passamos a demonstrar nos quadros 3 e 4.

Quadro 3. Estratégia de ação

Quadro 4. Ações desenvolvidas 2003-2014.

Eixo de Desenvolvimento	Unidade Temática	Objetivos	Objetivos Específicos
Educação e Formação cultural	Educação Patrimonial	<ul style="list-style-type: none"> i. Promover a igualdade de oportunidades educativas e culturais ii. Promover uma política educativa e cultural potenciadora de experiências nos campos da educação não formal e informal. iii. Promover a Formação Cultural dos municípios. iv. Assegurar a qualidade da oferta educativa e cultural, propiciadora de novas aprendizagens e da interação social. v. Promover a Democracia participativa e a Educação para os Valores. vi. Promover a valorização da História e da Identidade Cultural local. vii. Conferir uma melhoria substancial no acolhimento e informação de todos os visitantes e combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver instrumentos adequados para a divulgação de cada manifestação cultural. 2. Dar a conhecer o Património (material e imaterial) associado às origens e desenvolvimento das sociedades modernas e promover a sua compreensão. 3. Potenciar na sociedade a consciencialização para a necessidade de proteção/defesa e valorização do Património, uma vez que ao compreendê-lo, percebem que este foi, é e será o legado da sua comunidade (história local), região e país. 4. Promover a consciencialização de um fundo que é comum aos povos da Europa, através de múltiplas abordagens. 5. Explorar e promover, de forma lúdica, o património natural e cultural do município. 6. Sensibilizar para a importante função que o património cultural desempenha na sociedade. 7. Fomentar o papel ativo que a comunidade deve ter na defesa e valorização do património cultural

Ações (destaques)	Objetivos Público-alvo
2003-2004	
ArqueoPaper	<p>Objetivos facultar o contacto direto dos jovens com os monumentos histórico-arqueológicos concelhios; forma de consolidar os conhecimentos adquiridos nomeadamente na disciplina de História; aprender a divertir-se com o património e de forma divertida aprender.</p> <p>Público-alvo Comunidade juvenil (2.º ciclo do ensino básico)</p>
2004-2005	
“Caturo, o pequeno guerreiro”	<p>Publicação juvenil os dois autores -professores de História - desvendam o encontro de duas culturas – a romana e a castreja – através das histórias que o avô conta ao seu neto Caturo, descobrindo o quotidiano do povo que habitou o castro de S. Lourenço. Os pormenores são baseados em dados arqueológicos, históricos e literários.</p> <p>Objetivos sensibilizar e criar gosto pelo património em geral e para histórico-cultural, em particular do município de Esposende; procura-se despertar e cativar a atenção dos mais novos para a existência de um valioso património no nosso concelho e simultaneamente alertar para a necessidade de o defender e preservar; trabalhando e explorando o texto e as imagens, proporciona-se aos alunos uma outra forma de aquisição de conhecimentos.</p>
Patrimoniando	<p>Atividade trabalho de dramatização de uma peça de teatro de marionetas, construída a partir do texto do livro “Caturo, o pequeno guerreiro”</p> <p>Tema <i>modus vivendi</i> da população que habitou o castro de S. Lourenço há cerca de 2 000 anos, que foi a perscrutadora do povoamento do concelho de Esposende.</p> <p>Objetivos preservação e divulgação do património arqueológico concelhio, nomeadamente o Castro de S. Lourenço, em Vila Chã; aposta na formação dos mais jovens de forma lúdico-pedagógica de conhecer e defender o património cultural.</p> <p>Metodologia desenvolvido por uma turma do 6º ano da Escola E.B. 2/3 António Correia de Oliveira durante o ano letivo 2004/2005, no âmbito da disciplina Área Projeto; alunos trabalharam a temática, construíram as marionetas e ensaiaram a peça para ser apresentada no final do ano no Castro de S. Lourenço e na Escola, a toda a comunidade escolar.</p> <p>Parceiros Câmara Municipal de Esposende (Serviço de Património Cultural) Escola do Ensino Básico com 2.º e 3.º Ciclos António Correia de Oliveira (Esposende) Companhia "Teatro e Marionetas de Mandrágora" (Vila do Conde).</p>
ArqueoJovem	<p>Atividade visita guiada a monumentos do município de Esposende e atividades relacionadas com a arqueologia</p> <p>Objetivos facultar o contacto dos jovens com os monumentos histórico-arqueológicos concelhios; tornar o Património mais vivo, divertido e atrativo.</p> <p>Público-alvo comunidade juvenil (2.º ciclo do ensino básico)</p>
2008-2009	
“Reviver o Castro de S. Lourenço”	<p>Atividade Pequena exposição alusiva ao Castro de S. Lourenço.</p> <p>Público-alvo comunidade educativa (4.º, 5.º e 6.º ano de escolaridade)</p> <p>Atividade Teatro de marionetas “Caturo, o pequeno guerreiro” turma do 6.º ano integrada num Curso de Educação e Formação (CEF), com o apoio da equipa dos Serviços Educativos do Museu Municipal de Esposende trabalhou e apresentou a peça</p> <p>Parceiros Serviço de Património Cultural Departamento Ciências Sociais e Humanas da Escola E. B. 2/3 António Correia de Oliveira.</p> <p>Público-alvo comunidade educativa (4.º e 5.º ano de escolaridade do Agrupamento Vertical de Escolas António Correia de Oliveira).</p>
2010-2011	
Palestras - “Cidadão esclarecido, cidadão ativo”	<p>Atividade Ciclo de palestras</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por Júpiter! Entraram em Esposende.” 2. “Castro de S. Lourenço: defesa de um património compreendido” Temática presença romana no município de Esposende Público-alvo 5.º e 7.º ano de escolaridade. 3. “Castro de S. Lourenço” Temática <i>modus vivendi</i> no Castro de S. Lourenço até ao início da romanização. Público-alvo 4.º ano de escolaridade. 4. “Cemitério Medieval das Barreiras” Temática estudo arqueológico e o paleodemográfico da população medieval de Fão. Público-alvo 5.º ano de escolaridade. 5. “Cerâmica Arqueológica: da escavação à Exposição” Temática processo de estudo, tratamento e exposição de cerâmica arqueológica. Público-alvo 7.º ano de escolaridade. 6. “Arqueologia e a Pré-História no concelho de Esposende” Temática evolução da ocupação do território de Esposende ao longo da Pré-História. Público-alvo 5.º ano de escolaridade. 7. “Concelho em Descoberta – Ruínas. Objetos. Monumentos” Temática: evolução da ocupação do território de Esposende desde a Pré-História à Idade Média. Público-alvo: 7.º ano de escolaridade <p>Objetivos despertar os alunos para diversos conceitos relacionados com a temática do Património Cultural; desenvolver hábitos de defesa e valorização do património e os promovam junto da restante comunidade; sensibilizar para a importante função que este desempenha na sociedade e</p>

	para o papel ativo que a comunidade deve ter na sua defesa e valorização; promover o património cultural do município; introduzir os alunos a uma série de reflexões sobre o que é a arqueologia e para que serve.
Astros no Castro	Atividade observação noturna do céu integrada nas atividades do Ano Internacional da Astronomia (2009), no âmbito de atividades da Rede de Castros do Noroeste Objetivos promover o conhecimento do céu numa das noites de quarto crescente; dar a conhecer melhor e de forma diferente o monte de S. Lourenço. Parcerias Câmara Municipal de Esposende Centro de Ciência Viva (Vila do Conde) Grupo de Amigos do Museu D. Diogo de Sousa (Braga)
Visitas orientadas	Atividade visitas às estações arqueológicas visitáveis no concelho de Esposende Roteiro 1 – Megalitismo Roteiro 2 – Idade do Ferro/ Romanização Roteiro 3 – Megalitismo + Idade do Ferro/ Romanização Roteiro 4 – Megalitismo + Idade do Ferro/ Romanização + Medieval Objetivos identificar vestígios e despertar para o conhecimento de vestígios das comunidades que habitaram a região; sensibilizar para a importância da paisagem, do seu valor estético e patrimonial, bem como a compreensão de rituais; sensibilizar para o conhecimento e a preservação do património, especialmente desta região. Público-alvo: comunidade geral e educativa
2011-2012	
Férias da Páscoa no CISL 2012	Atividade Conto de S. Lourenço Conto encenado sobre S. Lourenço, após o qual haverá um jogo de exploração. No monte de S. Lourenço, a partir do séc. XIV, terá existido uma ermida de invocação a este mártir cristão. De 1549 data o documento mais antigo que refere a presença de uma capela neste monte. Públicos-alvo M/ 6 anos Atividade Programa DIMS 2012 Temática Dia internacional dos Monumentos e Sítios em 2012 (“Do Património Mundial ao Património Local: proteger e gerir a mudança.”) 1. Educacional Público-alvo Unidades de Alojamento e de Restauração do concelho de Esposende. 2. Oficinas e Jogos Temáticos “ Miniaturas galaicas ” construção de casas castrejas, partindo do modelo a Arquitetura do Castro de S. Lourenço. “ Jogo de Peões ” jogo de exploração do património cultural local, são desafiados a resolver questões sobre as vivências do Castro de S. Lourenço. Público-alvo Jardim-de-infância. 3. Forum DIMS 2012 - “Do Património Mundial ao Património Local: proteger e gerir a mudança.”: 1.º Painel - Património Natural 2.º Painel - Património Cultural Público-alvo comunidade em geral e educativa (Ensino Secundário ao Ensino Superior).
O que é um castro?!	Atividade conto adaptado e oficina construção casas castrejas Partindo de um conto adaptado do livro de Pepe Carreiro, descobrem o que é um castro. Posteriormente constroem edifícios, tendo como modelo a arquitetura patente no castro, recorrendo a materiais à partida considerados desperdícios, convertendo-os em símbolos do património cultural local, aliando a componente cultural à ambiental. Público-alvo Jardim-de-infância
Férias de Verão no CISL 2012	Ciclo de atividades de exploração ao ar livre Aventurando-se num percurso orientado ou realizando um conjunto de diferentes jogos, são desafiados a por à prova a sua capacidade física e de raciocínio, descobrindo vivências milenares do Castro de S. Lourenço. – Jogos de descoberta ▪ <u>Jogos de tabuleiro:</u> jogo da moeda; jogo de alquerque; jogo do galo. ▪ <u>Jogos ao ar livre:</u> puzzles; jogo do púcaro; saco de areia; jogo de guerreiro; jogo de “bowling”. Público-alvo M/ 6 anos – Arqueo-paper Percurso de orientação no Castro de S. Lourenço – o qual inclui jogos – os participantes irão pôr à prova as suas capacidades físicas e raciocínio. Público-alvo 10 aos 14 anos
2012-2013	
Jornadas Europeias do Património 2012	Tema “O Futuro da Memória” - Jornadas Europeias do Património 2012 Objetivos promover e realçar a importância do património cultural enquanto memória e documento da história e do desenvolvimento das sociedades e refletir sobre o seu papel para a construção do futuro; estimular a aproximação física e emocional ao património. 1. Workshop “O Futuro da Memória” Atividade desafiar os participantes a refletirem sobre o futuro da memória manifestada no monte de S. Lourenço. Objetivos sensibilizar os cidadãos para a importância da salvaguarda do Património através das artes visuais (pintura, desenho, fotografia ou colagem);

	<p>Público-alvo 3 aos 15 anos</p> <p>2. Educacional "O Futuro da Memória"</p> <p>Atividade Visita orientada ao Castro e Centro Interpretativo de S. Lourenço (Dia Mundial do Turismo)</p> <p>Objetivo dar a conhecer espaços culturais existentes no concelho e sensibilizar os funcionários da área de alojamento e restauração para o seu importante papel ao nível do encaminhamento dos turistas e visitantes</p> <p>Público-alvo Unidades de Alojamento e de Restauração do concelho de Esposende.</p> <p>3. Instalação "O Futuro da Memória"</p> <p>Atividade manifestação artística composta por elementos resultantes dos workshops "O futuro da memória".</p> <p>Objetivos provocar no público sensações, mexer com os seus sentidos, instigar a experimentar sensações - agradáveis ou incómodas - captando simplesmente a sua atenção para a importância da salvaguarda do Património.</p> <p>Público-alvo comunidade em geral</p>
Os sete guerreiros da Lua	<p>Atividade conto adaptado do livro de Maria José Meireles sobre sete jovens cavaleiros armados que regressam ao Monte (a sua casa)</p> <p>Objetivos descobrir vivências bimilenárias e estimular a criatividade através da expressão plástica.</p> <p>Público-alvo M/ 6 anos</p>
São Martinho 2012	<p>Atividade adaptação para teatro da lenda de S. Martinho, na sequência do qual os participantes serão convidados a integrar a festa convívio de Magusto.</p> <p>Público-alvo M/≥ 4 anos</p>
Férias de Natal no CISL 2012	<p>Atividade oportunidade de partilha e convívio familiar, adocicada com a oficina "A Casinha de Chocolate"; Campanha Solidária que visa oferecer brinquedos novos ou usados, às crianças mais desfavorecidas do município de Esposende através da Loja Social de Esposende.</p> <p>Público-alvo pais e filhos (até 12 anos) /avós e netos (até 12 anos).</p>
Percurso dos Reis janeiro 2013	<p>Tema SECISL 2012-2013 "Entre povos e afetos"</p> <p>Atividade desafio para percorrer o castro - seguindo um conjunto de pistas - e encontrar os presentes que os Reis Magos ofereceram ao menino Jesus.</p> <p>Objetivos dar a conhecer as origens dos 3 Reis Magos e explorar o monte de S. Lourenço</p> <p>Público-alvo M/ 6 anos</p>
Mãos que Olham, Ouidos que Veem! desde janeiro 2013	<p>Atividade desde janeiro 2013 e no âmbito do Dia Mundial do Braille, percurso didático – cultural especialmente vocacionado à apreensão da história ambiental e arqueológica por parte destes cidadãos.</p> <p>Dinamizada pela Dra. Cristina Leites, funcionária cega integrada nos quadros da Autarquia</p> <p>Objetivos quebrar barreiras sentidas por cidadãos cegos e amblíopes na maioria dos equipamentos museológicos; desenvolvendo um conjunto de parcerias, pretende-se a criação de boas práticas que podem e devem ser potenciadas no futuro, dando continuidade a uma dinâmica que pretende diminuir progressivamente a exclusão de cidadãos portadores de deficiência.</p> <p>Público-alvo M/ 6 anos</p>
Vikings...o medo dá asas?	<p>Atividade visualização de filme sobre histórias de combates e lendas míticas que passaram de geração em geração onde os vikings desafiam costumes ancestrais: será que "o medo dá asas"?</p> <p>Objetivo dar a conhecer as vivências do povo viking, um dos que influenciou a ocupação no território</p> <p>Público-alvo M/ 6 anos</p>
Ora Marítima: o sítio da Praia de Peralta (Marinhas)	<p>Atividade sessão sobre o sítio arqueológico da praia da de Marinhas, nomeadamente realizadas entre e os resultados das intervenções e da investigação (2005 e 2012)</p> <p>Objetivos dar a conhecer e sensibilizar para a proteção do sítio arqueológico da praia da de Marinhas</p> <p>Público-alvo público em geral</p>
Férias de Páscoa no CISL 2013 - Objetos que falam!	<p>Atividade viagem às regras da língua difundida no Império Romano, com exploração de objetos com inscrições latinas e descoberta de nomes atuais escritos em Latim.</p> <p>Objetivos compreender as diferenças e as semelhanças entre o português e a língua mãe, o Latim.</p> <p>Público-alvo 8 aos 14 anos</p>
"O Sal e a água"	<p>Atividade associação à iniciativa "Março com sabores do Mar", em 2013 dedicada ao sal.</p> <p>Exploração de um conto da autoria de Teófilo Braga intitulado "O Sal e a Água", do livro "Contos Tradicionais do Povo Português" (1883)</p> <p>Objetivos a importância do equilíbrio no uso do sal</p> <p>Público-alvo 3 aos 5 anos</p>
Férias de Verão no CISL 2013	<p>1. "A Terra e o Fogo" - workshop de iniciação à cerâmica</p> <p>Atividade oportunidade para trabalhar o barro, atividade praticada pela humanidade desde a pré-história</p> <p>Objetivos dar a conhecer a história associada ao espólio cerâmico patente no Centro Interpretativo de S. Lourenço, através do qual conseguimos reconstituir o <i>modus vivendi</i> dos habitantes do castro de S. Lourenço; promover uma dinâmica criativa entre os participantes, em busca de uma nova linguagem socio-afectiva de comunicação com o mundo.</p> <p>Público-alvo comunidade em geral</p> <p>2. Oficinas de Verão - "A descoberta dos Tesouros de Esposende"</p> <p>Atividade inserida nas ações de educação ambiental da campanha Bandeira Azul 2013. A partir de desperdícios e materiais recicláveis será elaborado vestuário ecológico e adereços que retratem o património natural e cultural do concelho de Esposende.</p>

	<p>Parceiros Centro de Educação Ambiental e CISL</p> <p>Objetivos sensibilização de todos os presentes para a importância do património natural e cultural do concelho, numa perspetiva de crescimento e desenvolvimento sustentável, onde é necessário encontrar alternativas viáveis ao tradicional turismo de praia e sol.</p> <p>Público-alvo M/ 3 anos</p> <p>3. Arqueólogo por 1 dia</p> <p>Objetivos dar a conhecer a prática da escavação arqueológica.</p> <p>4. Oficinas</p> <p>Objetivos dar a conhecer formas de construção e de diversão galaicas e estimular o gosto pelas artes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <u>Galaica</u> construção de casas galaico-romanas, através da reutilização de materiais. <u>Guerreiros</u> construção de apetrechos militares galaico-romanos, através da reutilização de materiais. <u>Jóias Romanas</u> criação de joias romanas através da utilização de pasta de papel. <u>Instrumentos Musicais</u> atividade de construção de instrumentos musicais romanos, feitos através de cana e metal. <p>5. Jogos Ar Livre e de Tabuleiro</p> <p>6. Animações no CISL</p>
2013-2014	
"E os castrejos, o que comiam?"	<p>Atividade no âmbito do Dia da alimentação, jogo sobre a alimentação castreja com exploração da exposição permanente Objetivo descobrir e aprender ancestrais hábitos alimentares e comparar com os atuais.</p> <p>Público-alvo M/6</p>
O enigmático mundo dos cogumelos – 2013	<p>Atividade percurso e inventariação/ exposição micológica</p> <p>Objetivos conhecer diversas espécies de cogumelos que se encontram no Monte de S. Lourenço e envolvente, sensibilizando os participantes para o valor deste património.</p> <p>Público-alvo comunidade em geral</p>
Férias de Natal no CISL 2013 – Modelar até uma forma encontrar!	<p>Atividade oficina de barro, com exploração da exposição temporária</p> <p>Objetivos conhecer as peças expostas, estimular a criatividade e fomentar o gosto pelas artes plásticas.</p> <p>Público-alvo M/ 4 anos</p>
Em busca do passado... – 2014	<p>Percurso circular com visita orientada ao Dólmen da Portelagem, Dólmen da Cruzinha, Castro e Centro Interpretativo de S. Lourenço</p> <p>Objetivos estabelecer a ligação entre o passado, o presente e o futuro, a aprofundar o conhecimento sobre o património cultural local e o <i>modus vivendi</i> das comunidades desde o III milénio a.C. à Romanização.</p> <p>Público-alvo comunidade em geral</p>
Férias da Páscoa no CISL 2014 <i>Em busca do passado... Pré-histórico</i>	<p>Temática no âmbito do Dia Internacional de Monumentos e Sítios <i>Em busca do passado... Pré-histórico</i></p> <p>1. Roteiro Megalítico</p> <p>Objetivos conhecer o património megalítico do concelho através de visita orientada.</p> <p>Público-alvo comunidade em geral</p> <p>2. Construtores da Pré-História</p> <p>Objetivos partindo da visita aos sítios arqueológicos, dar a conhecer as primeiras expressões arquitetónicas produzidas pelos nossos antepassados pré-históricos (dólmen) e rituais associados.</p> <p>Público-alvo 6 aos 12 anos</p> <p>3. Viagem à pré-história</p> <p>Objetivos de forma animada, viajar até à pré-história e conhecer vivências ancestrais.</p> <p>Público-alvo 5 aos 12 anos</p>
FÉRIAS DE VERÃO NO CISL 2014	<p>1. <i>Surviver</i> na Idade da Pedra</p> <p>Objetivos de forma divertida, percorrer a pré-história e experienciar atividades pré-históricas!</p> <p>Público-alvo M/6 anos</p> <p>2. Artistas da pré-história</p> <p>Objetivos exploração das primeiras expressões de arte produzidas pelos nossos antepassados.</p> <p>Público-alvo M/6 anos</p> <p>3. Animações na Idade da Pedra</p> <p>Objetivos de forma animada, viajar até à pré-história e conhecer vivências ancestrais.</p> <p>Público-alvo 6 aos 14 anos</p>

PASO - Projeto Arqueologia Sem Obstáculos

Desde a sua origem que o “Projeto de Educação Patrimonial” pretende dinamizar o património no seu contexto original, transmitindo ao público um significado e uma vivência (Quadro 5).

É importante associar a interpretação às propostas de desenvolvimento regional que tenham o património como centro da sua atividade. Para tal, é fundamental o estabelecimento de um plano estratégico³, que deverá centrar-se em três premissas básicas:

1. Relação entre património e identidade: forma como pode atuar ou atua enquanto elemento gerador de imagem e de identidade territorial;
2. Relação entre património e sociedade: medida em que o desenvolvimento de uma oferta patrimonial pode contribuir para melhorar a qualidade de vida da população;
3. Relação entre património e economia: forma como se garante a rentabilidade dos investimentos no património⁴.

A acessibilidade é entendida pois como uma das funções básicas do Projeto, propondo veicular conhecimento ao público no que respeita ao bem patrimonial, conferindo acessibilidade a toda a comunidade. Esta acessibilidade e consequente fruição encerram em si um processo de estimulação, fomento de reflexão, provocação e comprometimento. O ponto de partida é o conjunto dos elementos e dos conjuntos patrimoniais existentes, articulados com os restantes elementos da identidade local.

Quadro 5. Estratégia de ação.

Unidade Temática	Objetivos	Elementos base
Educação Patrimonial - PASO	<ol style="list-style-type: none"> i. Conferir uma melhoria substancial no acolhimento e informação aos visitantes com deficiência. ii. Combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades. iii. Contribuir eficazmente para uma mudança de atitudes da sociedade face às reais potencialidades das pessoas com deficiência para participar na atividade económica, social e cultural. iv. Eliminar obstáculos sociais, físicos e comunicacionais, sensoriais e intelectuais nas áreas arqueológicas e serviços associados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acessibilidade física no exterior e interior do Centro Interpretativo de S. Lourenço (CISL). 2. Acessibilidade à informação através de diversos níveis de informação e formatos. 3. Acessibilidade ao espólio através de formas de acesso tátil. 4. Programação de atividades integradas. 5. Acessibilidade nas áreas arqueológicas (em conceção)

Quadro 6. Ações desenvolvidas 2011-2014.

Ações	Objetivos
Museologia - CISL 2011	<p>Objetivos implementar soluções que recorram às novas tecnologias da informação; permitam interação, através da motricidade; estimulem o uso dos sentidos na descoberta dos conteúdos; suportem a consulta de informação e interação tanto por visitantes individuais, como por visitantes em grupo.</p> <p>Procurou-se contemplar soluções acessíveis por todo o tipo de público, atendendo especial atenção aos visitantes com dificuldades motoras, auditivas e visuais.</p> <p>Ponto áudio geral Para tornar a visita aos invisuais mais intuitiva e funcional, estão disponíveis pontos áudio com a compilação de todos os conteúdos áudio existentes na área da exposição permanente.</p> <p>Brochura em Braille Os conteúdos integrados na exposição permanente foram traduzidos em Braille Português para a brochura.</p> <p>OBS.: a totalidade destas soluções foi objeto de apreciação da Dra. Cristina Leites, funcionária cega integrada nos quadros da Autarquia.</p>
Mãos que Olham, Ouvidos que Veem! 2013	Cf. ações desenvolvidas 2003-2014

³MARTÍN, M.: 2001; pp. 32.

⁴BALLART HERNÁNDEZ, J., JUAN I TRESSERRAS, J.: 2005; pp. 177-178.

CONCLUSÃO

Com o “Projeto Educação Patrimonial” do Município de Esposende ambicionamos impulsionar o património arqueológico enquanto veículo de desenvolvimento, procurando a interação ativa no património por parte dos agentes locais, bem como maior divulgação junto da população local.

Pretendemos simultaneamente integrar na escala de valores dos cidadãos de pleno direito, o respeito ativo perante o passado comum. Promover o contacto com o património cultural, nomeadamente os mais jovens - uma vez que estes constituem o futuro e é ao nível da sua formação que apostamos – é torná-lo num excelente veículo de sensibilização e criação de gosto pelo património em geral e particularmente pelo património cultural do município de Esposende.

A capacidade que a herança arqueológica tem ao nível da dinamização da economia e do desenvolvimento sociocultural é evidente, pelo que estes conceitos aplicam-se perfeitamente à exploração sustentável e integrada do património arqueológico.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ana Paula R. A. R. Brochado de: *Gestão de Património Arqueológico no Minho Litoral. O município de Esposende como órgão de gestão*, dissertação de mestrado em “Gestão de Património Cultural” pela Universidade Católica Portuguesa, 2009.

BALLART HERNÁNDEZ, J., JUAN I TRESSERRAS, J. *Gestión del patrimoniocultural*. Ed. Ariel. Barcelona, 2005.

DOMÈNECH, Alfred Vernis; [et al]: *La gestión de las organizaciones no lucrativas*, Bilbao: Ediciones Deusto S. A., 1998.

MARTÍN, Marcelo: Sobre el necessário vínculo entre el patrimonio y la sociedade. Reflexiones críticas sobre la Interpretación del Patrimonio, in “Património. Estudos”, n.º 1, 2001. ISSN: 1645-2453.

EDUCAÇÃO E CULTURA: O PERFIL DOS ALUNOS INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA, AMAZÔNIA, BRASIL

**EDIENE PENA FERREIRA⁽¹⁾; ÂNDREA CONSOELO CUNHA DA SILVA⁽²⁾; DANIELA CUNHA DOS SANTOS⁽³⁾; MARIA
EDUARDA DOS SANTOS CHAIBE⁽⁴⁾.**

⁽¹⁾Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, (ediene.ferreira@ufopa.edu.br)

⁽²⁾Universidade Federal do Oeste do Pará, (gelopa.stm@gmail.com)

⁽³⁾Universidade Federal do Oeste do Pará, (gelopa.stm@gmail.com)

⁽⁴⁾Universidade Federal do Oeste do Pará, (gelopa.stm@gmail.com)

Resumo:

Neste estudo, apresentamos o perfil dos alunos indígenas que ingressaram, por meio de seleção especial, na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Amazônia, Brasil, nos anos 2011, 2012 e 2013. São identificadas, entre outras, as seguintes características: etnia, idioma(s) que dominam, idioma(s) utilizado(s) em ambiente doméstico e principais dificuldades no aprendizado da língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino; Cultura; Indígenas.

1. DESCORTINANDO

Este trabalho compreende um dos objetivos de uma pesquisa maior intitulada *O ensino de língua portuguesa em contexto plurilingue e intercultural: por uma política de inclusão* desenvolvida pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – GELOPA. A pesquisa é o resultado da preocupação de um grupo de professores da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, em criar uma política que incluísse, efetivamente, os alunos indígenas que, por meio de seleção especial, passaram a ter acesso ao ensino superior.

Sancionada pela lei nº 12.085 de 05 de novembro de 2009, a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA foi criada por meio do desmembramento da Unidade Descentralizada da UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia) e do *Campus* da UFPA (Universidade Federal do Pará) em Santarém. Além da sede, Santarém, a Instituição abrange mais 06 (seis) municípios, a saber: Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre e Oriximiná.

A UFOPA tem por objetivo produção de conhecimento identificado com os princípios de uma efetiva e integral sustentabilidade da Amazônia e Formação de Recursos Humanos de nível superior capacitados para este fim, numa concepção de Educação Continuada, em que a formação e capacitação oferecida sejam de qualificação multidimensional, integrada entre as diversas áreas do conhecimento; e contínua, com seus cursos tendo caráter cumulativo na história de vida de seu alunado; buscando sempre que diferentes níveis de certificação possam ser obtidos, conforme o desempenho alcançado.

A estrutura organizacional desta universidade é representada por 05 (cinco) institutos: Instituto de Ciências da Educação; Instituto de Ciências da Sociedade; Instituto de Biodiversidade e Floresta; Instituto de Ciência e Tecnologia das Águas e Instituto de Engenharia e Geociências.

A formação profissional da UFOPA é orientada pelos seguintes princípios: a identificação com os valores éticos fundamentais da humanidade; o respeito à diversidade cultural em nossa sociedade; a preservação do meio ambiente, especialmente o amazônico; a garantia destes valores para a produção do conhecimento e a formação especial dos seus recursos humanos, multi, inter e transdisciplinares; o compromisso com a identidade regional numa visão integrativa de toda expressão amazônica, cultural, econômica e ecológica; contribuir para a soberania do país, o compromisso social e o desenvolvimento dos povos da Amazônia¹.

¹ Dados extraídos da página oficial da Universidade: www.ufopa.edu.br

É com este compromisso que a Universidade vem construindo projetos de inclusão. Desde 2010, a UFOPA vem abrindo edital para seleção especial indígena e já conta com 126 (cento e vinte e seis) alunos aprovados por meio dessa seleção. Foi observado, entretanto, que estes alunos apresentam dificuldades em acompanhar as disciplinas ofertadas, em grande parte, porque não dominam a língua portuguesa. Preocupado com essa situação, o GELOPA elaborou o projeto já citado e dentre os objetivos está o de traçar o perfil destes estudantes, descobrir quais os principais problemas enfrentados por esses alunos no que diz respeito à sua inclusão no ambiente universitário, para, posteriormente, elaborar atividades que possam auxiliá-los no domínio do português, sem que os indígenas abandonem sua cultura e, conseqüentemente, sua identidade.

Como atividade do projeto, os pesquisadores do GELOPA, após embasamento teórico, Veiga; Salanova (2001), Oliveira (2003), Crystal (2005), Calvet (2007), Savedra (2010), reuniram os estudantes indígenas e propuseram a aplicação de um questionário como forma de conhecer melhor esse público.

Foi elaborado, portanto, um questionário com perguntas relacionadas à identificação, formação e ao domínio da língua portuguesa. Esse questionário foi aplicado a 50 (cinquenta) alunos indígenas, mas apenas 28 (vinte e oito) indígenas responderam aos questionamentos. O resultado será apresentado no item a seguir.

2. O PERFIL DOS ALUNOS INDÍGENAS DA UFOPA

Os alunos indígenas que ingressaram na UFOPA foram selecionados por meio de seleção especial. Importante ressaltar que a Seleção Diferenciada para Povos Indígenas consiste em uma seleção especial realizada em duas fases: a) o candidato indígena é submetido à prova de língua portuguesa (redação), de caráter eliminatório e classificatório; b) o candidato é submetido à entrevista de caráter eliminatório e classificatório. Além disso, é exigida, entre outros documentos, uma declaração de Pertencimento emitida e assinada por autoridade indígena de devidamente identificada (presidente de associação indígena ou liderança política indígena, conforme as formas tradicionais de representação social e/ou política dos indígenas), ou cópia do Registro Administrativo de Nascimento de Indígenas (RANI)².

Dos 50 (cinquenta) alunos contatados pelo GELOPA, 28 (vinte e oito) entregaram os questionários aplicados pelo grupo. Um dos itens constante no questionário é o local de nascimento. Como veremos no gráfico 01, a maioria dos indígenas (14 dos 28) nasceu na Aldeia Mapuera. Essa aldeia corresponde ao curso médio-alto do rio Mapuera, afluente do rio Trombetas, que tem suas nascentes na serra Acaraí, fronteira com a Guiana. A área indígena inclui-se no município de Oriximiná, oeste do estado do Pará. A aldeia propriamente dita situa-se na margem esquerda do Mapuera, no ponto aproximado de 58°00' e 0°40', em região de difícil acesso: 05 horas de voo de Belém e cerca de 2 horas de Manaus ou Boa Vista. A localidade mais próxima é conhecida como Cachoeira Porteira, na confluência dos rios Mapuera e Trombetas, onde está o acampamento da Construtora Andrade Gutierrez (atualmente semi-abandonado)³.

Dos indígenas entrevistados 05 (cinco) tantos nasceram em Oriximiná, 05 (cinco) em Santarém, 02 (dois) na Vila do Amorim e 02 (dois) na Vila Aminã.

Em relação à faixa etária, os alunos indígenas, majoritariamente estão na faixa de 20 a 30 anos. O mais jovem tem 20 anos e o mais velho 40 anos.

Perguntada qual etnia a que pertencia o indígena, o resultado foi o seguinte: 18 (dezoito) majoritariamente, os alunos da UFOPA são da etnia Waiwai. Outros alunos responderam que pertencem a etnia Tupaiú (03 alunos), Tupinambá (03 alunos) e Arapyú (03 alunos). Um aluno ainda respondeu apenas que é indígena.

² <http://www.ufopa.edu.br/arquivos/concursos/ps/2014/proen-edital-pse-indigena-2014-dou>

³ <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJA63EBCOEITEMID3E39BBE89BBD462BB96750FBF02BD3C8PTBRNN.htm>

É importante esclarecer que na aldeia Mapuera, os índios são mais conhecidos atualmente pela designação genérica de Waiwai. Do ponto de vista dos próprios índios dessa aldeia, entretanto, Waiwai é o nome próprio de apenas uma parte, majoritária, de seus habitantes. Ali existem também: Katuena, Hixkaryana, Xereu, Mawayana, Tíriyó e Karahawyana.

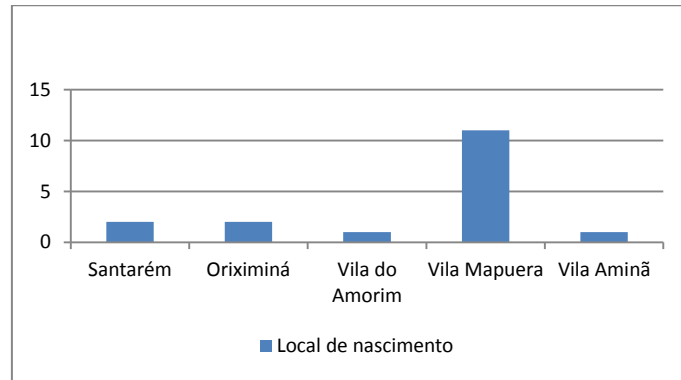


Figura 1. Local de nascimento.

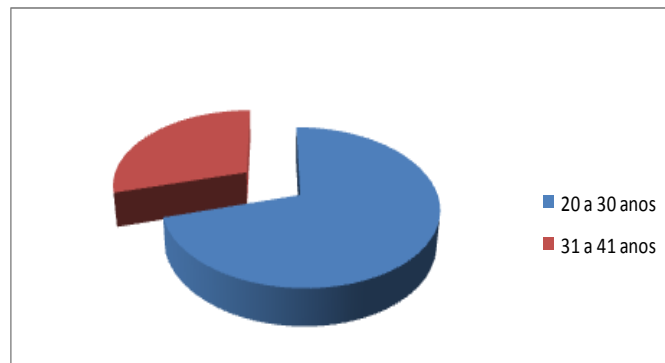


Figura 2. Faixa etária.

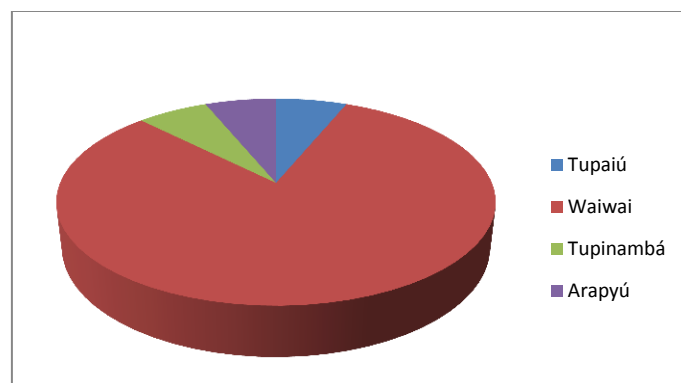


Figura 3. Etnia.

Como se tratam de indígenas de diferentes comunidades, perguntamos qual(is) idioma(s) os indígenas dominam. Como era de esperar, considerando a etnia apresentada no gráfico 03, o idioma mais falado é o waiwai. Essa língua é da família Parukoto-Charumã, do tronco Karib. Waiwai, em relação aos demais, tornou-se dominante por circunstâncias históricas: foi a língua utilizada na Guiana pelos missionários que ali atraíram, nos anos 50, praticamente toda a população indígena do Mapuera e Nhamundá⁴.

Há indígenas que mesmo estudante universitário em uma instituição cuja língua oficial é o português, confessa que apenas domina o waiwai, isso ocorreu com 09 (nove) alunos. Dos estudantes, 05 (cinco) afirmam dominar apenas o português e 14 (catorze) dizem dominar o português e o waiwai.

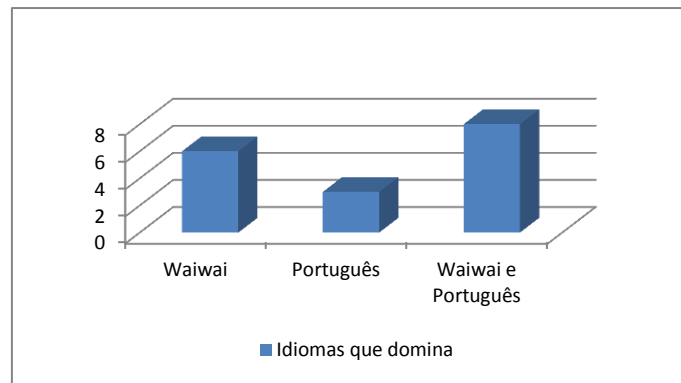


Figura 4. Idiomas que domina.

Perguntamos ainda qual o idioma falado pelos pais desses indígenas, que, em sua maioria, continuam morando nas aldeias. A resposta, apresentada na figura 5, não difere do resultado da figura 4.

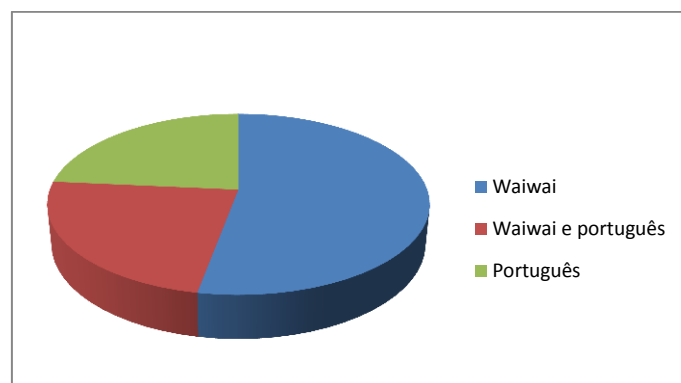


Figura 5. Que língua seus pais falam?

Para entender a situação linguística na comunidade em que os indígenas nasceram, perguntamos qual(is) língua(s) são faladas nas suas comunidades de origem. Foram citadas 5 (cinco) línguas, a saber: Português, Waiwai, Katiwina, Hixkayana e Tiruyo.

Quadro 1. Línguas faladas nas comunidades de origem dos indígenas.

Língua(s) falada(s) na comunidade	
Waiwai	11
Português	03
Waiwai e Português	09
Waiwai e Katiwina	01
Waiwai, Hixkayana e Português	02
Hixkayana, Português, Katiwina	01
Hixkayana, Português, Katiwina e Tiruyo	01

⁴ <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJA63EBCOEITEMID3E39BBE89BBD462BB96750FBF02BD3C8PTBRNN.htm>

Na aldeia Mapuera, o dialeto Waiwai continua sendo usado atualmente como língua geral, pelos índios entre si e pela MICEB, no programa de alfabetização. Mesmo assim, os habitantes da aldeia continuam usando, no círculo familiar, os demais dialetos ali representados. Mesmo os Tiriyo e Kaxuyana instalados nessa aldeia, cujas línguas de origem não pertencem à família Parukoto-Charumã, usam o Waiwai como língua dominante. Ali os índios falam muito pouco o português, somente usado pelos rapazes de 16 a 25 anos, que geralmente vão às cidades do baixo Trombetas para comercializar castanha e artesanato. Alguns adultos falam um pouco de inglês, aprendido na Missão da Guiana⁵.

Notamos que, no ambiente familiar, há uma situação de bilinguismo e multilinguismo. Perguntamos aos indígenas que língua eles costumam utilizar quando estão em casa, com seus familiares. Observamos que a língua portuguesa convive com as línguas waiwai, katiwina e hixkayana.

Quadro 2. Línguas faladas em ambiente doméstico.

Língua(s) utilizada(s) em casa	
Português	04
Waiwai	15
Português e Waiwai	06
Português, Waiwai e Katiwina	01
Português, Waiwai e Hixkayana	02

Interessados na formação escolar do universitário indígena, observamos que a maioria estudou em escola pública tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, na modalidade regular, embora também haja casos de alunos oriundos do ensino modular, do multisseriado e da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

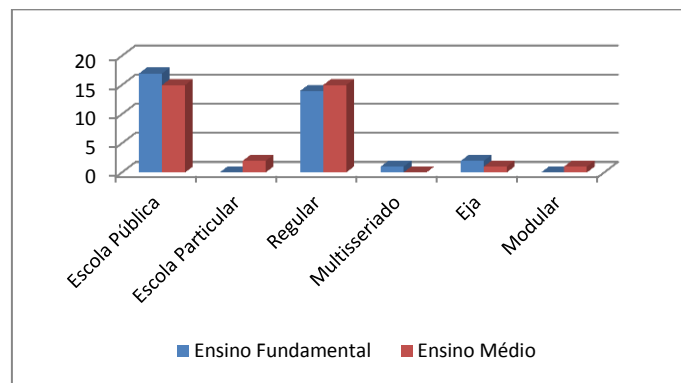


Figura 6. Tipo de ensino e modalidade de ensino.

A maioria dos indígenas, hoje estudantes universitários, ingressou na UFOPA em 2013, por isso a maioria está matriculada no Centro de Formação Interdisciplinar – CFI, no qual ingressam todos os alunos no primeiro semestre da universidade. Mas há também alunos no Instituto de Ciências da Educação – ICED e Instituto de Ciência e Tecnologia das Águas – ICTA.

É notória a diferença, em sala de aula, entre alunos indígenas e não indígenas no que se refere ao desempenho das atividades acadêmicas. As dificuldades no desenvolvimento das atividades pelos alunos indígenas estão relacionadas ao pouco domínio da língua portuguesa. Questionamos então quais dificuldades, em relação à língua portuguesa, estariam atrapalhando esses discentes. O resultado é apresentado no quadro 3.

⁵ <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJA63EBCOEITEMID3E39BBE89BBD462BB96750FBF02BD3C8PTBRNN.htm>

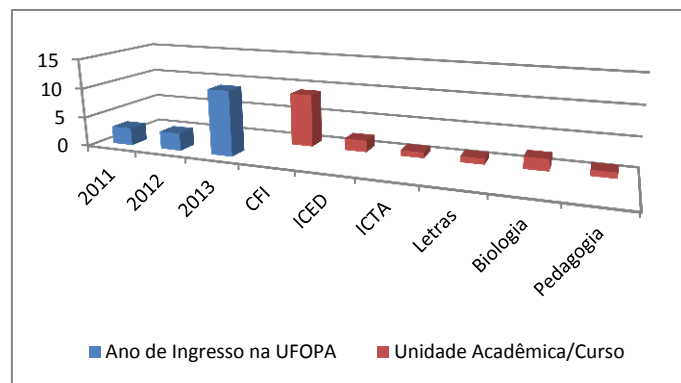


Figura 7. Ano de ingresso/Unidade Acadêmica.

Quadro 3. Dificuldades em relação à língua portuguesa.

Principais dificuldades em relação à língua portuguesa	
Ortografia, leitura, escrita, pronúncia de alguns palavras ou fonemas, compreensão, organização de frases.	15
Ortografia, escrita, pronúncia de alguns palavras ou fonemas, compreensão, organização de frases.	03
Compreensão	05
Ortografia e compreensão	02
Leitura e compreensão	01
Compreensão e organização de frases	01
Pronúncia de alguns palavras ou fonemas, compreensão, organização de frases.	01

Como notamos, a maioria dos indígenas desconhece a língua portuguesa. Este é um grande entrave para a permanência desses alunos na universidade. É, principalmente, um grande desafio para todos os docentes da UFOPA.

PARA FINALIZAR

Os resultados apontam o seguinte perfil dos alunos indígenas: a) Em relação ao ensino fundamental e médio: os alunos cursaram ensino regular em escola pública; b) majoritariamente são da etnia wayway; c) seus pais não são falantes do português; d) em casa os alunos utilizam sua língua materna; e) a comunidade a que pertencem utiliza a língua materna; f) em relação à língua portuguesa, as principais dificuldades apresentadas são de compreensão, leitura e escrita.

BIBLIOGRAFIA

- CALVET, Louis-Jean. 2007. As políticas lingüísticas. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola/IPOL.
- CRYSTAL, David. 2005. A revolução da linguagem. Tradução, Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- OLIVEIRA, Gilvan Muller de. (org.) 2003. Declaração Universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em política linguística. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. 2010. Estudos e pesquisas em sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil. Disponível em <https://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/179/192>.
- VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs.). 2001. Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB.

PATRIMÔNIO CULTURAL E INFÂNCIA: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

MARCELA ALVES VIÇOSO⁽¹⁾; TÂNIA DE VASCONCELLOS⁽²⁾.

⁽¹⁾Universidade Federal Fluminense, (cellavicozo@hotmail.com)

⁽²⁾Universidade Federal Fluminense, (taniadevasconcellos@yahoo.com.br)

Resumo:

A proposta deste trabalho é promover uma reflexão acerca da relação entre patrimônio, infância e educação. Fruto de pesquisas desenvolvidas com grupos de cultura popular, o estudo tem buscado compreender como se estabelecem os diálogos e as tensões entre saberes patrimoniais e escolares. Para esse fim, as práticas do Jongo/Caxambu e do Congado têm se caracterizado como pano de fundo diante do qual se tecem as relações entre crianças e patrimônio, entre infâncias e memória. Os procedimentos metodológicos que dão suporte a este trabalho estão pautados na investigação etnográfica, com os aportes da pesquisa histórico-documental. Os resultados preliminares demonstram que as práticas presentes nessas manifestações são entendidas pelos participantes como uma tradição de resistência, de identificação própria. O registro dessas expressões culturais pelo IPHAN-- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-- abre o leque para a discussão de salvaguarda desses bens, para a experiência e estética de olhar e estar no mundo. Conclui-se que a imersão das crianças nos grupos configura um movimento crucial para a construção de um novo conceito de infância e patrimônio, pois aponta novas lógicas que permitem potencializar a incorporação dos saberes patrimoniais às concepções e práticas que norteiam o cotidiano escolar, que clama pelo processo criativo e pelo ócio.

Palavras-chave: Infância; Educação; Patrimônio.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da pesquisa “Cultura Popular e Infância: Possibilidades e desafios de um contexto educacional democrático” que desenvolvo no Mestrado em Educação sob orientação de Tânia de Vasconcellos e que pertence à linha de pesquisa de “Linguagem, Subjetividade e Cultura” na Universidade Federal Fluminense.

Este estudo marca o encontro entre dois estudos anteriores que também põem em diálogo a Infância e a Cultura Popular. O primeiro, a pesquisa de Milton Ramon Pires de Oliveira denominada “Popularte: Cultura e Educação Construindo diálogos” onde atuei como bolsista de extensão de 2010 a 2011, tendo como foco grupos de cultura popular da microrregião de Viçosa, na Zona da Mata Mineira. Esta experiência me inspirou a propor o presente estudo e a retornar à Viçosa com novas questões.

O segundo, a pesquisa de Tânia de Vasconcellos intitulada “Território Jongueiro: infância e identidade” desenvolvida entre as crianças das comunidades jongueiras de Miracema, na face oriental do Vale do Paraíba entre 2006-2008. A apropriação dos resultados deste estudo me insere no universo conceitual do Núcleo de Estudos de Infância e Cultura (NEIC), grupo de pesquisa coordenado por minha orientadora e ao qual hoje me filio.

Colocar tais estudos em diálogo tem me permitido aprofundar os conceitos de patrimônio, salvaguarda patrimonial, patrimônio/educação, patrimônio/formação identitária, entre outros. Estes conceitos são elementos chave em minha pesquisa e preparatórios para a minha imersão em campo se fará a partir de 2015.

A reflexão que ora trago tem como foco a relação infância, patrimônio e educação. Os estudos sobre a temática têm apenas algumas décadas e vem se edificado, com maior frequência, em produções teóricas, muitas vezes tecidas sem a necessária aproximação do contexto prático. O distanciamento do contexto prático pode ser compreendido num breve recuo sobre a história da educação, cultura e infância, que, consolidada em um viés de força vem se mostrando polissêmica, plural, contraditória e excludente.

Indo na contramão de tantos desencontros, as pesquisas com grupos de cultura popular de Miracema/RJ e Airões /MG, respectivamente o Jongu/Caxambu e o Congado tem mostrado, além das tensões, os diálogos que se estabelecem entre saberes patrimoniais e escolares, as relações entre crianças e patrimônio, infâncias e memórias.

Meu interesse pelo trabalho com os grupos de cultura popular é fruto de uma longa jornada. Minha aproximação com o Congado iniciou-se ainda na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa. Como bolsista foi possível delinear os primeiros diálogos com a temática cultura popular e educação patrimonial em um projeto que tinha como intuito conhecer as práticas implementadas para continuidade das tradições do grupo.

A realização de oficinas e a pesquisa com os integrantes da banda de Congo José Lúcio Rocha, de Airões, foi ganhando contornos estreitos com a infância, e o encontro dessas pesquisas propiciou o debate sobre as crianças e as infâncias nos mais diversos contextos educativos e culturais, articulando as discussões sobre culturas infantis na perspectiva da dimensão patrimonial, do encontro intergeracional, num diálogo travado com as relações entre trabalho e ócio.

Nesta perspectiva, o objetivo a que este trabalho se propõe, por meio de estratégias etnográficas e dos aportes da pesquisa histórico-documental, é lançar um olhar sobre a escola como lócus privilegiado para incorporação das manifestações culturais, desvelando as tensões e aproximações existentes entre saberes patrimoniais e escolares contribuindo, ao mesmo tempo, para construção do conceito de infância pautado na multiplicidade de vozes, rompendo o vir a ser a que tempo esteve subordinada.

As estratégias escolhidas para o desenvolvimento deste trabalho têm como base a compreensão já apontada por alguns autores¹ que apresentam como ponto chave do trabalho com crianças, a observação sistemática das experiências infantis e suas relações sociais, dizeres e reflexões. Norteadas por um trabalho de troca, diálogos e compartilhando além das ações, o entendimento de Paulo Freire de que somos seres humanos incompletos e inacabados e que por tanto temos muito o que aprender, é que traçamos nosso diálogo com Jongu/Caxambu e o Congado, denotando os desafios de se pensar numa educação que quer ser de todos e para todos.

Para tal, iniciamos apontando as tensões que se estabelecem no diálogo entre Patrimônio e Educação perpassando pelo surgimento dos conceitos, os campos de lutas ao qual se dá a categoria patrimônio cultural, sua solidificação no Brasil e articulação com a educação. Em sequência, trazemos a história dos grupos como pano de fundo e via para demonstrar suas potencialidades, resistência e pensar, a partir daí, as práticas educativas e o lugar social que implementam e ocupam na construção de um novo conceito de infância e patrimônio.

Por fim, discorreremos sobre infâncias em suas diferentes culturas debruçando em sua presença nos grupos de cultura popular como forma de refletir sobre a política de salvaguarda, o papel da escola, o lugar da infância a experiência e a estética de ser e estar no mundo. Segue então as conclusões, e ainda que preliminares, evidenciam a complexidade a que os processos educativos se submetem imersos na cultura, dessarte, acarreta novos interesses, problemas e contribuições para um delineamento a partir do requer a discussão.

PATRIMONIO E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E TENSÕES

O conceito de patrimônio apresenta em seu bojo as mais variadas definições e embates. Resvalando em um terreno de fronteiras imprecisas, como alerta Chagas (2005), o termo vem ganhado centralidade nas discussões sociais e acadêmicas, adentrando o espaço educacional como via de superar uma educação que não se faz ética, plural e consciente. No entanto, como campo de lutas, tem adentrado na maioria das vezes de forma caracterizada, corroborando aos interesses hegemônicos de uma educação dominante.

¹ Delgado, A. C. C.; Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179.

O termo, na sua origem, tem uma relação pareada com a idéia de herança, "algo que é transmitido de pais para filhos", "bens da família". Ao longo do tempo, foi delineando-se ao perpassar também por aspectos do contorno afetivos, cultural, econômico e ambiental. Apesar de muitos estudos apontarem seu surgimento como resultado do nascimento dos Estados-Nação, no final do século XVIII, Gonçalves (2002) e Chagas (2007) chamam atenção que o termo patrimônio tem caráter milenar, sendo que para Gonçalves (p. 23, 2002) "a categoria patrimônio, tal como é usada na atualidade nem sempre conheceu fronteiras tão bem delimitadas".

Nesse sentido, falar de patrimônio cultural é mais complicado do que aparenta. No meio social e acadêmico são cada vez mais presentes o estudo sobre a temática, dada a sua complexificidade que envolvem tanto as relações sociais bem como as expressões de valores. No Brasil, a Constituição Federal fixa, no art. 216, patrimônio cultural brasileiro como sendo:

[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]

A definição acima apontada exprime a ideia de patrimônio cultural enquanto bens constituídos e transmitidos de geração em geração, representando não só a estima de um indivíduo ou grupo isolado, mas o valor coletivo. Criado ao final dos anos 30, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que hoje é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura, pautando-se em um princípio normativo concebe patrimônio cultural por meio de suas mais variadas formas de expressão e criação, contribuindo para a valorização e reconhecimento dos bens simbólicos, como ressalta Londres (2004).

Ao pautar patrimônio cultural como conhecimento, valorização que se dá tanto no individual e coletivo, um olhar sobre memória e educação pode ser lançado, visto que um dos papéis a que esta se propõe, imersa na cultura, é a valorização e diálogo com saberes dos sujeitos, consolidação de práticas reflexivas e emancipatórias os diálogos entre culturas.

A expressão Educação Patrimonial, surgida no país em 1983, é uma temática complexa, todavia, incipiente. Como ponderam Horta, Grünberg e Monteiro (1999, p.6), a Educação Patrimonial é:

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (grifo da autora).

Apesar do importante papel da escola na conscientização sobre o respeito aos valores dos bens culturais, é perceptível que a educação, enquanto campo de disputa hegemônica tem deixado à margem dos seus currículos e práticas cotidianas- por meio de visões preconceituosas e restrita- as variadas formas de mediação da Educação Patrimonial. Essa mediação permite um encontro com passado, com diferentes gerações que se entrecruzam no tempo presente e esse valor dado ao que é vivido pelos diferentes sujeitos, passada de geração em geração, nos remete ao conceito benjaminiano de experiência.

Walter Benjamin (1994) aponta que narrar é artesanal, todavia está em vias de extinção. Nesse sentido, Jongos e o Congado se apresentam como pano de fundo para se pensar as possibilidades de um trabalho que perpassa a Educação Patrimonial superando a generalidade e superficialidade com que a temática vem sendo trabalhada, propiciando pensá-la também no limiar da memória e infâncias.

JONGO E CONGADO : POTENCIALIDADES, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

As práticas do Jongo/Caxambu e do Congado têm se caracterizado como pano de fundo diante do qual se tecem as relações entre crianças e patrimônio, entre infâncias e memória. Em seus mais belos fios, também é possível encontrar a poesia que se faz viva, plena, e carregada da beleza do que lhe é próprio nos convida, com simplicidade, a entrelaçar.

O que definiu a escolha pelo Caxambu de Miracema/RJ e o Congado de Airões/MG como um campo investigativo foi o fato de o primeiro ter um grupo formado só com crianças e o segundo abrigar um número significativo delas, além da nossa convivência que possibilitou um trabalho mais aproximativo.

Apesar de suas particularidades, os grupos têm como semelhança a história de resistência cultural e social do seu povo, a transmissão dos saberes por meio da oralidade, o sincretismo, a narrativa de uma estrutura simbólica que enquadra o sagrado e o profano, além de elementos decifráveis apenas aos seus pares. Ambas vão assumindo, à sua maneira, os seus diferentes usos de garantia de preservação e continuidade da sua história.

No noroeste fluminense, o Jongo, também denominado como Caxambu, constitui-se como um dos elementos mais significativos da cultura popular. Em 2005, registrado no Livro das formas de expressão cultural, foi

proclamado como Patrimônio Cultural Brasileiro pelo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Miracema, município que se consolidou pela exportação de café, e que hoje tem como forte a atividade pecuária, conta como Mestre do Caxambu Dona Aparecida Ratinho.

O Jongo, dançando em terreiro de chão batido, apresenta como elementos a fogueira, a luz da lua, a roda, o som da caixa e os “pontos”, versos que representam o enigma a ser descoberto para desatar o ponto. O ritmo, oriundo da região africana do Congo-Angola, desembocou no Brasil colônia com os negros, sendo a dança, de presença obrigatória das festas de 13 de Maio e no dia de São Benedito, embalada pelo ritmo do tambor. De acordo com Vasconcellos,

Esse instrumento é, geralmente, escavado a fogo a partir de um tronco sólido. Na cobertura do tambor são empregadas as peles de cabrito ou garrote. Dele provém o nome que se estendeu a toda manifestação: esse instrumento chama-se Caxambu. A preparação dos Caxambus (tambores) é realizada de maneira ritual e secreta, comunicada a iniciados, de geração em geração. (Vasconcellos, 2009 p.23)

Pensando na comunicação feita de geração em geração que chegamos ao ponto crucial dessa relação: as crianças. A presença delas no Jongo é recente, visto que historicamente as mesmas não podiam participar da roda por ter nela elementos que atravessam o profano, e que ligavam a morte, já que o principal elemento do Caxambu é o Cruzeiro das Almas. No entanto, hoje rompe-se essa visão sendo a inserção das crianças percebida pelos mais velhos como meio de preservação da memória. Assim,

Há, nas falas dos velhos jongueiros sobre a inclusão das crianças nas práticas do caxambu, algo que se poderia identificar como uma intuição do conceito de salvaguarda do bem cultural. Era preciso ensinar para que não desaparecesse. (Vasconcellos, 2009 p.25)

No Congado, a inserção das crianças também se apresenta como garantia de preservação da memória. No Brasil, o surgimento de irmandades religiosas consistiu uma das maneiras encontradas pelos escravos de opor-se à escravidão. De acordo com Célia Borges (1998), as irmandades fundadas em Minas Gerais eram expressivas, tendo como uma das mais significativas à virgem Maria. Assim, fruto de uma miscigenação de culturas a festividade do congado foi instituída ao longo do século por meios de escravos que se organizavam na sociedade colonial para cultuarem sua santa: Nossa Senhora do Rosário. Todavia, outros santos católicos como São Benedito e Santa Efigênia também são cultuados.

Na microrregião de Viçosa (MG) o louvor a Nossa Senhora do Rosário ocorre nos meses de outubro, podendo se estender de acordo com as necessidades locais e do grupo. Entre os seus elementos está a coroação de reis e rainhas congos, cortejo, levantamento de mastro, as embaixadas acompanhadas dos instrumentos como caixa, reco-reco, pandeiro e a simbólica luta de espadas.

Em Airões, pequeno Distrito de Paulo Cândido-MG, a escola se torna palco das apresentações do grupo, o que não significa que a mesma esteja presente, de forma incisiva, em suas práticas educacionais cotidianas. O distanciamento também é vivenciado pelo Jongo, sendo percebido como coisa de macumbeiro, pobre, cachaceiro por aqueles que detem o poder da cultura dominante. Portanto, um dos papéis da escola é o de romper o silenciamento, a dominação, práticas etnocêntricas que desvalorizam a cultura popular.

Tanto o Jongo como Congado são constituídos por pessoas que vivenciam a tradição como parte do seu cotidiano, e a oralidade como alicerce de sua memória. Em diálogo com Benjamin (1936), emerge a compreensão de que a narrativa é a temporalidade que perdura, atravessa o tempo e chega a outras gerações, por isso o paralelo entre narrador, os educadores e os sábios é visivelmente significativo quando pensamos nas práticas educativas que os mestres, os guardiões dos saberes, implementam visando a continuidades de suas culturas.

INFÂNCIA EM SUAS DIFERENTES CULTURAS

As diversas instituições voltadas à infância e as práticas educativas têm, em seu ordenamento, a submissão da criança entendendo a infância como um vir a ser. Todavia, estudos como de Kohan (2003), Prout (2010), Ariès (1981) nos remetem a infância enquanto uma construção sócio-histórico-cultural, o que resulta nas maneiras peculiares de interação, ressignificação vivenciadas pelas crianças como demandas ao que é exigido.

A articulação entre infância, memória e patrimônio mantêm entre si uma relação complexa ao focalizar processos de aproximações e distanciamentos. Conceitos como memória, por exemplo, por atravessar diversos campos do conhecimento adquirindo usos e acepções, dão margem a um incessante debate que pode ser melhor compreendido nos trabalhos de Pollak (1989), Le Goff (2003) e Halbwachs (2004).

Já no que se refere especificamente à infância Lucilaine Reis (P.48, 2014) aponta que “Não podemos afirmar qual a concepção de infância dominante hoje em nossa sociedade, uma vez que este é um campo de contradições e disputas”. A infância, enquanto uma categoria social geracional sofre de um modo particular e nesse processo de mudança social não permanecem passivas, pelo contrário, acrescentam elementos novos reciam.

A história social da criança e da família, compreendida na óptica do historiador Philippe Ariès, demonstra que a ideia de infância nem sempre existiu, foi uma construção da sociedade moderna. Os estudos sobre os ciclos históricos da modernidade apontam elementos para a compreensão do processo de institucionalização e reinstitucionalização da infância e a escola como palco das trocas de disputas culturais.

A infância herda como símbolo natural a espontaneidade, sendo assim, um dos desafios que se lança, já alertado por (Vasconcellos, 2008, p. 98) “é pensar caminhos capazes de subtrair do termo infantil o caráter pejorativo e subestimado que permitam ver a infância, não pelo que lhe falta, mas pelo que possui de inegavelmente seu”.

É pensando no que lhe é próprio que a infância e as crianças ganham contorno crucial nesse trabalho. A forte presença delas no Jongo/Caxambu e Congado permite mediar a relação entre escola e os grupos de cultura popular e traz alguns questionamentos em torno do que as crianças aprendem nesses espaços, como os vivenciam e são socializados neles, além das funções que desempenham, as suas diferenciações no tempo e no espaço, ao mesmo tempo que nos impulsiona a pensar como essas manifestações vem se evidenciando nas práticas escolares.

Tomando para nós a crítica de Benjamin de uma historiografia escrita pela ótica dos vencedores é que propomos dar voz a criança, aos saberes dos grupos populares, buscando o significado das diferentes temporalidades para os sujeitos. É essa memória coletiva que amplia nosso conhecimento sobre a infância no tempo e no espaço, sendo importante destacar que superando a lembrança do que já passou, a memória indica também as potencialidades da continuidade.

A inclusão das crianças implica para os mais velhos essa potencialidade de salvaguarda dos bens culturais que tendem a desaparecer. O trabalho preliminar com as crianças transporta elementos importantes para se pensar na política de salvaguarda, o lugar da infância. As reflexões de Bakhtin (1990) nos ajuda a compreender as vozes que resistem ao tempo e é nesse “diálogo polifônico” que crianças e adultos transmitem e recriam suas culturas.

A forte presença tanto no Jongo como no Congado, propicia discursos que se dá entre os corpos. Algumas das pontuações feitas por elas, a priori, nos remetem ao significado que dão a existência de um lugar que é para ser jongueiro, congadeiro, batedor de caixa, bandeireira, príncipes e princesas, simplesmente um lugar de encontro das diversas infâncias (negra, branco, menina, menino) e às vezes como espaço que ganha significado de lazer ou devoção. E nesse lugar de recriar que “ociosidade amorosa” se faz crucial, uma vez que tem como alicerce a vivência criada pelo que criança demanda, pela sua criatividade.

No imitar os mais velhos é possível compreender que as crianças recriam, bem como inserem novos elementos, como resultado, vão se apropriando da cultura do Jongo e Congado ao mesmo tempo que edificam culturas infantis residente da experiência de ser nessas manifestações. Para muitas, esses locais se consolidam como o primeiro ambiente, depois do grupo familiar, de socialização.

Mesmo estando juntas e compartilhando a mesma cultura, o lugar social ocupado pelas crianças não é o mesmo, dado que esse lugar está em constante movimento. Tendo como base as contribuições de Sarmiento (2004), toda criança transporta o peso que o adulto reporta a ela de forma leve, nova, e por isso o lugar da criança se dá entre passado e o futuro, entre-lugar, remodelado pela ação coletiva em que se insere.

Outro ponto a ser destacado, observado principalmente no congado que as crianças ganham uma atenção especial do fiscal² é a elevação da autoestima, bem como a ajuda por elas dadas à confecção de suas indumentárias como importante para autoafirmação, suas singularidades. Todavia, elas nos deixam escapar que a interação com seus pares se diferencia de quando estão só, e contribui de maneira significativa para a aprendizagem das práticas históricas, sociais e culturais. Assim, são completamente autônomas para sinalizar umas às outras quando devem parar, saudar, beijar a bandeira, iniciar a batida, arrumar as indumentárias, descansar, dentre outros diálogos estabelecidos, e observado por nós, durante os festejos.

Não sem confronto, as crianças vivem e participam nos grupos as diversas formas de relações sejam elas familiares, comunitárias e sociais partindo do princípio inclusive da solidariedade, o que não ocorre, em nossas observações, no contexto escolar. Convém ressaltar que os grupos, mesmo como um espaço educativo de aprendizagem e troca para as crianças, na escola, faz com que o preconceito seja vivenciado por conta do laço de pertencimento aos grupos, do patrimônio que as crianças apresentam. O que percebemos com toda discussão, é que não há uma inserção da infância nos Jongos/ Caxambu e no Congado, mas sim, uma infância do Jongo/Caxambu e do Congado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tradições vivenciadas pelas crianças através do Jongo/Caxambu e Congado propiciam além do encontro inter-geracional, um encontro entre culturas e as diversas maneiras de viver e compreender a infância. Essa diversidade que constitui os sujeitos demonstra a complexidade dos processos educativos, em que a aprendizagem se consolida imersa na cultura e de forma coletiva. Entendendo o jogo de forças presente no cotidiano escolar, as manifestações culturais se apresentam como espaço privilegiado de produção de conhecimentos e práticas pedagógicas, todavia as responsabilizações sobre uma prática articulada às essas manifestações tem que ter como sistematização a experiência com o grupos, e não sobre os grupos.

² O fiscal é responsável por acompanhar e atender a necessidade do grupo, como distribuir água às crianças, organizar as filas, indicar as ações.

A preservação das memórias não se perpetua sem a invenção. Imitando ou ressignificando as crianças revelam suas diferentes formas de se descobrirem, recriarem e projetarem os saberes acumulados, dialogando as territorialidades infantis, o que o demanda um olhar consistente sobre os conflitos na condição social, política e cultural de memória, infância e patrimônio.

A inserção dos pequenos nos grupos de cultura popular reforça a valorização e orgulho de seu pertencimento, desenvolvendo a autoestima, a perpetuação das manifestações. Sendo assim, a consolidação dessa pesquisa que vêm sendo aprofundada nos estudos do Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, contribui para a ampliação no espaço formal e informal, do conceito cultura, infância, patrimônio trazendo novos interesses, problemas, contribuições para que o tema possa ser pensado a partir da compreensão, dificuldades e necessidades demandas das vozes dos atores sociais.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Anete (2006). *Trabalhando a diferença na educação infantil: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna.
- ARIÈS, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara/ Koogan.
- BAKHTIN, M. (1993). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec.
- BENJAMIN, Walter (1995). *Obras escolhidas 2: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (1994). *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil 2010*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.
- BOSI, Ecléa (1994). *Memória e sociedade; lembrança de velhos*. São Paulo : T. A. Queiroz, Edusp.
- HORTA, Maria de Lourdes P (1996). *Educação patrimonial*. Rio de Janeiro: Musae.
- LE GOFF, Jacques. Memória (2003). In: LE GOFF, Jacques História e Memória. 5ª. Campinas, SP: UNICAMP
- LONDRES. Cecília. Os inventários nas políticas de patrimônio imaterial. In: Celebrações e saberes da cultura popular: pesquisa, inventário, crítica, perspectivas. (pp. 07-14). Rio de Janeiro: Funarte, Iphan, CNFCP.
- PROUT, Alan. (2010). "Reconsiderado a nova sociologia da infância". In: Cadernos de Pesquisas, 141 40) , 729-750, set/dez. Recuperado em 03,2014 de [:http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf).
- QVORTRUP, Jens (2010a). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2 (36), 631-643, maio/ago.
- REIS, Lucilaine Maria da Silva. (2014). Inserção e diálogo: como crianças pequenas vivenciam sua entrada na Educação Infantil? / Lucilaine Maria da Silva Reis. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
- SARMENTO, Manoel Jacinto (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- VASCONCELLOS, Tânia de (2009). Um minuto de silêncio: Ócio, infância e Educação. In Lopes, J.J.M. e Mello, M. B. (Orgs). *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovell, p. 83-97.
- VASCONCELLOS, Tânia de (2009). Infância e Patrimônio. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, (v.18, n. 31, p. 21-32, jan./jun), Salvador.
- VASCONCELLOS, Tânia de et all (2010). Território Jongueiro: Infância e Identidade. In Lopes, JJM e Silva, LSSP. *Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias*. Niterói-RJ: Editora da UFF.

MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL, LITERATURA E INTERVENÇÃO

MARIA AUXILIADORA CUNHA GROSSI⁽¹⁾.

⁽¹⁾Universidade Federal de Uberlândia - Minas Gerais- Brasil, (dorinhagrossi@gmail.com)

Resumo:

O artigo pretende refletir sobre ações culturais em literatura para crianças e jovens nos espaços formais e informais de educação, especialmente no campo da produção poética. Da perspectiva da criação de um possível método de trabalho com a literatura, proponho um novo olhar para essas produções, baseado nos ensinamentos estéticos oferecidos pela linguagem poética através do diálogo com outras formas de mediação. Nesse sentido, analiso a dimensão adquirida por conceitos como *ação cultural* e *mediação* no contexto das práticas educativas com a poesia, envolvendo experiências com a linguagem poética a partir de um movimento dialógico que envolve a língua, o sujeito e os espaços físico e simbólico.

Palavras-chave: Poesia; Leitura; Intervenção.

A análise da dimensão adquirida por conceitos como *ação cultural*, *mediação* e *recepção*, no contexto das práticas educativas com a poesia e a canção, em espaços formais e informais de educação, no Brasil e na França¹, vem a ser o objetivo desse artigo. Nesse contexto, examino alguns procedimentos da mediação e da recepção, envolvendo experiências com a linguagem poética dentro dessas práticas. Explicito, analiso e proponho formas de aprendizado da linguagem poética, vistas da perspectiva de um movimento dialógico que envolve a recepção do sujeito e os espaços físico e simbólico com os quais interage, introduzindo um elemento dinamizador e desencadeador desse processo, a comunicação poética. Trabalhando com alunos em escolas de primeiro grau, em educação de jovens e adultos e em projetos culturais e educativos, proponho o redimensionamento do espaço social escolar a partir da intervenção de uma comunicação que gere uma ação, um fazer sobre a língua.

Por outro lado, ao tratar desses conceitos no âmbito da promoção da cultura e da educação no Brasil, devemos, de certa forma, considerar sua condição de paradigmas ainda emergentes, embora eles tenham, num esforço conjunto dos estudos teóricos nessa área, se configurado como estudo de interesse às pesquisas nesse país. A partir da década de setenta, ações culturais que integram a música, a literatura, o teatro e a mímica têm sido desenvolvidas com o público infantil e juvenil, apoiadas pelas secretarias municipais de educação e de cultura, surgindo assim como projetos privilegiados de imaginação e de ação. Esses projetos, no entanto, foram abalados pelas ideologias das necessidades e pelas atitudes salvacionistas da cultura e, ao longo do tempo, tornaram-se ameaçados de perder a existência. Saber discernir a *ação cultural* da *fabricação* tornou-se um desafio também colocado aos projetos que na área da educação despontavam.

A ação, nos diz Teixeira Coelho, é um conceito que fica mais claro quando confrontado com outro, o de *fabricação*.

A fabricação é um processo com um início determinado, um fim previsto e etapas estipuladas que devem levar ao fim preestabelecido. A ação, de seu lado, é um processo com início claro e armado, mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar – já que há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar. Na fabricação, o sujeito produz um objeto, assim como o marceneiro faz um pé torneado. Na ação, o agente gera um processo, não um objeto. O objeto pode até resultar de todo um processo, mas não se pensou nele quando se deu início ao processo, e nisso está toda a diferença. (Coelho, 1989, p. 12).

¹ Refiro-me a pesquisas de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado por mim realizadas em 1999, 2007 e 2014, respectivamente, em escolas e universidades brasileiras e francesas, sendo financiadas por bolsas de pesquisas da CAPES.

O nosso tempo vai desencantando a linguagem. Há uma crise que negativamente significa esse desencantamento, a denúncia do mito e da superstição. Assim, a linguagem simbólica torna-se sem ressonância nos processos de percepção que vamos realizando nas experiências cotidianas, deixando um profundo vazio nessa relação intrínseca que há entre o símbolo e sua representação. Nesse contexto, o que nasce é a fabricação de uma cultura institucional em que o espaço de sua produção é equivocado e reduzido, uma vez que o que se produz são atividades em si, modelos que não consideram a existência de uma relação entre sujeito e sua essência enquanto um ser cultural. Não se produz sentido, portanto, mas uma cultura padronizada que dissemina linguagens desencantadas.

Este desencantamento tornou-se comum no âmbito das práticas educativas daquela década e, em certa medida, se concretizam nos dias de hoje. Elementos como poesia, memória e imaginação surgem adormecidos e isolados do contexto subjetivo nas experiências com a linguagem. Os problemas colocados acerca da escrita, da compreensão e da interpretação de textos, e mesmo propriamente os de interesse para a leitura dos alunos que cursam as séries mais avançadas do primeiro grau, pressupõem o fato dessas dificuldades progredirem em razão de um trabalho precário desenvolvido com a linguagem nas séries iniciais.

Esse fato se dá, primordialmente, no que diz respeito ao tratamento indiferente e imperceptível dado à palavra, tomando-a como um estranho objeto para mera decodificação dos signos que dão forma estrutural ao texto, configurando-se numa relação que consiste, fundamentalmente, na valorização excessiva de seus elementos formais de reprodução, enfim, na fabricação de conceitos dados e acabados e de formas rígidas que pouco contribuem para a compreensão da linguagem. Se, ao contrário, esta compreensão por parte do sujeito se der a partir de experiências subjetivas, de uma relação menos artificial com a linguagem, a comunicação e a capacidade de expressão, as dificuldades de análise e interpretação de textos podem se amenizar.

Por outro lado, esse tratamento formal dado à palavra surgia também em virtude de um despreparo dos mediadores – professores, animadores e bibliotecários – que, naquela década, não desenvolviam práticas educativas apropriadas para lidar com a formação de leitores. Esse despreparo do mediador – e principalmente o que atuava mais em escolas – se dava em função de uma precária formação cultural e educacional básica. Outros grupos de mediadores e animadores culturais constituíram grupos de estudos na área de teatro, literatura e música, criando assim, autonomamente, seus grupos de pesquisa. Estes buscavam novas formas de mediação através da literatura. Mas, ainda assim, as dificuldades na área da animação e promoção da leitura eram grandes. Faltavam preparos técnicos. Nessas condições, a saída natural foi a formação, a capacitação técnica de pessoal para atuação em projetos promocionais.

Quanto à leitura interpretativa escolar proposta pelo mediador/professor, diz Samir Meserani que ela tenderá (1995, p. 47),

no mais das vezes, para o alegórico por se situar de modo submisso diante de textos que já se consagram na sua simples inclusão em uma bibliografia. Essa consagração leva à reverência, a uma postura de fidelidade, à busca de um significado verdadeiro, encoberto, que é preciso descobrir. Esse significado é “o que o autor quis dizer”. Qual um enigma, essa dicção divina se esconde. Se revelará ao leitor fervoroso ou com o auxílio sacerdotal dos mestres.

O trabalho com a literatura deve, com certeza, ser mais lúdico, socializador, deve transformar, efetivamente, os espaços educativos, deve colocar a literatura em diálogo com outras mídias. Para Arnaldo Antunes, poeta multimídia, a literatura, especialmente a poesia, está cada vez mais se utilizando de outras mídias, como o poema-cartaz, as projeções de laser, os outdoors, os vídeos, as canções. A música para ser ouvida, as artes para serem vistas, a poesia para ser lida apenas é algo datado e, hoje, as manifestações se misturam.

A forma de comunicação dada por concepções reducionistas da linguagem, restritas a seu caráter funcional e pragmático, vinham, assim, demarcando os caminhos percorridos pela ideologia da fabricação. Frutos desse contexto, paradigmas foram se definindo em função desta ideologia que

pretendia ‘conservar’ e ‘difundir’² a cultura. O surgimento dessas promoções culturais, em muitos casos, refletia as saídas encontradas para amenizar os prejuízos provocados pela perda do espaço de brincar e conviver socialmente.

Nesse sentido, o caráter ‘conservacionista’ e ‘utilitarista’ da promoção cultural se fundava no aspecto da preservação de uma cultura que, do ponto de vista da prática educativa, valorizava a memorização. O texto dado tem em si uma verdade que inibe, descarta o diálogo com o leitor. Tenta-se preservar a memória do grupo da perspectiva de uma ideologia estática, de uma ideia oposta às ações e interferências do sujeito. Não que seja indevida a preservação de uma memória – esta é uma das faculdades de invenção que o homem possui – mas indevida é a forma como se pretende entender a memória na esfera das necessidades da vida humana. A memória é suporte fundamental da identidade e é, antes, um acúmulo de experiência. Como nos diz Benjamin (1995, p. 66) “a memória se refere à narrativa, que é “a capacidade épica...”

Só graças a uma memória abrangente pode a épica, por um lado, apropriar-se do curso das coisas e, por um outro, fazer as pazes com o desaparecimento delas, com o poder da morte”.

Assim, indagamos sobre o caráter funcional dos produtos de uma cultura que gera simplesmente um comportamento de ‘difusão’ e de transmissão de uma informação. Nesse comportamento se instala a ideologia do ‘acesso’ que cuida de passar adiante um objeto cultural com o intuito mesmo de difundir e fabricar um conhecimento. Do ponto de vista da promoção da leitura no Brasil, por exemplo, notamos

um aumento crescente do interesse da escola pela promoção de textos infanto-juvenis, ainda que esse aumento venha quase sempre impregnado de preocupações utilitaristas que facilitam a redução da leitura a mero exercício didático de transferência de informação (...) A adoção do pragmatismo implícito da "ideologia das necessidades" não consegue, todavia, esconder aqui a lacuna produzida pela ausência da reflexão aprofundada sobre os componentes sócio-culturais que estariam na raiz da falta de leitura de crianças e jovens. Centrado nos procedimentos promocionais, ativistas, o discurso não se preocupa em perguntar sobre as questões essenciais que afetam as relações da infância com os livros. Segundo ele, o fosso existente seria facilmente preenchido por medidas administrativas que, associadas às modernas técnicas de animação, tornariam possível e interessante o acesso aos materiais impressos. (Perrotti, 1990, pp. 15-17).

Procurando entender e comunicar a poesia como um elemento estético de expressão dos sentidos, como um elemento de interação importantíssimo ao processo de socialização do espaço escolar, alguns procedimentos metodológicos em pesquisas também foram criados. Tais pesquisas, produzidas, em sua maioria, no âmbito acadêmico, tinham como objetivo refletir sobre as formas de comunicação poética inseridas em processo de interação entre linguagem e sujeito produtor de uma ação.

Tornou-se fundamental, portanto, nesse trabalho com a comunicação poética, refletir sobre um ensino cujo discurso pudesse se manter, mas não se impor, refletir sobre uma mediação que superasse a pretensa eficácia e funcionalidade do tecnicismo enquanto recurso milagroso e que, ao contrário, buscasse formas capazes de criar quadros vivos de leitores.

O caminho das pesquisas por mim realizadas, ao longo dessas décadas até hoje, foi se definindo pelas práticas culturais e pela criação de metodologias com a literatura. Foram criados pressupostos teóricos e práticos dos quais originou o que tenho denominado *roteiro preliminar de práticas investigativas sobre mediação e recepção de leitura*. Trata-se de um estudo crítico sobre interpretação do texto e abordagens de leitura, propostas em atividades educativas e culturais, desenvolvidas, no Brasil e na França, em espaços formais e informais de educação e cultura, e que também se constituiu objeto de minha pesquisa de doutorado³.

² Paradigmas tais como ‘conservação’ e ‘difusão’, criados a partir de reflexões sobre produção, mediação e recepção de informação e cultura pela criança e pelo jovem, foram fundamentados em pesquisas desenvolvidas pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti, no Departamento de Biblioteconomia da USP/São Paulo, na década de 70. Tais paradigmas têm, ainda hoje, grande importância às pesquisas que buscam fundamentar e compreender o redimensionamento das relações entre serviços de informação e educação.

³ A referida pesquisa, intitulada *Literatura e Informação Estética: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação*, está vinculada, no Brasil, ao Departamento de Linguagem e Educação da FE/USP e, em Paris, ao Departamento de

O que apresento não é fruto de uma investigação acabada; ao contrário, renova-se a partir dos métodos e teorias em ação. Os estudos se iniciaram naquelas épocas antes referidas e continuam com outras práticas e/ou projetos que têm como objetivo mapear este vasto e escasso campo, principalmente no que diz respeito à formação e caracterização das percepções de leituras diversas do texto literário. Nesse contexto, o discurso literário e suas formas de interação com o sujeito constituem-se enquanto pluralidade de estruturas de sentido historicamente mediadas e voltam-se para as condições sócio-históricas das diversas interpretações textuais.

Ao lado da história da mediação e da recepção das obras isoladas, há uma história do próprio potencial da recepção, que é de grande complexidade. O desafio, portanto, que vem sendo considerado, é tentar mapear este potencial recepcional presente nos processos de mediação da literatura. Essa se torna uma tarefa que transita entre os campos mais ingênuos da recepção até as possibilidades de constituição de suas formas mais acabadas e complexas.

O MÉTODO: EM ÁGUAS PERDIDAS O DESEJO DO PORTO

Início esta sessão relatando uma experiência realizada em um projeto de pesquisa em literatura e ação cultural, por mim desenvolvido com 50 alunos que cursavam o 8º. ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Superior de Educação Básica, em Minas Gerais, Brasil (Grossi, 1999). As aulas do projeto ocorriam semanalmente e estavam inseridas na carga horária de Língua Portuguesa. Geralmente, cem minutos por semana eram dedicados ao referido projeto.

Voltando a atenção às formas de articulação da audição nas diferentes atividades desenvolvidas no contexto escolar, observei nelas uma variação quantitativa e qualitativa, tanto do ponto de vista de quem *fala* como de quem *ouve*, embora não possamos efetivamente isolar tais atos de linguagem como se um não fosse complementar ao outro. Enfim, são diferentes as formas e os espaços onde ocorre a comunicação dentro da escola, e neles mudam também a intensidade e a qualidade com que se fala e se ouve.

Algumas categorias foram sendo criadas no decorrer do projeto e tornaram-se a base de uma boa parte do trabalho, como a escuta, a memória, a oralidade e a vocalização do texto, a socialização e a ação cultural. Estas últimas, como categorias muito difundidas.

A leitura e a produção de textos trabalhados de forma mais presente no cotidiano das atividades escolares foram, aos poucos, criando uma situação de comunicação que sensibilizava o grupo para uma forma diferenciada de percepção e de sentido da linguagem. Os alunos experimentavam ‘dizer’ o texto, lê-lo não simplesmente como um instrumento a ser decifrado, mas, antes, como uma voz à qual se entregavam no diálogo e na comunicação. Estes momentos possibilitaram, no decorrer das experiências, condições de interação do sujeito com a palavra, sua imagem de fantasia e de realidade, abrindo-se às formas de percebê-la e de expressá-la em seu contexto social e cultural.

Juntamente a essa interação do sujeito com o texto poético, dialogava também a memória. Palavra e memória transformavam-se em imagens muitas vezes fundidas em um só texto. A poesia, em sua função própria de jogo cultural, possibilitava uma situação de comunicação com o inconsciente, com o imaginário, mas também com o social e o coletivo. Tecia uma linguagem de sonho e de memória. A poesia, diz Huizinga,

desempenha uma função vital que é social e litúrgica ao mesmo tempo (...) Em sua função social de fator das culturas primitivas, a poesia nasceu durante o jogo (...) nos limites da extravagância, da alegria, do divertimento. Até aqui não se trata da satisfação de qualquer espécie de impulso estético (...) porque a faculdade poética floresce também nas diversões sociais e na intensa rivalidade entre clãs, famílias e tribos (Huizinga, 1996, pp. 134-136).

Essa função vital e social da poesia em boa medida envolveu leituras de poesias, momentos de ‘dizer o texto’, de lembrar, contar e imaginar histórias, momentos em que o grupo se comunicava com a

Português da Université Paris X – Nanterre – CRILUS – Centre de Recherche Interdisciplinaires sur le Monde Lusophone, tendo sido apoiada com bolsa sanduíche pela CAPES.

comunidade escolar. Alunos declamavam textos poéticos nos diferentes espaços, possibilitando sua interação e socialização. O contato com o público de diferentes idades e diferentes áreas de trabalho contribuiu para a inserção das imagens poéticas no cotidiano escolar que seduziam por sua linguagem subjetiva. Os alunos experimentaram o ofício de contar histórias e declamar poemas para um público diferenciado de crianças, da pré-escola à 8ª série, para os professores, para as cozinheiras, buscando o redimensionando das relações entre poesia e os processos de comunicação escolar. Esses pequenos recitais, nascidos da prática cotidiana escolar, foram se multiplicando, sendo apresentados em diferentes espaços culturais e educativos da cidade, com um grupo de alunos.

Quanto à execução da metodologia da pesquisa, um programa de trabalho foi criado. Este partiu de experiências vivenciadas em oficinas que procuravam, a princípio, sensibilizar o aluno e o grupo nas práticas com a leitura. Com tais práticas nascia um espaço de expressão subjetiva, individual e criativa que possibilitava uma dinâmica mais espontânea com a linguagem. A comunicação funcional cedeu lugar a uma comunicação mais expressiva, mais poética. O texto poético foi ocupando um espaço bastante significativo e o desempenho do grupo, a partir dessas práticas, cada vez mais se ampliava.

A partir dessas oficinas foram-se demarcando, aos poucos, uma série de atitudes, hábitos, gostos e preferências diferenciadas em relação à expressão individual de cada aluno. Com o trabalho no grupo, as identidades foram se revelando enquanto embrião que se tornaria, um dia, possibilidade efetiva de participação nas práticas culturais. Tal processo foi construído, no entanto, tendo em vista um trabalho de sensibilização e valorização das práticas. Essa atitude, como foi dito anteriormente, não era entendida em função das práticas em si, mas pelas relações suscitadas em sua produção, que priorizavam o aluno como sujeito. Buscávamos criar uma interação, que se estruturava em função das inserções do sujeito dentro desse processo. Não se buscava, a priori, um produto final. O que importava era que o sujeito interagisse com o seu objeto, buscando com ele se identificar e a partir dele interferir criativamente no processo.

Nesse contexto nasceu o ‘Programa de Leitura’, base de toda a pesquisa. Foi através dele que pudemos experimentar formas de inserção e interação com o espaço escolar sem se pretender, no entanto, criar um método fechado e aplicável a qualquer experiência. Foram objetivos do programa: 1) desenvolver a expressão sensível e subjetiva do sujeito enquanto categorias fundamentais a sua formação; 2) criar um referencial teórico-prático que pudesse orientar as práticas com a leitura; 3) contribuir na ‘formação de leitores’ através de ‘práticas culturais com a poesia’; 4) criar espaço de interação e socialização com o grupo e a comunidade escolar; 5) formar e sensibilizar ‘sujeitos produtores de cultura’ através da criação de produtos para crianças e jovens.

Dessa forma, o Programa envolveu: 1) edições alternativas de livros com imagens e textos poéticos produzidos pelos alunos; 2) formação de grupos de contadores de histórias; 3) formação de grupos de declamadores de poemas; 4) leitura e produção de resenhas da literatura clássica juvenil; 5) leitura e produção de resenhas da literatura clássica infantil; 6) leitura e produção de resenhas do acervo novo de literatura infantil; 7) grupos de participantes do Espaço Poético; 8) pesquisas bibliográficas a partir de visitas feitas às livrarias que serviram de pesquisa para a biblioteca da escola e seus usuários.

Os itens 3 e 7 do Programa estruturaram-se a partir de uma agenda de declamações interclasses. Alunos do Programa declamavam para outros alunos de outras séries, assim como contavam histórias para os alunos das séries iniciais, Pré-escola e Educação Infantil, em outro período do dia. Nesse sentido, uma agenda de trabalho foi organizada com os professores dessas séries, com horários e formas de intervenção. Um trabalho exaustivo aos alunos do Programa, que tinham que retornar à escola, à tarde.

Em relação ao espaço como ‘território físico’ algumas limitações foram, de antemão, percebidas. Seu planejamento dentro da escola, ainda que muitas vezes conte com a ampliação de salas e espaços externos, é projetado com uma preocupação mínima de bem-estar que, muitas vezes, não se alia à produção de sentidos pretendida pela literatura no contexto de um projeto educativo e cultural como o proposto. Os espaços têm acústicas defeituosas que dificultam a dinâmica de trabalho. A ocupação dos espaços não-convencionais como a biblioteca, o anfiteatro, a área externa à escola, estava restrita a um cronograma institucional que, muitas vezes, dificultava a realização dos trabalhos.

A relação convencional com o espaço se limitava às experiências também convencionais. A experiência subjetiva não contava como fonte de dado para o seu redimensionamento. O território físico que deveria ser uma extensão do organismo, marcado por signos visuais, auditivos, olfativos, sensoriais, passa a limitá-lo de acordo com uma convenção que afeta enormemente o desempenho e os sentidos humanos. Nesse contexto, tornava-se mais dificultado o diálogo entre sujeito e espaço e, conseqüentemente, a mediação.

Nesse sentido, o processo de comunicação entre sujeito e espaço é limitado por uma necessidade institucional de controle do sujeito e das atividades por ele desenvolvidas.

O homem e suas extensões constituem um sistema inter-relacionado. É um grande erro agir como se os homens fossem uma coisa e sua casa, suas cidades, sua tecnologia ou sua língua algo diferente. Devido à inter-relação entre o homem e suas extensões, é conveniente prestarmos uma atenção bem maior ao tipo de extensão que criamos, tanto por causa de nós próprios, como por causa de outras pessoas, para as quais elas talvez não sejam convenientes. A relação do homem com suas extensões constitui simplesmente uma continuação, sob uma forma especializada, da relação dos organismos em geral com seu meio ambiente. (Hall, 1977, p. 166).

Por outro lado, espaço e tempo estão também interligados nas relações humanas formais e informais. O tempo, assim como o espaço, é controlado diariamente pela organização escolar. O tempo é como um brinquedo que muito facilmente pode nos escapar das mãos, se não o tivermos cotidianamente sob nosso controle. O tempo escolar, institucional, é ainda mais sério. Não pode jamais ser um brinquedo, pois sua existência nessa estrutura é extremamente vigiada, controlada. Há o tempo, principalmente, do cumprimento das tarefas pedagógicas em torno do qual giram todas as preocupações educativas.

Nesse sentido, o espaço simbólico e a forma como ele é vivido subjetivamente são prejudicados por uma estrutura fechada que não dialoga com o sujeito, de quem é cobrada a capacidade de criar e transformar. Muitas vezes esse espaço simbólico, criado em situações improvisadas, surge numa disputa cotidiana com o próprio espaço social escolar. Assim, nesta pesquisa, o espaço simbólico voltou-se às alternativas de inserção na organização do espaço social escolar, buscando a ele se adaptar para nele interferir criativamente, tornando possível o diálogo entre pedagogia e sentido.

Tanto em relação ao tempo quanto em relação ao espaço, esta pesquisa procurou organizar-se, utilizando-se da estrutura espaço-temporal escolar, dentro de seus limites de ocupação. Todo o cronograma de trabalho prático, previamente feito com os alunos, projetava datas e atividades bimestrais, semestrais, anuais, incluindo as atividades extra-escolares.

Buscando um melhor aproveitamento do espaço escolar, procuramos utilizá-lo, em grande parte, nos espaços-tempos não convencionais. Ou seja, deslocando-se do espaço da sala de aula para outros espaços da escola, em interlocução com os sujeitos escolares: salas de professores, secretaria, onde os alunos faziam uso de microfones para declamar poesias. Esse microfone era normalmente utilizado para fazer chamadas aos professores - , cozinha, refeitório, corredores, laboratórios. O Programa também teve como objetivo a criação de um espaço aberto aos familiares interessados em participar dessa ação. Pais, avós, iam às salas de aula contar histórias, declamar poesias para os alunos. Assim foi criada essa intervenção no processo de comunicação escolar, a partir da interação com os diferentes discursos e práticas culturais e educativas.

A partir dessas práticas, foram surgindo mediadores envolvidos neste projeto de formação que pressupunha uma interlocução com as diferentes faixas etárias dentro da escola. Os participantes construíram e executaram um método prático de comunicação dialógica a partir da linguagem poética, numa tentativa de transformação do modelo de fabricação cultural e do paradigma conservacionista de experiência com a linguagem em um novo paradigma: o que deixa falar a expressão de um sujeito não-seccionado, equilibrado em suas formas de pensar e sentir a língua. Hoje, alguns desses alunos da escola básica são alunos universitários, do curso de Letras, que continuam fazendo parte do grupo de declamadores.

Novas formas de pensar a literatura, a recepção, o espaço, o tempo e a mediação de práticas ou promoções culturais e educativas, sem dúvida, deverão ter como premissa as profundas relações existentes entre sujeito, leitura e sociedade, considerando as condições subjetivas de construção do conhecimento. Assim sendo, a linguagem deverá ser o objeto a ser refletido, a ser evidenciado em sua forma ambígua de construção e desconstrução do mundo, de objetividade e subjetividade, de verdade e invenção, enfim, de possibilidades e impossibilidades de ser um instrumento de educação e de cultura em diálogo com a dinâmica social.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W. (1975). A indústria cultural. In: G. Cohn (org.), *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Nacional.
- ADORNO, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- ARENDT, H. (1992). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- AVERBUCK, L. M. (1982). A poesia e a escola. In: R. Zilberman (org.), *Literatura em crise na escola: As alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- BACHELARD, G. (1960). *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAJARD, E. (1994). *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez.
- BALESTRIERO, M.L.G. (1995). O poema e a criança: um encontro possível. *Proleitura: Poesia para Criança*. Assis: UNESP/ Departamento de Literatura, ano 2, n. 7, p. 3.
- BENJAMIN, W. (1995). O narrador. In: W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política*. Obras Escolhidas, V.1. São Paulo: Brasiliense.
- CHARTIER, A.M. E HEBRARD, J. (1992). Des discours sur la lecture à une politique de la lecture. In: M. Butlen e J. Hebrard (org.), *La culture de l'écrit et les réseaux de formation (actes de l'Université d'été de Lacanau)*. Paris: CRDP de Académie de Créteil.
- COELHO, T. (1989). *O que é ação cultural?* São Paulo: Brasiliense.
- FREINET, C. (1977). Para a expressão poética e a cultura pessoal. In: C. Freinet, *O método natural I: A aprendizagem da língua*. Lisboa: Dinalivro.
- GROSSI, M.A.C. (1999). *Elementos para uma pedagogia do poético: Métodos e práticas para uma comunicação dos sentidos*. Dissertação de Mestrado. ECA/Universidade de São Paulo. São Paulo.
- GROSSI, M.A.C. (2008). *Literatura e informação estética: A oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- HALL, E.T. (1977). Não se pode largar a cultura. In: E.T. Hall, *A dimensão oculta*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- HUIZINGA, J. (1996). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.
- MESERANI, S. (1995). *O intertexto escolar: Sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez.
- PERROTTI, E. (1982). A criança e a produção cultural. In: R. Zilberman (org.), *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- PERROTTI, E. (1990). *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus.
- PERROTTI, E. (1990). A descoberta da leitura. In: *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus.

REABILITAR A SABEDORIA NA CIDADE A PARTIR DA RUA DA SOFIA EM COIMBRA

ROONEY FIGUEIREDO⁽¹⁾; MAIZA TRIGO⁽²⁾; ANTÓNIO GOMES FERREIRA⁽³⁾; LUÍS MOTA⁽⁴⁾.

⁽¹⁾FLUC, (professor.rooney@gmail.com)

⁽²⁾FPCEUC, (matrigo_rn@hotmail.com)

⁽³⁾FPCEUC / GRUPOEDE-CEIS20, (antonio@fpce.uc.pt)

⁽⁴⁾ESEC-IPC 7 GRUPOEDE-CEIS20, (mudamseostempos@gmail.com)

Resumo:

Cada lugar é percebido a partir do conhecimento que já se tem ou adquire do lugar. A leitura dos espaços é feita quase que inconscientemente, pois as associações são instantâneas. No entanto, não é raro passarmos ou visitarmos lugares e não conseguirmos interagir com o espaço a partir da significância originalmente atribuída. Com o objetivo de abrigar os colégios da Universidade, quando D. João III a faz retornar à Coimbra, a Rua da Sofia é aberta com imensa importância. Sua imagem e significância foram registradas em sua toponímia de “rua da sabedoria”, pois a rua era percebida pelos objetivos de sua ocupação principal. Da mesma forma, os seus colégios receberam significância pela leitura da importância atribuída à rua. Esses diálogos iconológicos entre o espaço e seus objetivos e a percepção dos usuários ou transeuntes tornaram-na num dos elementos-chave de seu desenvolvimento. À medida que há alteração do espaço (suas edificações e objetivos), a leitura do mesmo transforma-se. Por conseguinte, o diálogo entre o indivíduo e o espaço pode promover sua importância (valorização e status) ou não (e consequente abandono social). Essa leitura reflete-se diretamente na maneira como interagimos com o lugar e na maneira como entendemos o diálogo entre a sua significância e a utilidade que lhe atribuímos. Uma simbiose de significâncias e significados atribuídos que reflete a percepção coletiva do espaço, suas edificações e os diálogos interrompidos.

Palavras-chave: Patrimônio Material e Imaterial.; Patrimônio Educativo.; Significância e Significados.

INTRODUÇÃO

A cidade e suas dinâmicas sociais alteram e reconfiguram os espaços, adequando-os para melhor atender às necessidades que surgem das mudanças. Os indivíduos que compõem o tecido social da cidade, quer seja de forma mais duradoura ou transitória, apropriam-se dos espaços atribuindo-lhes significados e dando sentido simbólico à imagem do lugar. A rua representa-lhes mais que uma rua, lugar de passagem, assume uma importância prática e simbólica no seu quotidiano. Ao falar sobre o lugar, recorre-se à sua imagem simbólica e seu discurso revela a importância (significância) que lhe atribui.

A história e a memória do mosaico urbano de uma cidade está permeada de histórias menores. As suas praças, ruas e edifícios compõem este mosaico assumindo importâncias diversas e, todas elas, a partir das percepções das pessoas. A imagem de uma cidade é o retrato das percepções. Uma rua pode ser apenas uma rua ou ser reconhecida como uma parte especial da cidade. No caso de Coimbra, a Rua da Sofia assume este papel. É a rua que fora planeada para receber os colégios da Baixa, é a rua do Colégio das Artes, é a rua do Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra. A Sofia está no centro simbólico da Baixa, mas a percepção deste protagonismo foi transformada por diversos eventos.

É sobre o papel de protagonista no mosaico urbano de Coimbra, sua importante relação com a Universidade e sua memória educativa, histórica, política, social e religiosa que nos propomos explorar neste artigo. Para isso, o artigo possui três tópicos de abordagem teórico-crítica. No primeiro, exploramos *A cidade enquanto tema e objeto de estudo*, recorrendo a fundamentação teórica que reforça a importância da cidade enquanto tema-objeto. Apresentada como um espaço social dinâmico e mutável, é acima de tudo um lugar de memórias, de relações, de identidade. No segundo tópico, intitulado *Coimbra e a Rua da Sofia na história da educação em Portugal*, apresentamos um breve panorama do papel histórico da Rua da Sofia. Sua relevância na história da educação em Portugal especialmente no que se

refere à modernização do ensino, em consonância com o contexto humanista europeu. Traçando este percurso, ressaltamos a ligação entre a Sofia e a Universidade, desde transferência definitiva desta para a cidade de Coimbra. Sublinhamos, ainda que muito brevemente, o impacto social destes eventos sobre a cidade. Assim, não somente resgatamos fragmentos da história da educação, como reforçamos a memória e simbolismo da Rua da Sofia. O terceiro e último tópico (mais crítico e provocativo) foi intitulado, *Reabilitar a sabedoria na cidade a partir da Rua da Sofia*. Neste último tópico, apropriamo-nos dos dois primeiros e provocamos uma reflexão a partir da classificação da “Universidade, a Alta e a Sofia como Patrimônio Mundial da UNESCO”. Invocamos, através de argumentos pautados no resgate e na valorização da memória, a resignificação da Rua da Sofia, privilegiando no discurso a interação do cidadão com o património, de forma a estimular a mesma e a atribuir-lhe valor e significado, reabilitando a sabedoria na cidade a partir da Rua da Sofia.

A CIDADE ENQUANTO TEMA E OBJETO DE ESTUDO

A cidade é um campo de estudo cuja complexidade de suas manifestações dialógicas refletem aspectos antropológicos, sociológicos e culturais de seu povo. Embora a cidade seja um objeto de pesquisa mais explorado nos campos da arquitetura e da sociologia (o primeiro no que toca às dinâmicas do espaço urbano e o segundo na relação cidade-cidadão-cidade), nos últimos anos, diferentes pesquisadores debruçaram-se sobre o tema na tentativa de explorar as lógicas urbanas nas suas dimensões social, política, económica, histórica e educativa. Entre estes podemos citar Leonardo Benevolo, Edward T. Hall, Alain de Botton, Françoise Choay, Alois Riegl, Kevin Lynch, Carlos Fortuna, Claudino Ferreira, Paula Abreu, Paulo Peixoto, João Seixas.

Há sinergia teórica e crítica quanto à afirmação de que a cidade enquanto um ativo de potencial económico e social tornou-se num nicho de oportunidades mercadológicas trazidas pelas estratégias de marketing turístico. Nesta esfera, a relação entre o património edificado, cultural, material ou imaterial e a cidade responde aos objetivos estratégicos da promoção do espaço enquanto um produto turístico. Partindo do princípio de que o turismo pode ser desenvolvido com responsabilidade e planeamento ético-social, não o excluimos, especialmente por permitir a interação entre a cidade e os visitantes, sobretudo a movimentação da economia, mas também a formação cultural da pessoa e a compreensão das referências identitárias.

Cada lugar é percebido a partir do conhecimento que já se tem ou que se adquire do lugar. A leitura que fazemos da cidade e seus espaços é feita de forma quase sempre inconscientemente. Contudo, não é raro passarmos ou visitarmos lugares e não conseguirmos interagir com o espaço a partir da significância originalmente atribuída, quer seja na cidade em que vivemos ou na que visitamos e, por vezes, tão somente atribuímos novos significados a esses espaços. O olhar de quem visita uma cidade traz consigo outras referências e pré-conceitos diversos, os quais provocam associações e leituras diferentes. Assim, torna-se mais provável um turista olhar admirado para os elementos de uma rua do que os cidadãos transeuntes que por ela estão acostumados a passar todos os dias. O olhar habituado à paisagem vicia-se e já não mais se excita com as belezas simples. O turista vê o monumento com olhos do presente e ideias do passado, ele viaja no que vê. Em uma publicação recente acerca da cidade, nomeadamente de Coimbra, Fortuna e Ferreira investigaram as dinâmicas e desafios do turismo urbano analisando a relação entre o turista, a cidade e seus monumentos e afirmam que “O fascínio turístico pelas cidades está relacionado, hoje mais do que nunca, com sua temporalidade e, por isso, a cidade histórica e monumental tornou-se uma das principais atrações da atualidade” (Fortuna e Ferreira, 1996 apud Fortuna *et al*, 2013, p. 21). Buscamos a monumentalidade nas coisas e não raramente as encontramos nas coisas dos outros. O turista em Coimbra, interno (português) ou externo (estrangeiro), encanta-se mais com o património da cidade do que o próprio cidadão conimbricense.

Embora pareça um fenómeno contemporâneo, a literatura já havia feito referência ao mesmo, como podemos verificar em *Viagens na minha terra*, na qual Almeida Garrett narra uma jornada por terras portuguesas em pleno século XIX, entre as cidades de Lisboa e Santarém. O autor português promove os lugares, mas sobretudo a partir das sensações que estes lugares lhe provocam: “O café é uma das feições mais características de uma terra. O viajante experimentado e fino chega a qualquer parte, entra no café, observa-o, examina-o, estuda-o, e tem conhecido o paiz em que está, o seu governo, as suas leis, os seus costumes, a sua religião” (Garrett, 1846, p. 39).

A literatura tem esta vertente mágica de tornar as cidades, aldeias e recantos românticos, atribuindo-lhes uma atmosfera quase mágica. Talvez a romantização dos lugares seja uma tentativa de eternizar nossas sensações sobre eles. As cidades são mutáveis e tornaram-se num espaço privilegiado de análise das dinâmicas urbanas que transformam os espaços e alteram seus significados e suas memórias. Ítalo Calvino, em *As cidades invisíveis*, traz a narrativa fantástica dos diálogos que o explorador veneziano Marco Polo desenvolve com imperador Kublai Kan acerca de suas missões, nos quais as cidades que habitam a memória, destacam-se pelos significados atribuídos e, por vezes, repetem-se em suas significâncias. “A memória é redundante: repete os sinais para que a cidade comece a existir” (Calvino, 2009, p. 23). Calvino desenvolve um Marco Polo preocupado em narrar a riqueza e particularidades dos espaços da cidade, cada um destes têm a sua importância e lhe é atribuído um significado percebido pelo explorador. Como cita Edward T. Hall em *A dimensão oculta*, “Os escritores, tal como os pintores, preocupam-se frequentemente com o espaço. O seu êxito no plano da comunicação das percepções depende da qualidade dos índices visuais ou outros que escolham para nos fazerem apreender os diferentes graus de proximidade” (Hall, 1986, p. 110). Tanto Garrett quanto Calvino exploram o simbolismo da cidade pela significância de suas ruas, praças, cafés, e arquitetura. Mas trata-se da cidade dos outros que se quer apreender nas suas especificidades.

De qualquer modo, quer na literatura fantástica ou nas investigações no âmbito das sociedades, a cidade repete os significados atribuídos pelos que nela habitam. A sua ocupação reflete um ajustamento do indivíduo ao lugar, promovendo uma transformação física e simbólica. Os lugares e seus significados quase sempre estão associados à natureza prática, à utilidade que os elementos da cidade oferecem aos seus cidadãos. Assim, uma rua é percebida como um meio que permite a ligação de um ponto a outro (a pé ou num transporte), se o seu fluxo oferece oportunidades comerciais pode tornar-se na rua dos sapateiros, dos talhos, dos alfaiates, dos ourives, etc.. “As ruas e as praças formam um ambiente público único e articulado, onde cada operador se faz notar e a comunidade se reconhece a si mesma” (Benevolo, 1995, p. 58). A reflexão de Benevolo sobre a cidade na história da Europa denuncia a íntima relação da cidade com seus elementos. A cidade é um organismo vivo e suas artérias são suas ruas que permitem o fluxo de pessoas, as quais reconhecem a paisagem circundante e dela fazem uso e atribuem importância prática e simbólica.

Também os edifícios que ladeiam as ruas dialogam com esta numa simbiose de significados. As construções que ocupam os dois lados da rua são a expressão concreta da utilização desta. Dada a sua característica mais duradoura, não é incomum os edifícios transcenderem os usos e objetivos das ruas que desenham a cidade. Contudo, ultrapassam os anos e, como no caso da Rua da Sofia na cidade de Coimbra, continuam a revelar pedaços da história da cidade e da relevância destes episódios na história de Portugal. Alain de Botton, destaca que as funções materiais dos edifícios dialogam connosco num “(...) curioso processo pelo qual combinações de pedra, aço, betão, madeira e vidro parecem exprimir-se e que podem, esporadicamente, causar-nos a impressão de que estão a falar-nos de coisas significativas e comoventes” (Botton, 2013, p. 86).

O uso dos edifícios determina a leitura que fazemos da rua ou mesmo do próprio bairro. Nomeamos a rua de acordo com a utilidade atribuída e percebida. Assim, na toponímia encontramos a Rua do Comércio do Porto (Porto), Rua da Moeda (Coimbra), Rua da Alfândega (Lisboa) e Rua da Sofia (Coimbra); dentre tantas outras por citar. Assim como a Rua da Alfândega em Lisboa encontra-se deslocada de seu tempo e utilidade original, a Rua da Sofia em Coimbra chega a exibir-se como uma cápsula de uma outra memória. A Rua da Sabedoria que outrora abrigou os colégios da Baixa, hoje é um espaço de memória impregnado de história; contudo, silenciado pelas transformações e dinâmicas urbanas que lhe impuseram um *status* diferente do seu original. “O espaço público de utilização coletiva é a componente do território urbano que maior capacidade tem (para o bem e para o mal) de evidenciar, em larga escala, os resultados materiais ou intangíveis das transformações a que a cidade, enquanto organismo vivo, está sujeita” (Bonifácio, 2013, p. 210).

A cidade de Coimbra e sua universidade possuem uma forte presença social no imaginário português, como Eça de Queiroz (2014) explora em sua obra *Os Maias*, especialmente destacando a importância da família da Beira cujo varão Carlos estudava medicina em Coimbra. A relação entre a cidade e a universidade parecem hoje equivocadamente dissociadas, embora se desdobre ao longo da história num leque de eventos e transformações que pouco difere do que ocorreu com outras cidades europeias como Pádua, Bolonha, Valladolid e Paris. Nesta última, um exemplo de simbiose (não necessariamente perfeita) entre o turista e o morador, as ruas que abrigavam os colégios da Sorbonne, no Quartier Latin de Paris, receberam novos significados diante da adaptação dos espaços ao desenvolvimento do turismo urbano. Em Coimbra são poucos os que relacionam a rua da Sofia com a Universidade, pese embora nessa relação se tenha assente a candidatura vitoriosa a **património** mundial da humanidade.

COIMBRA E A RUA DA SOFIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

A cidade de Coimbra no cenário histórico, político, militar e religioso de Portugal está longe de ocupar um papel secundário. De capital política e militar à capital do conhecimento, a cidade de Coimbra é cenário de um conjunto de transformações que reflete os contextos temporais e seus impactos sobre o reino de Portugal. Embora durante o reinado de D. Manuel I – O Venturoso (1495-1521) – o reino de Portugal não apresente destacado progresso pedagógico, não se pode dizer que Portugal vivia à margem do que ocorria na evolução do ensino na Europa. Ainda durante o reinado de D. João II, diversos bolseiros foram enviados para importantes universidades da Europa. Seguindo este passo e com vistas à preparação de um corpo que pudesse atender às prerrogativas e representação do reino no cenário político-religioso internacional, ambos os monarcas seguintes, D. Manuel I e D. João III investiram nos “bolseiros régios”. Durante o reinado de D. João III, cerca de 50 bolseiros estudaram no Colégio de Santa Bárbara em Paris que era dirigido pelo português Diogo de Gouveia, o Velho.

É precisamente neste reinado de D. João III – O Piedoso (1521-1557) – que ocorrem as mais profundas mudanças no ensino universitário. Em 1537, a sede do Estudo Geral é transferida de Lisboa para Coimbra, numa manifestação do compasso que se marcava na reestruturação do ensino em Portugal.

No entanto, já em 1527, sob a orientação de Frei Brás de Braga, se inicia a reforma pedagógica de Santa Cruz de Coimbra. Importa destacar que a cidade de Coimbra já gozava, desde a Idade Média, de certo prestígio no campo cultural.

O *status* do Mosteiro de Santa Cruz decerto provocava a idealização de uma poderosa imagem simbólica entre os moradores da Baixa de Coimbra e, mais ainda, sobre o cenário religioso e educacional europeu; sobretudo pela autoridade intelectual, política e espiritual que os monges de Santa Cruz de Coimbra possuíam. Era natural que o teatro social atuasse na construção de significados e significâncias distintas para conimbricenses, especialmente da zona da Baixa onde estava o mosteiro, afetando de formas diferentes os diferentes extratos sociais. Como afirma Vauchez, esta relação entre os mosteiro crúzio e as personagens influentes alinha-se ao contexto temporal: “Se a aristocracia leiga se distingue claramente da massa dos trabalhadores, ela vive, pelo contrário, em estreita simbiose com o clero, e

sobretudo com os monges” (Vauchez, 1995, p. 41). No século XVI, os mosteiros por toda a Europa atuavam num expressivo teatro de interesses com os reinos.

É no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra que se instalam os Estudos Gerais, transferidos definitivamente para Coimbra em 1537. Este evento bem ilustra o que ressaltamos anteriormente acerca do prestígio do mosteiro crúzio. O ensino renascentista estava em evidência no cenário europeu e Portugal, como importante reino no xadrez político internacional, não podia desviar-se deste desenvolvimento. A cidade de Coimbra era uma decisão acertada, tanto na esfera estratégica quanto pedagógica. Por outro lado, os monges de Santa Cruz estavam entre os poucos no reino que possuíam competências necessárias para o desenvolvimento pedagógico da reforma.

O cenário de relativa confluência de interesses entre o prior crúzio e o reitor logo se revelou numa disputa de poderes. A Universidade não possuía edifícios próprios e ainda o prior de Santa Cruz guardava consigo o desejo de estar no controle da Universidade. Os desentendimentos culminam numa mudança de cenários que já era esperada. “A situação só teria remédio com a construção de edifícios próprios para o funcionamento da universidade e por esse motivo se apressou o rei a aprovar os debuxos das construções e a ordenar o seu começo” (Lobo R. P., 1999, p. 8).

A Rua da Sofia mostra-se como um projeto ousado com objetivos claros e bem definidos. Iniciadas as obras que rasgavam a nova rua, alterando a paisagem da Baixa, para dotar a cidade de condições necessárias à instalação dos colégios, foram feitos diversos ajustes nos acessos e expropriações com os proprietários que se viam no caminho das obras (Rossa, 2006). Em consonância com as medidas reformistas, a criação de colégios na então aberta rua. Inicialmente foram criados e instalados os colégios de Sto. Agostinho, S. João Batista, S. Miguel e de Todos-os-Santos (Rossa, 2006). Embora o projeto da Rua da Sofia se tenha estabelecido e posto em prática, os edifícios que abrigariam a Universidade nunca foram construídos. Diante deste cenário, D. João III transfere, em 1544, todas as Faculdades para seus Paços Reais na Alta da cidade. Mestres como o espanhol Martim de Azpilcueta Navarro, Martinho de Ledesma e Afonso de Prado compõem o respeitado quadro de professores da Universidade, que logo se destaca no cenário europeu.

Estas mudanças levam a Baixa da cidade de Coimbra a iniciar um processo de adaptação, especialmente pelo impacto (ainda não de todo sentido) no *status* da Rua da Sofia. Contudo, o mosteiro de Santa Cruz ainda mantinha certo prestígio e alguns colégios da Sofia destacavam-se no cenário académico. O Colégio das Artes, situado próximo ao mosteiro dos crúzios, com a instalação da inquisição em Portugal (1536), viria posteriormente ser palco de uma nova transformação social no imaginário da Rua da Sofia.

No ano de 1540 chegam a Portugal os primeiros jesuítas e, em Coimbra, são inicialmente recebidos pelos monges de Santa Cruz, onde são albergados. Posteriormente, instalados na Alta da cidade, ali fundam o Colégio de Jesus, nas proximidades da Couraça dos Apóstolos. O papel dos jesuítas no apostolado educativo foi impulsionado pelo patrocínio régio de Portugal. Logo os colégios jesuítas tornam-se numa forte referência não somente em terras portuguesas.

Em 1548, é criado o Colégio das Artes, com independência frente à Universidade de Coimbra e nos moldes dos melhores colégios europeus. Para direção do Colégio das Artes, D. João III convida André de Gouveia¹, que morre no mesmo ano.

Durante os ventos da Inquisição em Portugal, o Colégio das Artes torna-se sede do Tribunal do Santo Ofício em Coimbra. A rua cuja toponímia elevava-se como rua da sabedoria, via-se envolvida num dos mais horrendos espetáculos do Tribunal da Inquisição. Num intervalo de menos de um século, a rua aberta com o objetivo de receber os edifícios que abrigariam a Universidade tem o seu prestígio de certa forma afetado pela transferência da Universidade para os paços reais e, mais tarde, é cenário das procissões de fé do Tribunal do Santo Ofício.

¹ Importa destacar as divergências de ideias entre Diogo de Gouveia e André de Gouveia. Segundo Diogo de Gouveia, o sobrinho tinha simpatias Luteranas (Avelar, 2010, p. 308).

O percurso histórico português ainda colocaria a cidade de Coimbra na rota de eventos de forte impacto. As invasões das tropas Napoleónicas levaram a Baixa coimbrã a vivenciar o saque das tropas francesas, uma situação que se complicava ante o contexto de miséria que afetava todo o reino. “Reduzidas à fome e ao desemprego nas cidades, e, no campo, à imposição de pesados tributos sobre as colheitas e o gado, que lhes foram impostos pelo invasor, as camadas populares muito sofreram ‘naquele desgraçado tempo’ assistindo com espanto e desagrado às pilhagens das igrejas e acabando por manifestar uma clara tendência de rebelar-se contra o domínio francês” (Neves, 2008, p. 16).

Na segunda metade do século XVIII, o Mosteiro de Santa Cruz é remodelado e recebe um arco triunfal. Sopravam fortes ventos de mudanças e, em 1834, com a extinção das ordens religiosas, os colégios que ainda estavam em funcionamento na Rua da Sofia perdem seu sentido e significado no novo contexto. “Parte dos edifícios foi ocupada com habitações, comércio e serviços, outros passaram a ser lares de idosos” (DGEMN, 2006, p. 194). Essa nova configuração da rua e seus edifícios teve um reflexo imediato sobre os usos e objetivos da Rua da Sofia. O património edificado da Sofia é ocupado no sentido de dar-lhe nova utilidade, mesmo que esta em nada se aproxime de seus objetivos utilitários originais.

As gerações que se seguiram adaptaram-se aos novos contextos, a rua da Sabedoria tornou-se num espaço comercial. A simbologia dos edifícios fora alterada e, com ela, alterou-se o significado simbólico da Rua da Sofia. Relegada ao papel de uma rua comum com algumas edificações históricas, a Sofia silenciou sua significância e seu diálogo iconológico, pois “O significado *simbólico* depende, pois, de um modo crítico da capacidade humana de interiorizar uma linguagem e usar o seu sistema de signos como um interpretante nesta relação *de substituição*” (Bruner, 2008, p. 89). Se os signos da Rua da Sofia mudaram, com eles mudou-se a Sabedoria.

REABILITAR A SABEDORIA NA CIDADE A PARTIR DA RUA DA SOFIA

A classificação da Universidade, Alta e Sofia como património mundial da UNESCO, em 22 de Junho de 2013, colocou a cidade de Coimbra no circuito de “cidades-património”. Esta afirmação leva-nos a uma pergunta: Mas já não era? Se uma leitura breve de uma de suas mais famosas ruas revela um conjunto de elementos históricos, sociais, religiosos e políticos da mais rica importância, o que dizer da cidade como um todo? Parece uma lógica pouco coerente, mas reflete seu tempo e as expectativas mercadológicas imediatistas que orquestram as políticas públicas centradas nas potencialidades de um turismo urbano. A cidade e sua identidade cultural é um bem valioso, precioso e, sobretudo, social. A ocupação planeada do património em consonância com um projeto de valorização da cidade e sua memória é uma necessidade que se eleva com a classificação da cidade como património mundial da UNESCO.

Eis três pontos essenciais em nossa reflexão: 1. A Rua da Sofia é resultado da materialização da primeira grande reforma pedagógica em Portugal; 2. A rua possui um conjunto edificado de nove colégios, representando um importante património material e imaterial da história da educação em Portugal; 3. A história religiosa, política e educativa da cidade de Coimbra e de Portugal refletem-se na história da Rua da Sofia. Partindo deste três pontos, propomos uma reflexão em parte ou em conjunto, considerando o trinómio cidade-memória-património. Sendo o património um bem valioso, quer seja ele material ou imaterial, preservá-lo é fundamental. “Mas nós somos, hoje, confrontados com uma revolução semântica. E é a uma outra escala, hegemónica e não casual, que se impõe o valor económico do património” (Choay, 2011, p. 47). Assim, também sabemos que a Rua da Sofia pode sofrer uma mercantilização do património ou, mesmo, uma nova reconfiguração.

O inventário do património arquitetónico da Rua da Sofia aponta um conjunto significativo de colégios ao longo da Rua da Sofia. Além dos ambientes que cada um destes espaços arquitetónicos possui, não devemos desprezar os seus claustros e jardins, ocultos no espaço interior destas edificações. Espaços cujos diálogos são abafados pela vida agitada dos automóveis na Sofia e que podem ser ocupados dentro de uma ótica de integração entre o cidadão, o património e a cidade, reabilitando a imagem da Sabedoria dos Espaços na Sofia. Os colégios da Sofia emprestam significados educativos e religiosos e revelam-se, ao mesmo tempo, como espaços de conhecimento. Aproximar estes espaços das pessoas, integrá-los nas dinâmicas cidadãs de Coimbra é uma possibilidade que surge neste novo contexto.

Vale lembrar ainda que, do ponto de vista urbanístico, a Rua da Sofia destaca-se em monumentalidade, especialmente pela “(...) presença estruturadora das três igrejas colegiais do Carmo, da Graça e de São Pedro da Ordem Terceira, ao longo da frente nascente” (Lobo R. , 2006, p. 38). As igrejas dos colégios da Sofia compõem o cenário, combinam-se no conjunto edificado atendendo às necessidades espirituais e artísticas. O alargamento do seu sentido histórico amplia seu potencial de conquistar as massas e receber reconhecimento enquanto valor de antiguidade (Riegl, 2013). Envolver as pessoas, cidadãos da cidade, convocando-as para a ocupação social dos monumentos é estimular que a cidade seja vivida em todos os seus espaços de memória.

Sabe-se que a vida económica da cidade é, ao menos em parte, ligada ao fluxo de turistas atraídos pelos seus monumentos. No entanto, a valorização do património com vistas à promoção da imagem da cidade, tão somente no contexto de uma estratégia de objetivos mais mercadológicos, pode não contemplar devidamente o principal património das cidades: seus cidadãos. Quando muito, pode possibilitar desenhar um cenário onde todos crêem estar vivendo um momento de desenvolvimento efêmero. Todavia, em muitos casos, como afirma Duarte e Júnior, (2007, p. 279), vê-se que a radicalização das práticas de *city marketing* tem feito com que *vender a cidade* se tenha tornado tão ou mais importante do que realizar um planeamento urbano eficiente.

A cidade de Coimbra está num contexto que privilegia a tomada de decisões de resgate, conservação e conseqüente valorização da sua memória educativa, histórica e social. Para se *reabilitar a sabedoria na cidade a partir da Rua da Sofia* faz-se necessário que o poder público e os cidadãos trabalhem no equilíbrio e valorização do sua identidade, história e memória com ética pública e expressão coletiva. O património deve ser entendido como capital social porque, como salienta Seixas, ele implica com os que se relacionam com ele. “O capital social compreenderá, assim, a combinação de elementos-chave de âmbito identitário e relacional, presentes na sociedade civil: confiança, expectativas, normas de reciprocidade, laços e redes de comunicação e de relacionamento” (Seixas, 2013, p. 205).

Convocar a cidade a resgatar a Sofia, consciencializar-se e ocupar com responsabilidade seus espaços de memória é atuar diretamente sobre a letargia que consome os monumentos. Importa ressaltar que o termo “responsabilidade” aqui é adotado convocando essencialmente ao compromisso do indivíduo com o património. Ocupar com sabedoria, respeitando os limites éticos e morais que preservam o património para as gerações vindouras. Embora algumas considerações de André Malraux acerca do património sejam criticadas, como revelação de “ingenuidade e ignorância”, especialmente no que toca ao património construído, ousemos tomar como ponto de reflexão um trecho no citado por Françoise Choay no qual Malraux diz: “Mas as nações não são apenas sensíveis às obras-primas, elas tornaram-se a única presença do passado. Está aqui o ponto decisivo: descobriram que a alma do passado não é feita como obras-primas, que em arquitectura, uma obra-prima isolada corre o risco de ser uma obra-prima morta; (...)” (Choay, 2011, p. 211).

Quantas obras de arquitetura estão isoladas na Rua da Sofia? Ora, podemos mesmo citar o completo e agressivo isolamento de uma capela transformada em centro comercial, de onde hoje apenas identificamos o que é pela sua conturbada fachada e o teto de um café em seu interior. A transformação que ocorreu na significância da Sofia foi tão dramática que tomamos as mudanças como eventos naturais, parte do contexto urbano das mudanças. Em matéria de património assusta-nos, em matéria de memória preocupa-nos. Convém assim referir porque a perda da memória dos lugares é suave e pouco percebida. A mudança física pode ser vista e sentida, quer seja no momento ou posteriormente. Quando a capela foi desmontada teve sua repercussão, mas ainda hoje (alguns) chocamo-nos. No entanto, a memória da Rua da Sofia escapa pelos nossos dedos como areia na mão.

Na mitologia clássica, Minerva (Atena para os gregos) é a deusa da sabedoria, dos ofícios, dos heróis e guerreiros e protetora das cidades (Muela, 2011). Nas escadas que dão acesso ao pátio das escolas na Universidade de Coimbra, há uma porta de Minerva. O próprio selo da Universidade invoca a deusa em sua representação e abordagem iconológica. Do grego *sophos* (σοφός) vem o termo *sophia* (Σοφία), definido como aquele que detém o conhecimento (sabedoria). A Rua da Sofia é a representação material (património edificado) e imaterial (história e memória) da Universidade e da cidade de Coimbra. Seus

colégios estavam alinhados às melhores propostas arquitetônicas e pedagógicas de seu tempo. Colocando Coimbra em igualdade com o desenvolvimento de outras cidades universitárias como Bolonha, Pádua, Valladolid e Paris. A importância de Coimbra reflete sobretudo no intercâmbio de arquitetos, engenheiros, mestres e artistas que circulam por estas cidades. Importa citar que entre 1755 e 1764 esteve radicado em Coimbra o renomado arquiteto bolonhês Giacomo Azzolini, trazendo consigo a influência do modelo do *Collegio di Spagna* (Bolonha-Itália) (Lobo, 2006).

Para fechar este ponto, apropriamo-nos do que diz Fortuna [et al]: “O turismo é um fator incontornável da transformação recente dos territórios urbanos e das suas economias” (Fortuna, Gomes, Ferreira, Abreu, & Peixoto, 2013, p. 19) e o uso do património dentro de um contexto de objetivos estratégicos voltados para o turismo urbano e cultural é uma realidade de nosso tempo, devendo os diversos atores sociais envolverem-se numa proposta integrada que contemple o cidadão e o turista.

A classificação da Universidade, da Alta e da Rua da Sofia como património mundial da UNESCO é uma janela de oportunidades que se abre para a cidade de Coimbra e seus cidadãos. A Rua da Sofia oferece um conjunto de elementos com elevados potenciais de uso social no âmbito da integração do cidadão com os espaços da Sofia, na perspectiva de ações de estudo, resgate e conservação da memória e do património educativo, como ainda da exploração ética do turismo cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade inscreve-se num território e com ele se relaciona. Ela não é mera existência física, nem ilha sem horizontes. Não é também só expressão da edificação que a técnica e a economia determinou. A cidade é um organismo vivo, cujas dinâmicas sociais refletem os eventos históricos, sociais, políticos e religiosos de tempos vários e, obviamente, do tempo presente. A cidade é espaço de relações de diversa natureza, de relações entre pessoas, entre a memória e o pensar do presente, entre “arquiteturas” e espaços ignorados, entre o real e o imaginário Repensar a cidade a partir de seus lugares da memória permite-nos contemplar possibilidades de resgate e preservação da memória. O imaginário popular, através das múltiplas vivências e reinvenções das pessoas que habitam as cidades e das utilizações que fazem do património, transforma a imagem simbólica dos lugares e das coisas com que se confronta. Mas o imaginário popular não é um inevitável acontecer...

A Rua da Sofia foi aberta no âmbito da transferência definitiva da Universidade, de Lisboa para Coimbra. A primeira metade de quinhentos é decisiva para a cidade. Se em 1527, sob a orientação de Frei Brás de Braga, se inicia a reforma pedagógica de Santa Cruz de Coimbra, em 1537, os Estudos Gerais são definitivamente transferidos para Coimbra. Inicialmente instalados no mosteiro de Santa Cruz, as divergências entre o reitor e o prior do mosteiro levam o rei a aprovar apressadamente os debuxos para construção de edifícios próprios. A Rua da Sofia é aberta para permitir a construção de modernas edifícios para a então Universidade. Embora o projeto da Rua da Sofia se tenha estabelecido e posto em prática, os edifícios que abrigariam a Universidade nunca foram construídos. Entretanto, D. João III transfere em 1544 todas as Faculdades para seus Paços Reais na Alta da cidade.

Embora o contexto de transferência coloque os olhares para a Alta, a Sofia não perde de todo seu valor simbólico, especialmente porque é o endereço de importantes colégios. Destes, resistiram ao tempo e às mudanças advindas das dinâmicas urbanas vários colégios, aos quais podemos associar o do Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra. Este património arquitetónico de cariz religioso e educativo resistiu ao tempo e somente com a extinção das ordens religiosas em 1834 os edifícios da Rua da Sofia foram reocupados e resignificados, por virtude de novos usos.

À medida que os espaços sofrem alterações nas suas edificações e objetivos, a leitura do mesmo igualmente se transforma. Por conseguinte, o diálogo entre o indivíduo e o espaço pode promover sua relevância, valorização e *status*. A situação inversa, onde os espaços perdem ou têm a sua relevância transformada, pode refletir-se num abandono social, mais precisamente do ponto de vista da significância social. Essa leitura reflete-se diretamente na maneira como interagimos com o lugar e na maneira como de Coimbra. A imagem construída de *Cidade do Conhecimento* e, nos últimos anos, a

tentativa de *UniverCidade*, são indicativos de que há consciência [embora limitada e pouco consequente] acerca da importância que a história da Universidade e os seus desdobramentos têm para Coimbra.

Em 2013, a Universidade, a Alta e a Sofia foram classificadas na lista de Património Mundial da UNESCO. Neste contexto, as mobilizações em torno da resignificação da cidade e seu património ganharam novo fôlego. Contudo, as expectativas em torno de estratégias voltadas ao desenvolvimento do turismo na cidade levantam algumas reflexões, ao mesmo tempo que nos permitem provocar o resgate da memória e significância da Rua da Sofia na cidade e dar-lhe um sentido maior, mais integrado numa visão de cidadania.

Sob o título *Reabilitar a Sabedoria a partir da Rua da Sofia em Coimbra*, propusemos ao longo deste artigo um repensar da imagem da cidade a partir da Rua da Sofia. A provocação no *Reabilitar a Sabedoria* tenta essencialmente chamar a atenção para a relevância histórica da Rua da Sofia na cidade de Coimbra. Invocamos ainda a necessidade de ocupar os espaços da Sofia trazendo o cidadão a viver a cidade e seu património, na expectativa de que o património vivido pela cidade seja reconhecido e significado como tal, dentro de uma estratégia que resgate e promova o património histórico, social e educativo da Sofia e, devolvendo-lhe (ao menos de certa forma) a sua significância no contexto social da cidade, lhe possibilite inserir-se numa lógica de promoção de cultura, de ação educadora. Acreditamos que, dessa maneira, as lógicas do *marketing* turístico na promoção do turismo cultural em Coimbra possam ser desenvolvidas sem necessariamente interferir negativamente sobre as relações entre o património educativo da cidade e seus cidadãos, protegendo-os de uma mercantilização mais agressiva, comum na ações mercadológicas contemporâneas.

Tomando como ponto de partida a Rua da Sofia, destacamos que a reabilitação da Sabedoria é, sobretudo, a reabilitação das formas de ver o conhecimento na cidade, trazendo-lhe de volta protagonismo urbano a partir de um imaginário revisitado. Devolvendo a Sofia à cidade, seus colégios, claustros e jardins, e “integrando-a” na Universidade e na sua história, tendemos a promover a valorização um património arquitetónico que só será devidamente potenciado se for entendido como património cultural e educativo de elevada importância na identidade de Coimbra. Torna-se, portanto, relevante reimaginar a sabedoria religando a rua da Sofia à Universidade, à cidade, à região, ao país, ao mundo.

entendemos o diálogo entre a sua significância e a utilidade que lhe atribuímos. Neste aspecto, aqui buscou-se enfatizar os aspectos históricos, políticos e sociais que nortearam a relação da Universidade com a Rua da Sofia. Uma relação que reflete-se diretamente sobre a identidade da cidade

BIBLIOGRAFIA

- AVELAR, A. P. (2010). D. João III: O Piedoso (1521-1557). In: M. Mendonça, *História dos reis de Portugal* (Vol. 1). Lisboa, Portugal: Academia Portuguesa de História e Quidinovi.
- BENEVOLO, L. (1995). *A cidade na história da Europa*. (E. P. Lisboa, Trad.) Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- BONIFÁCIO, A. (2013). Espaço público e identidade urbana. In: J. Seixas, *A cidade na encruzilhada: repensar a cidade e a sua política pública*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- BOTTON, A. d. (2013). *A arquitectura da felicidade*. (L. Filipe, Trad.) Alfragide, Portugal: Dom Quixote.
- BRUNER, J. (2008). *Actos de significado*. (V. Prazeres, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70.
- CALVINO, Í. (2009). *As cidades invisíveis*. (J. C. Barreiros, Trad.) Sant Vicenç dels Horts, Barcelona, Spain: Grupo COFINA.
- CHOAY, F. (2011). *As questões do património: antologia para um combate*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- CRAVEIRO, L. (2011). *A Sé Nova de Coimbra*. Coimbra, Portugal: Direção Regional de Cultura do Centro.
- CRAVEIRO, L. (2011). *O mosteiro de Santa Cruz de Coimbra*. Coimbra, Portugal: DRCC - Direção Regional de Cultura do Centro.
- DGEMN. (Setembro de 2006). Inventário do património arquitetónico. *Revista Semestral de Edifícios e Monumentos*(25), 188-197.

- DIAS, N., AMARAL, E., E COBOS, J. M. (1º Semestre de 2012). Influência dos jesuítas no ensino em Portugal. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 35(75), 111-128.
- DUARTE, F., E JÚNIOR, S. C. (Março/Abril de 2007). Cidade à venda: reflexões éticas sobre o marketing URBANO. *RAP - REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA*, 41(2), 273-282.
- FORTUNA, C., GOMES, C., FERREIRA, C., ABREU, P., E PEIXOTO, P. (2013). *A cidade e o turismo urbano: dinâmicas e desafios do turismo urbano em Coimbra*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- GARRETT, A. (1846). *Viagens na minha terra* (Vol. 1). Lisboa, Portugal: Typographia da Gazeta dos Tribunais.
- HALL, E. T. (1986). *A dimensão oculta*. (M. S. Pereira, Trad.) Lisboa, Portugal: Relógio D'Água.
- JOLY, M. (2005). *A imagem e os signos*. (L. C. Costa, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70.
- LOBO, R. (Setembro de 2006). Os colégios universitários de Coimbra: enquadramento na arquitectura universitária europeia e seriação tipológica. *Revista Semestral de Edifícios e Documentos*(25), pp. 32-45.
- LOBO, R. P. (1999). *Os Colégios de Jesus, das Artes e de S. Jerónimo: evolução e transformação no espaço urbano*. Coimbra, Portugal: EDARQ - Edições do Departamento de Arquitectura da FCTUC.
- LYNCH, K. (1999). *A imagem da cidade*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- MENDES, A. R. (1997). A vida cultural: O pré-humanismo português: A reforma da Universidade. In: J. Mattoso, *História de Portugal - No alvorecer da modernidade, 1480-1620* (Vol. 3, pp. 333-371). Lisboa, Portugal: Estampa.
- MUELA, J. C. (2011). *Iconografía Clássica: guía básica para estudiantes*. Madrid, España: Akal/Istmo.
- NEVES, L. M. (Setembro/Novembro de 2008). Portugal durante a ausência do rei. *Revista USP*(79), 10-21.
- PAIVA, J. P., E MARCOCCI, G. (2013). *História da Inquisição portuguesa 1536-1821*. Lisboa, Portugal: A Esfera dos Livros.
- QUEIROZ, E. d. (2014). *Os Maias*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- RIEGL, A. (2013). *O culto moderno dos monumentos e outros ensaios estéticos*. (J. T. Proença, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70.
- ROSSA, W. (Setembro de 2006). A Sofia: primeiro episódio da reinstalação da moderna Universidade portuguesa. *Revista Semestral de Edifícios e Monumentos*(25), pp. 16-23.
- SEIXAS, J. (2013). *A cidade na encruzilhada: repensar a cidade e a sua política*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- TRINDADE, L. (2014). A água nas cidades portuguesas entre os séculos XIV e XVI: a mudança de paradigma. *Parimonio cultural vinculado con el agua. Paisaje, urbanismo, arte, ingeniería y turismo*, 363-376.
- VAUCHEZ, A. (1995). *A espiritualidade da Idade Média Ocidental: Séc. VIII-XIII*. (T. A. Cardoso, Trad.) Lisboa, Portugal: Editorial Estampa.



Eixo 5. Educação, Economia e
Inclusão Social

PROGRAMAS BÁSICOS DE SERVIÇOS BÁSICOS: EXIGÊNCIA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR DE ACORDO COM AS PERCEPÇÕES DE BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

ANDRÉ PIRES⁽¹⁾.

⁽¹⁾Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), (anpires@gmail.com)

Resumo:

A presente comunicação tem como objetivo analisar como a exigência de frequência escolar mínima para crianças e jovens do Programa Bolsa Família (PBF) é percebida de acordo com a visão de sete beneficiárias residentes em Campinas (SP), Brasil. Nota-se que maioria das mães esperam o mínimo da escola, em termos de conteúdo, para seus filhos, isto é, o letramento e equações básicas. Em nosso entender, tais percepções, longe de denotarem somente fatalismo das beneficiárias em relação a sua condição social, indicam que elas compreendem de maneira muito precisa as clivagens dos usos dos serviços públicos no Brasil. Na consideração da maioria das entrevistadas é difícil esperar algo além do mínimo da escola pública, já que a educação de melhor qualidade é aquela oferecida em escolas pagas.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Programa Bolsa Família; Educação.

Em síntese, os serviços públicos sociais seguiram se especializando na 'clientela' pobre e talvez por este motivo seja tão difícil revertê-los para a universalização almejada pela constituinte de 1987, pois esta reversão implicaria na injeção de mais recursos em um sistema que é visto como essencialmente voltado para os pobres. Nesse sentido, alguns vêem com pessimismo a emergência de um novo estrato médio, de ex-pobres, que tenderia a mimetizar o comportamento da classe média, colocando seus filhos na escola privada e comprando planos de saúde privados; outros esperam que este novo estrato, que já contém o eleitor mediano do Brasil, possa pesar favoravelmente na direção de pressionar por serviços de qualidade e por mais redistribuição. De todo modo, e como em qualquer lugar do mundo, a direção assumida pela política social tem certa influência sobre a formação dessas preferências e a tomada de decisões: se os avanços continuarem marginais, há pouca chance de se romper com a indesejada seletividade nos serviços, que produz segmentação do bem-estar e desigualdades de chances de vida (Kerstenetzky, 2012, p. 245).

Com essas palavras, Célia Kerstenetzky sumariza o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social brasileiro após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF-88). Sem negar os inequívocos avanços ocorridos em termos da ampliação, alcance e resultados das políticas sociais do período, considerando as especificidades de cada governo, notadamente as diferenças de estilo entre as administrações de Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2009), permanecem alguns desafios a serem enfrentados. Um dos principais, na interpretação da autora, refere-se à questão da efetiva universalização dos serviços públicos sociais, incluindo neste termo educação e saúde.

Contrário ao espírito da CF 88, boa parte dos serviços sociais oferecidos pelo Estado não se configuram como universais, de fato. Nas áreas de educação e saúde, os mais pobres frequentam as escolas públicas e recorrem aos serviços do Sistema Unificado de Saúde (SUS), “programas básicos de serviços básicos”. Já os mais ricos, excetuando-se o ensino superior, em regra utilizam-se dos serviços privados nas áreas de saúde e educação, beneficiando-se das deduções do imposto de renda com a totalidade ou parte desses gastos. Resulta que “o modelo atual estimula o uso seletivo do sistema público por quem pode optar e o uso compulsório por parte dos que não dispõem de alternativas” (Kerstenetzky, 2012, p. 244). Sem a existência de um conjunto efetivamente universal de serviços públicos de qualidade, utilizado tanto pelos mais ricos como pelos mais pobres, a capacidade de redistribuição de renda e de

enfrentamento à pobreza por meio de políticas sociais fica comprometida, já que segmenta e estabelece diferenças no acesso ao bem-estar.

A presente comunicação visa estabelecer aproximações entre as características gerais da oferta e consumo dos serviços sociais públicos, especialmente os relacionados à educação, e as percepções de mães de crianças e jovens residentes na região sul de Campinas que participam do Programa Bolsa Família (PBF). Trata-se de uma política de transferência condicionada do governo federal lançada em 2003 dirigida às famílias e aos indivíduos com renda per capita igual ou inferior a RR 140,00 (cento e quarenta reais). No tocante à educação, exige-se para o recebimento do benefício que crianças entre 6 e 15 anos e entre 16 e 17 anos tenham frequência escolar mínima mensal de 85% e 75%, respectivamente.¹

Como se verá neste texto, a percepção da maioria das mães sobre o que esperam da escola para seus filhos em relação ao conteúdo caracteriza-se por aquilo que Oliveira (2000, p. 116) denominou como educação “*entendida como capacidade de leitura, escrita e domínio dos cálculos elementares*” tendo em vista o ingresso no mercado de trabalho. Em nosso entender, tais percepções, longe de denotarem somente fatalismo das beneficiárias em relação a sua condição social de pobreza, indicam que elas compreendem de maneira muito precisa as clivagens dos usos dos serviços públicos no Brasil. Na consideração da maioria das entrevistadas, é difícil esperar algo além do mínimo da escola pública, já que a educação de melhor qualidade é aquela oferecida em escolas pagas. Caso tivessem condições financeiras, mimetizariam o comportamento dos mais ricos e colocariam seus filhos em escolas particulares, como atestam as falas das beneficiárias. A análise das entrevistas sugere que estas percepções sobre os serviços educacionais públicos podem estar relacionadas à própria experiência das entrevistadas, as quais, em sua maioria, freqüentaram a escola pública nos decênios de oitenta e noventa do século passado e não possuem o ensino básico completo. Assim, os resultados indicam que o grau de escolaridade das mães tem influência nas suas percepções sobre a educação e a escola.

A pesquisa, cujos resultados fundamentam este texto, buscou compreender como a exigência de frequência escolar mínima, presente no desenho do Programa Bolsa Família, foi percebida de acordo com as visões dos próprios beneficiários, assim como suas percepções sobre a importância da educação e da escola como fatores para o enfrentamento da pobreza. Entre dezembro de 2012 e maio de 2013, foram realizadas 7 (sete) entrevistas semi-estruturadas com mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família residentes na região sul de Campinas (SP), a qual, de acordo com dados do Censo Demográfico 2010, abriga 40% dos beneficiários do Programa no município. Trata-se, portanto, de amostra não probabilística sem a pretensão de projetar os resultados para o conjunto das beneficiárias do programa em Campinas.

Na organização do trabalho, a primeira parte destina-se a uma breve apresentação de algumas características da trajetória de vida das beneficiárias com intuito de oferecer condições para contextualizar suas posteriores falas. Em seguida analisaremos a fala das entrevistadas e suas percepções sobre a educação, a escola e a exigência de frequência escolar mínima para receber o benefício. Por fim, na última parte do artigo, retomaremos os principais pontos discutidos nas considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

As beneficiárias que concordaram em participar da pesquisa são mulheres jovens, na faixa etária entre 22 e 48 anos, com no máximo 3 filhos de idade entre 1 e 18 anos. Em relação ao tempo de permanência no programa, há, por exemplo, uma entrevistada que participa do Programa Bolsa Família desde sua implantação, em 2003, contudo, a maioria recebe o benefício há menos de dois anos. No que diz respeito à composição conjugal, três das beneficiárias vivem em arranjos conjugais, e a restante em

¹ Embora importante, fugiria dos nossos propósitos remontar os processos decisórios que tornaram possível a inclusão da exigência de frequência escolar nas experiências de programas de transferência de renda no Brasil, iniciadas com os programas de transferência municipais nos anos 90 do século passado. O leitor poderá obter mais informações a esse respeito em (Rocha, 2013), especialmente capítulos 2 e 3. Em relação às discussões sobre o cumprimento das condicionalidades do PBF no início de implantação do programa, assim como as divergências entre as posições de técnicos do governo federal e do Banco Mundial, consultar (Cohn, 2012).

arranjos monoparentais, sendo que três já tiveram cônjuge e uma solteira. A maioria das beneficiárias parou de estudar no Ensino Fundamental. Duas delas possuem Ensino Médio completo e uma delas está estudando na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Vejamos um breve relato de suas trajetórias.²

Adelaide possui 46 anos de idade, Ensino Médio completo e tem duas filhas gêmeas de 9 anos de idade. Trabalha como agente de fiscalização em um supermercado com registro em carteira de trabalho. Sua família veio do Paraná quando Adelaide tinha 7 anos de idade. Adelaide recebe o benefício do Programa desde a criação do mesmo, em 2003.

Janete tem 48 anos, estudou até a 5ª série e tem dois filhos, uma menina de 18 anos e um menino de 14 anos. Nasceu e sempre viveu em Campinas. Parou de estudar na 5ª série para poder trabalhar e ajudar seus pais, que atualmente são falecidos. Atualmente Janete trabalha fazendo “bicos” como faxineira, mas já trabalhou registrada nesta mesma função. É beneficiária do Programa Bolsa Família há 1 ano.

Luciene, 22 anos, completou o Ensino Médio e tem dois filhos, uma menina de 3 anos e um menino de 1 ano. É solteira e nunca morou com o pai de seus filhos. Quem mais lhe ajuda, inclusive financeiramente, é sua mãe. Não está trabalhando registrada atualmente, mas faz “bicos” em boates aos sábados a noite como garçõete. É beneficiária do Programa Bolsa Família há 1 ano.

Marlene, 33 anos, estudou até a 7ª série e tem três filhos, todos meninos, com 13, 10 e 4 anos, respectivamente. Sua família veio do Maranhão. Atualmente faz “bicos”, mas está recebendo seu seguro-desemprego por ter saído do último serviço em que trabalhou registrada. Não se lembra exatamente quando começou a receber o benefício do Programa Bolsa Família, pois já faz tempo, segundo ela própria.

Marta possui 41 anos, estudou até a 4ª série e tem 3 filhos, uma menina de 18 anos, outra de 16 anos e um menino de 14 anos. Sua família morava no Maranhão, inclusive os três filhos, que nasceram todos lá. Marta sempre foi dona de casa, mas atualmente é auxiliar de limpeza, com registro profissional, de empresa pública de Campinas como. É beneficiária do Programa Bolsa Família há 2 anos.

Rosemeire, 35 anos, estava, no momento da entrevista, cursando o 2º ano do Ensino Médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e possui uma filha de 14 anos. Trabalha como auxiliar de limpeza registrada por empresa pública de Campinas, cidade na qual nasceu e sempre viveu. Recebe o Programa Bolsa Família há “4 ou 5 anos”.

Silvana tem 25 anos, estudou até a 1ª série, e tem três filhos, sendo um menino de 10 anos, uma menina de 7 anos e a filha mais nova 3 anos. Trabalha como faxineira, mas nunca trabalhou registrada por conta da carência de escolaridade, segundo palavras dela própria. Sua família veio do Rio Grande do Norte. É beneficiária do Programa Bolsa Família há 2 meses.

Com relação às condicionalidades na área da educação exigidas para receber o benefício, todas as entrevistadas se mostraram favoráveis, considerando-as algo que proporcionaria novas oportunidades aos seus filhos, tal como se pode observar nas seguintes falas

“Ah, é bom isso, porque hoje em dia você tem que pôr seu filho pra estudar, porque se ele não estudar, que futuro ele vai ter? Então a gente, como mãe, tem que ensinar que tem que estudar, ajudar nas tarefas... [...] Então isso ajuda eles e eu também né, e eu fico agradecida das pessoas que tão ajudando eles a ler e escrever, pra que eles tenham um futuro melhor.”(Janete, 48 anos, 5ª série).

² Foram alterados os nomes ou outras informações de maneira a garantir o anonimato, tal como previsto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pesquisadores e pelas entrevistadas.

“Eu acho bom né, porque eles não faltam a aula né, então é bom [...] porque eu não quero que eles fiquem igual eu assim, que não sei ler...” (Marta, 41 anos, 4ª série).

Com relação a essa exigência, perguntamos às beneficiárias se os filhos estariam na escola, mesmo sem a participação no Programa Bolsa Família. Todas as respostas foram positivas, reforçando o fato de que essas mães consideram o ingresso à escola como um direito dos filhos, independente da condicionalidade prevista no Programa. Tal como sugere Sônia Rocha, o ingresso à escola já não se constitui mais como um dos principais problemas da área da educação, como ocorria em meados dos anos 90, período em que as primeiras iniciativas de programas de transferência de renda foram criadas no Brasil. Naquele momento, somente 78% das crianças entre 7 e 14 anos freqüentavam a escola, ante a cobertura quase universal que se observa nos dias de hoje (Rocha, 2013, p. 23). Como pontua (Schwartzman, 2009, p. 3) *“todas as pesquisas mostram que a população valoriza muito a educação, e de fato a permanência das pessoas nas escolas vem aumentando ano a ano, independentemente da existência ou não de bolsa escola ou subsídio”*. Para Amélia Cohn, o não cumprimento das condicionalidades se dá muito mais em termos da carência material do que pela negligência dos pais, tornando-as inócuas em termos de favorecer o acesso à escola (Cohn, 2012, p. 30)³.

Duas percepções inter-relacionadas parecem estar presentes nas falas dessas entrevistadas sobre a importância atribuída ao fato dos filhos freqüentarem a escola. Primeiro, um sentimento de dever cumprido em relação às suas obrigações como mães e como responsáveis pelo benefício dentro das exigências do Programa (Pires, 2013). Segundo, a possibilidade de os filhos terem uma vida melhor do que as entrevistadas tiveram. Um ponto que gostaríamos de ressaltar na análise das entrevistas, é que boa parte das entrevistadas espera muito pouco da escola em termos de conteúdo.

“Eu tô contente, porque na escola tem que estudar né, porque a pessoa que não estuda não sabe ler, escrever né, e se você não aprende você vira uma pessoa analfabeta...” (Janete, 48 anos, 5ª série).

“Eu acho bom tá na escola porque eles vão aprender, futuramente vão precisar desse estudo, porque a gente que não sabe ler não tem noção das coisas né...” (Marlene, 33 anos, 7ª série).

“Eu penso assim, já que eu não aprendi, ao menos eles vão aprender alguma coisa na vida. Eu não sei ler, só sei escrever meu nome, eu penso assim, já que eu não sei ler, ao menos eles né, pro futuro deles...” (Silvana, 25 anos, 1ª série).

Parece-nos que essas maneiras de compreender a importância dos estudos ressoam como ecos das pesquisas de (Oliveira, 2000), (Algebaile, 2009) e (Libâneo, 2012) as quais, a partir de diferentes tradições teóricas, mostraram como as transformações históricas das últimas décadas no sistema educacional brasileiro resultaram na focalização da oferta de educação no nível básico com conseqüente perda de qualidade. Nas palavras de (Oliveira, 2000, p. 18)

“As reformas educacionais dos anos 90 no Brasil têm (sic) como preocupação comum estender o atendimento do Ensino Fundamental, interpretado como Educação Básica, apesar da amplitude adquirida por este termo na Constituição Federal de 1988. O intento justifica-se na necessidade de se propiciar à população um mínimo de conhecimentos, para que ela consiga se integrar à sociedade atual. Mais recentemente essa preocupação passou a ser simplificada através de um novo conceito, cunhado nos discursos oficiais cuja definição é atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis, ou seja, o que é hoje designado por empregabilidade. A Educação Básica, assim, passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho”

³ Uma discussão acerca dos efeitos práticos e simbólicos das condicionalidades em educação do PBF pode ser vista em (Pires, 2013)

Na interpretação de (Algebaile, 2009), trataram-se de reformas que resultaram em políticas de ampliação do acesso a escola para os pobres, focalizada no ensino fundamental, que resultaram num empobrecimento da própria escola. Para a autora, (Algebaile, 2009, p. 331) “(...) a escola pública elementar, quanto mais incorporou os pobres, tanto mais se tornou pobre. Uma pobreza, por certo, material. Mas essa pobreza material é apenas a forma mais visível de uma pobreza mais ampla, de objetivos. O principal empobrecimento da escola pública elementar deu-se nesse sentido: seus objetivos tornaram-se mais restritos e sua utilização para responder tópica e seletivamente aos problemas sociais tornou inevitável sua desqualificação para o ensino”.

Para Libâneo (2012), as reestruturações ocorridas no sistema escolar ocorridas desde os anos 90, influenciadas por “sugestões” de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outros, produziram “um novo modelo de escola”, que caracteriza-se por ser inclusiva, adquirindo missões sociais e assistenciais como funções primordiais, em detrimento do próprio processo de aprendizagem. Em seu entendimento, cria-se um dualismo entre a escola dos ricos, que baseia-se no conhecimento e é paga, e a escola dos pobres, que torna-se um espaço de acolhimento social. Assim, as necessidades básicas de aprendizagem são reduzidas a *necessidades mínimas*, na qual os “conteúdos de aprendizagem [são] entendidos como competências e habilidades *mínimas* para a sobrevivência e o trabalho (como um *kit* de habilidades para a vida).” (Libâneo, 2012, p. 20). Vejamos outros trechos extraídos das entrevistas

“Ah, é pra aprender alguma coisa, eu penso assim. Aprender a ler, entrar nos lugares...”**(Silvana, 25 anos, 1ª série).**

“Tudo que eles aprendem na escola pra ele é bom. Aprender a ler, matemática, tudo. E eles tem que aprender mais pra no futuro eles terem uma vida melhor, porque se você trabalha e estuda, você não vai ser faxineira, você vai poder falar assim ‘eu trabalho no escritório’, entendeu? E por quê? Porque você estudou. Agora se você não tiver estudo, você vai ser faxineira, passadeira...”**(Janete, 48 anos, 5ª série).**

“Eles tendo estudo vai mudar muita coisa né. Vão ter um emprego melhor, vão conhecer gente nova, vão ter uma vida melhor pra eles né.”**(Marta, 41 anos, 4ª série).**

Podemos notar que para a maioria das mães, a ideia de “ter estudo” para uma vida melhor é algo muito forte. Como sugere Silvana, uma chave que abre caminho para se poder entrar nos lugares. Porém, o que se espera que a escola possa oferecer em termos de conteúdo para esta vida melhorar é relativamente muito pouco quando se considera as potencialidades presentes numa relação de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Significa um conjunto mínimo de habilidades, como ler e escrever, fazer contas, para poder ingressar no mercado de trabalho, em sua maioria em postos de menor qualificação, deixando de lado a expectativa de uma formação mais ampla e desvinculada das obrigações imediatas da sobrevivência.

Foi possível, no entanto, encontrar certos matizes que se ampliam conforme a escolaridade da própria entrevistada. Adelaide, com Ensino Médio completo, apresentou em sua fala um conjunto mais amplo de possibilidades sobre a escola em relação às demais. Na referida entrevista, o aprendizado na escola não se resumiria aos “kits de habilidades mínimas para a vida”, mas propiciaria a independência das filhas, pensada sentido amplo. E o que se pode notar no trecho reproduzido abaixo:

“A escola é tudo pra quem quer aprender né. É lá que elas vão aprender primeiro a independência delas, e elas sabem que estando na escola, os professores são como se fossem eu, então elas tem que respeitar. Lá elas estão aprendendo a educação, a ter mais independência, e o estudo, que nem eu disse, é tudo pra elas.”**(Adelaide, 46 anos, Ensino Médio completo).**

Vemos também nas falas de Rosemeire, que ainda está estudando, e de Luciene, com Ensino Médio completo, expectativas de uma formação mais ampla (“coisas melhores”, “fazer faculdade”), tanto para elas próprias como para seus filhos, mesmo que ainda eivadas de sentidos as vinculam ao ingresso no mercado de trabalho.

*“Quais os benefícios que, na sua opinião, a escola pode trazer para seus filhos?” – “Ah, tudo né, vão ter coisas melhores, conseguem um serviço, uma faculdade... É tudo muito melhor”
“E você, pretende fazer uma faculdade?” – “Ah sim, só vou esperar as crianças crescerem um pouco.” (Luciene, 22 anos, Ensino Médio completo).*

“Depois que você completar o EJA, pretende fazer o que?” – “Ah, eu quero fazer uma faculdade né!”

“Por que você acha que completar a formação será importante na sua vida e na vida da sua filha?” – “Ah, por causa de trabalho né, pra fazer uma faculdade, pra ser alguém na vida né, porque se você não tem estudo você não tem nada hoje em dia”. (Rosemeire, 35 anos, cursando 2º ano do Ensino Médio – modalidade EJA).

A análise das entrevistas sugere que a experiência vivida pelas próprias mães no sistema escolar tem influência sobre suas percepções sobre a escola. No grupo aqui considerado, quanto maior a escolaridade das entrevistadas, maiores tendem a ser as chances de esperarem da escola algo que vá além do mínimo para sobrevivência

Gostaríamos de finalizar retomando a frase de Kerstenetzky do começo deste artigo. Se tivessem condições, as entrevistadas “mimetizariam” o comportamento dos mais ricos e colocariam os seus filhos em escolas particulares. É o que se pode depreender dos trechos retirados de algumas entrevistas reproduzidos abaixo:

“Se eu pudesse escolher, se tivesse opção de pagar pra eles estudarem, eu colocaria numa particular, mas não tenho né.” (Marta, 41 anos, 4ª série).

“[...] se eu tivesse condições mesmo, eu colocaria meus filhos numa escola melhor, porque em escola paga eles é bem mais cuidado que em escola pública né, porque escola pública é várias crianças. Numa escola particular a gente como mãe se sente mais segura, porque você que tem mais pessoas, que pagando, eles cuida mais né, porque o dinheiro fala alto.” (Janete, 48 anos, 5ª série).

A escola particular se torna uma melhor alternativa do que a pública porque dá mais tranquilidade às mães, seja no que diz respeito aos cuidados com seus filhos, seja em relação aos conteúdos que são ensinados. Percebe-se que essas mães têm plena consciência da diferença de qualidade entre serviços públicos e privados no Brasil. Esperam o mínimo quando se trata da **rede pública** de ensino, “*programas básicos de serviços básicos*” (Kerstenetzky, 2012, p. 222)., por já estarem acostumadas, pela experiência própria ou dos filhos, a receber menos do que receberiam se colocassem em escolas particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas nesse artigo não têm a pretensão de serem representativas para o conjunto de beneficiárias do município de Campinas, tampouco, de qualquer outra localidade. Trata-se de um texto que se baseou numa pesquisa junto a sete beneficiárias e que privilegiou aquilo que forçosamente se poderia chamar de análise qualitativa das suas falas.⁴ Isto posto, mesmo que circunscritas a um pequeno grupo, as entrevistas sugerem alguns pontos que nos parecem importantes considerar

⁴ A palavra forçosamente é empregada para denotar as dificuldades de se separar, de maneira rígida, pesquisas e/ou análises quantitativas e das chamadas qualitativas. A esse respeito, ver as reflexões de (Elias e Scotson, 2000) .

Retomando o que foi mencionado na introdução, a percepção da maioria das mães em relação ao que esperam da escola para seus filhos em relação ao conteúdo caracteriza-se pelo *mínimo* para a sobrevivência, ou seja, o letramento e equações básicas, tidos necessários para se conseguir um emprego. Torna-se difícil esperar algo além do mínimo da escola pública, já que a educação de melhor qualidade é aquela oferecida em escolas pagas. Assim, tais percepções indicam que as entrevistadas compreendem de maneira muito precisa as clivagens dos usos dos serviços públicos no Brasil. A análise das entrevistas sugere que estas percepções sobre os serviços educacionais públicos podem estar relacionadas à própria experiência das entrevistadas, as quais, em sua maioria, freqüentaram a escola pública e não possuem o ensino básico completo. Os resultados ainda indicaram que o grau de escolaridade das mães tem influência nas suas percepções sobre a educação e a escola, uma vez que quanto maior a escolaridade das entrevistadas, maiores tendem a ser as chances de esperarem da escola algo que vá além do mínimo para sobrevivência. Tais percepções aqui apresentadas reforçam a necessidade de se ampliar o entendimento de que cabe ao Estado garantir apenas a educação elementar e, de fato, universalizar o sistema de maneira a que todos, ricos e pobres, possam compartilhar os mesmos serviços. Este caminho nos parece o mais viável caso queiramos que a educação seja efetivamente um vetor de enfrentamento da pobreza.

BIBLIOGRAFIA

- ALGEBAIL, E. (2009). *Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj.
- CAMARGO, J. M. (26 de Dezembro de 1991). Pobreza e garantia de renda mínima. *Folha de São Paulo*.
- CASTEL, R. (2010). *El Ascenso de las Incertidumbres: Trabajo, Protecciones, Estatuto del Individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COHN, A. (2012). *Cartas ao presidente Lula: Bolsa Família e direitos sociais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial.
- ELIAS, N., E SCOTSON, J. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- KERSTENETZKY, C. L. (2012). *O Estado do Bem-Estar Social na Idade da Razão: a reinvenção do Estado social no mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- LIBÂNEO, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *São Paulo, Educação e Pesquisa*, vol. 38, n. 1, 13-28.
- OLIVEIRA, D. A. (2000). *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes.
- PIRES, A. (2013). Afinal, para que servem as condicionalidades do Programa Bolsa Família? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (artigo aceito para publicação)*.
- PIRES, A. (Abril de 2013). Relações de troca e reciprocidade entre os participantes do Programa Bolsa Família em Campinas (SP). *Política e Trabalho*, pp. 171-195.
- ROCHA, S. (2013). *Transferências de renda no Brasil: o fim da pobreza?* Rio de Janeiro: Elsevier.
- SCHWARTZMAN, S. (Dezembro de 2009). Bolsa Família: mitos e realidades. *Interesse Nacional*.

RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: QUE IMPACTOS SOCIAIS NAS PRÁTICAS DE ENVELHECIMENTO ACTIVO?

CLÁUDIA TEIXEIRA GOMES⁽¹⁾.

⁽¹⁾Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, (claudia.gomes@letras.ulisboa.pt)

Resumo:

Nos discursos e abordagens da responsabilidade social das organizações seria uma imprudência colocar à margem dessa reflexão o papel assumido pela *Universidade* enquanto agente de desenvolvimento local. Na sua missão, a *Universidade* congrega um conjunto de princípios e de atividades geradoras de dinâmicas positivas no território envolvente e respectivas populações. É a partir deste pressuposto e dos impactos organizacionais, educativos, cognitivos e sociais resultantes da responsabilidade social universitária, que se pretende uma abordagem do envelhecimento ativo destacando o papel da *Universidade* na orientação de práticas de inclusão dos indivíduos em ciclos de vida mais avançados.

Perante a evidência demográfica do envelhecimento a par do elevado índice de longevidade, o espaço da *Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa* tem vindo a captar nos seus diferentes níveis de estudos alunos mais velhos, que encontram na educação-formação a sua valorização pessoal, a *(re)descoberta* de si próprios, a possibilidade de concretizarem projetos de vida significativos ou mesmo a alternativa a situações de ruptura em ciclos de vida mais avançados (desemprego de longa duração, reforma, perda do cônjuge, etc.). Apresentar-se-ão resultados (preliminares) do projeto de doutoramento em curso, nomeadamente uma análise das preferências e das orientações dos alunos da FLUL com mais de 50 anos¹ de idade por experiências de educação, como forma de vivenciar ativamente o envelhecimento. Analisaremos as experiências de envelhecimento ativo na relação destas pessoas com o desenvolvimento de competências de literacia, de modo a compreender diferentes protagonismos subjacentes nessa retoma aos contextos formais de educação-formação nos ciclos da vida mais avançados. Os dados a apresentar resultam da aplicação de uma metodologia mista (intensiva e extensiva), prevendo uma análise quali-quantitativa que combine uma estratégia capaz de captar a maior diversidade possível de situações.

Palavras-chave: Envelhecimento Activo; Responsabilidade Social Universitária; Participação e Inclusão Social.

1. DEBATE EM TORNO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA

Os contextos da globalização económica, tecnológica e da informação enformam momentos de oportunidade e de dinâmica de progresso social, por contraposição a situações de desigualdade global igualmente geradas nas sociedades modernas. Como refere João Ferreira de Almeida (2013) “*não é só na natureza que convém preservar a diversidade (...), o valor da diferença é igualmente essencial nas sociedades humanas, uma vez que as diferenças entre as pessoas se tornam produtivas justamente quando harmonizadas com a igualdade*” (Almeida; 2013: 25). No fundo, da heterogeneidade existente emergem dimensões que se entrecruzam num palco em simultâneo com uma crise à escala global, onde se acentuam desigualdades entre populações e regiões não impedindo, no entanto, que aconteçam formas de partilha ‘*harmoniosa*’ do território pelos diferentes agentes sociais.

A transformação das sociedades (Vega; 2009) não envolve somente recursos económicos, mas também recursos humanos e sociais capazes de responder com eficácia às necessidades decorrentes

¹ Dado que o doutoramento integra uma análise comparativa entre as estruturas de ensino formal e não-formal, considerou-se pertinente uma delimitação convencional do objeto de estudo a partir da norma genérica de público-alvo das Universidades de Terceira Idade (UTI). Assim, consideram-se aqueles e aquelas com 50 e mais anos de idade, uma vez que se trata do limiar mínimo de idade para inscrição numa UTI de acordo com as normas genéricas da RUTIS – Associação Rede de Universidades de Terceira Idade (Cf. <http://www.rutis.org/documentos/conteudos/guiatecnico2012.pdf>).

(sociais, ambientais, etc.), comportando por si só, novas exigências de responsabilidade social, as quais devem ser assumidas pelos cidadãos, pelos profissionais e pelas organizações. Trata-se do que Vega (2009) denomina por *'humanização do progresso'*, entendido como o rosto humano da globalização e da sociedade do conhecimento, e o qual poderá comportar formas equilibradas de desenvolvimento em consonância com a ética global e solidariedade. Ou seja, *não se trata (somente) de competir para ser-se mais competitivo, mas compartilhar para se ser mais solidário*. No fundo, partilha-se do pressuposto segundo o qual a responsabilidade social universitária decorre desta necessidade de globalizar a solidariedade e a responsabilidade enquanto novas *'bases da moral'* (Durkheim; 2002).

O debate em torno da responsabilidade social universitária encontra a sua génese naquela que é a definição de responsabilidade social num sentido mais amplo e orientado para as organizações em geral. Considera-se o papel da universidade enquanto agente social de educação, conhecimento e desenvolvimento científico num território específico, enformando este o principal traço distintivo entre responsabilidade social universitária e responsabilidade social das organizações (Reves, 2012). Não excluindo aquela que é uma definição genérica de responsabilidade social das empresas ou das organizações², numa perspectiva comparada, a responsabilidade social universitária vem acrescentar a dimensão académica e do saber naquela que é a construção social do conceito por si só.

A responsabilidade social é um conceito que procura contribuir para a eficiência da gestão de qualquer tipo de organização ou de instituição (pública ou privada) destacando-se pelos impactos e efeitos gerados dentro e fora da instituição que promove tais práticas. Parte-se de uma política de gestão que se objectiva responsável por via de um conjunto de resultados sociais positivos do seu modo de funcionamento e pela sua missão. Fundamentalmente, este modelo gestor assenta em compromissos éticos e em práticas de desenvolvimento social sustentável, enformados por estratégias que têm contribuído para a opção, no caso das universidades, por um conjunto de medidas e de acções no sentido de educar para a solidariedade e cidadania. E a responsabilidade social universitária reside precisamente nesta consciencialização para a participação social, para a promoção de um desenvolvimento mais equitativo e sustentável, para a produção e disseminação de conhecimentos socialmente pertinentes e para uma gestão responsável face ao território de implementação.

Considerando a emergência de novas necessidades que interferem com a qualidade de vida em cidadania e sociedade, os recursos económicos tendem a afigurar-se como a variável mais importante. Contudo, as necessidades relacionadas com a inclusão e coesão social, direitos cívicos, ambientais e de participação caracterizam uma nova plataforma de confiança e de altruísmo, através do desenvolvimento de dinâmicas sociais em (novas) realidades não-económicas. A responsabilidade social universitária destaca-se nesta dinâmica de interações sociais, cujos impactos ao nível do território de implementação têm repercussões na 'riqueza' do tecido social, nas formas de apoio mútuo organizado, na cooperação e na responsabilidade colectiva assentes na educação e aprendizagem, investigação e conhecimento. É neste eixo *'dito'* académico que a responsabilidade social universitária se distingue do conceito mais genérico (Cf. Figura 1). A educação é a principal forma de potenciar este capital de pessoas e de grupos e é também um factor fundamental da formação de profissionais socialmente responsáveis (Vega, 2009), emergindo a universidade como o espaço privilegiado para reforçar tais recursos humanos e sociais.

² Considerando que o conceito de Responsabilidade Social das Empresas ou das Organizações não assume uma definição específica e uniforme, mas antes reflecte o contributo de vários estudos e projectos de investigação científicos acerca da temática, empregar-se-á a definição da Comissão Europeia a partir do *Livro Verde – Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas* [COM (2001) 366, Julho de 2001], de acordo com o qual se trata da *"integração voluntária das preocupações sociais e ambientais, por parte das empresas nas suas operações e na sua interacção com outras partes interessadas"*. Ou seja, a partir de uma base voluntária as empresas decidem contribuir para uma sociedade mais justa e para um ambiente mais limpo. Igualmente o *World Business Council for Sustainable Development* (WBCSD, 2001), define a responsabilidade social das empresas entendida como *"o compromisso adoptado pelas empresas na contribuição para o desenvolvimento económico sustentável, ao mesmo tempo que promovem a qualidade de vida dos trabalhadores e das suas famílias, das comunidades locais e da sociedade em geral"*, no fundo entendida essa responsabilidade como *"o compromisso das empresas na promoção do bem-estar das sociedades nas quais actuam directamente"*.

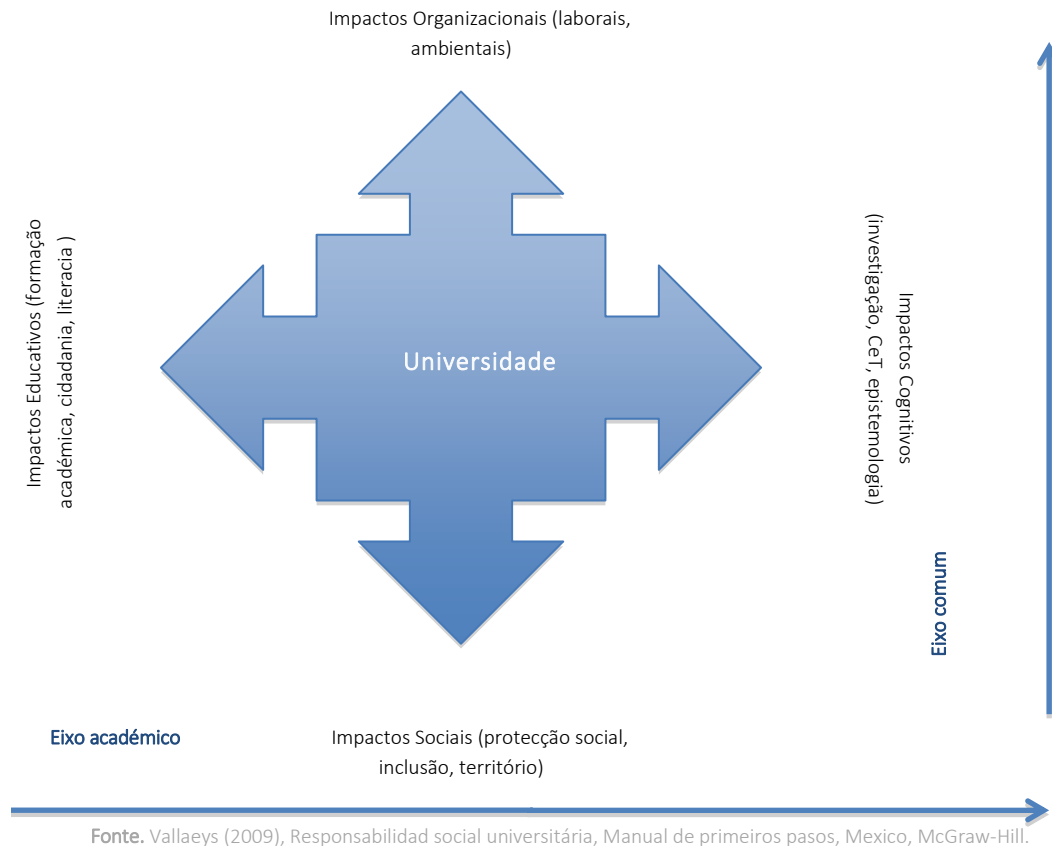


Figura 1. Impactos da responsabilidade social.

A universidade acaba por atingir a sua legitimidade social através da capacidade intrínseca de análise do contexto e da relação mantida com a envolvente e com as realidades sociais que a caracterizam. Em suma, a responsabilidade social universitária define-se pela política da qualidade ética do desempenho da comunidade académica, por via da gestão responsável dos impactos educativos, cognitivos, laborais e ambientais gerados pela própria universidade no centro de um diálogo participativo na comunidade envolvente e atenta às suas particularidades. O compromisso de encontrar estratégias para o acesso à educação e aprendizagem (para todos), inscreve-se no âmbito da responsabilidade social e cívica e integra o princípio da co-responsabilização perante a qualidade e a valorização da vida em sociedade.

2. PAPEL DA UNIVERSIDADE NAS PRÁTICAS DE ENVELHECIMENTO ACTIVO

O binómio universidade-educação constitui-se como um pilar da responsabilidade social, cujos impactos no território envolvente são determinantes para o desenvolvimento de políticas e de estratégias que espelham necessidades dessas mesmas populações, numa lógica de interação e de integração (e não tanto da mera reprodução escolar, alienada da comunidade). Face a esta realidade, um dos desafios colocados à Universidade assenta na adopção de uma estratégia diferenciada de responsabilidade social.

A Universidade detém um potencial para as funções de gestão (cultural, social ou económica) considerando a heterogeneidade das situações, dos fenómenos e dos problemas sociais que caracterizam o seu território de implementação. No caso concreto do estudo apresentado, o espaço académico (através da educação-formação) reúne as condições para o desenvolvimento de práticas promotoras de inclusão de pessoas em ciclos de vida mais avançados: seja pelos indivíduos que se inscrevem no ensino formal³ (num dos ciclos de estudos); seja pelos indivíduos que participam no projecto de ensino não-

³ Para a classificação de *educação formal* e *educação não-formal* aplicaremos a conceptualização de Luís Castanheira Pinto (2005), de acordo com o qual, a **educação formal** se associa ao que normalmente designamos como as escolas e as universidades

formal *Universidade Sénior na Universidade* (projecto que funciona no espaço da FLUL com base num protocolo de parceria); seja ainda, pelos indivíduos que frequentam o projecto de ensino não-formal da Universidade de Lisboa designado por Curso Livre (a primeira edição deste curso certificado que decorreu entre 11 de Março e 5 de Junho, designou-se por ‘Caminhos da História’ e foi promovida pelo Núcleo de Formação ao Longo da Vida da Universidade de Lisboa). No fundo, trata-se de uma oferta de educação-formação diferenciada, orientada ela própria para públicos com características sócio-culturais e económicas distintas, mas que acaba por abranger a heterogeneidade de situações inerentes aos indivíduos em ciclos de vida mais avançados na sua área de actuação, a área metropolitana de Lisboa.

Entre 2001 e 2011 a área da grande Lisboa conheceu um acentuado incremento do seu índice de envelhecimento⁴ (de 107,3 para 119). No mesmo período, o índice de dependência de idosos⁵ da grande Lisboa reflecte um aumento de cerca de 5% (22,7 para 27,6), embora com um peso relativo inferior à média nacional (24,2 em 2001 e 28,8 em 2011). Também para este período de referência o índice de longevidade⁶ na área da grande Lisboa conhece um aumento de cerca de 6% (numa abordagem ecológica, este é o resultado de um conjunto de mudanças económicas, tecnológicas e sociais), contra um decréscimo do índice de sustentabilidade potencial, onde o número de indivíduos em idade activa por idoso representava em 2001 um rácio de 4,4 passando em 2011 para 3,6.

Aliando estas características demográficas que espelham o progressivo envelhecimento da população da grande Lisboa, com o aumento da participação dos estratos etários mais avançados no ensino terciário (ou superior)⁷, partimos do pressuposto segundo o qual, estes indivíduos enformam opções e escolhas potencialmente (mais) orientadas para projectos de educação e de literacia, considerando características intrínsecas às suas disposições individuais (por exemplo, tendem a ser mais qualificados e escolarizados), mas também a existência de um leque de oferta de oportunidades por parte dos agentes sociais mais abrangente (neste caso, das instituições de ensino superior, das medidas de políticas educativas, etc). Importa a existência de possibilidades de escolha face à heterogeneidade do público, mas também é relevante a (co)existência de uma gestão ética dos impactos da intervenção da universidade com a envolvente: proporcionando formas de inclusão social através da educação (formal e não-formal), potenciando sinergias locais entre gerações (voluntariado, associativismo), reforçando formas de economia social, de participação e de mobilização comunitária.

Neste sentido, e tendo em conta que o fenómeno do envelhecimento é uma evidência, de que forma a ligação com o contexto educação-formação pode modificar a relação das pessoas mais velhas com a sociedade envolvente? Iguamente, qual o papel da universidade nas configurações de envelhecimento activo considerando a sua própria estratégia socialmente responsável? O estudo quali-quantitativo

enquanto instituições de ensino ‘tradicionais’, centradas no papel social do professor e do aluno. Ao sistema educativo de tipo formal reportam-se as diferentes etapas de desenvolvimento escolar (anos académicos), devidamente graduadas e sujeitas a uma avaliação quantitativa, organizadas por disciplinas (ou unidades curriculares) e cujos conteúdos programáticos são aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes. Até determinado nível a educação ou ensino formal é obrigatória e regulamentada por lei. Relativamente à **educação ou formação não-formal**, o autor define tratar-se de um processo de aprendizagem social centrado no educando ou formando por via de actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal, mas enformadas (na maior parte dos casos) no âmbito de missões específicas de organizações. O autor sustenta a existência de complementaridade entre ambos os sistemas de ensino.

⁴ Índice de envelhecimento: relação de pessoas idosas com 65 e mais anos, por cada 100 jovens (0-14 anos de idade) – INE e PORDATA.

⁵ Índice de dependência de idosos: relação entre a população idosa e a população em idade activa, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas que atingem uma idade em que estão inactivas do ponto de vista económico (65 e mais anos) e o número de pessoas em idade activa (dos 15 aos 65 anos) – INE e PORDATA.

⁶ Índice de longevidade: relação entre a população mais idosa e a população idosa, definida como o quociente entre o número de pessoas com 80 e mais anos e o número de pessoas com mais de 65 anos de idade – INE e PORDATA.

⁷ A partir dos dados do relatório *Education at a Glance 2013: OECD Indicators* é possível constatar que Portugal é o país que apresenta a taxa de crescimento anual mais elevada dos níveis de educação superior (entre 2000 e 2011) no estrato etário 55-64 anos (valor este superior à média verificada quer para os países da OCDE, quer para a UE21). Em contrapartida, a taxa de crescimento dos níveis de escolaridade abaixo do ensino secundário aponta para uma clara inversão neste segmento etário, ainda que menos acentuada comparativamente com os restantes países. No fundo, os dados relativos à evolução do nível educacional entre o ano de 2000 e 2011 revelam que os níveis de ensino superiores *ganham força* junto das pessoas em ciclos de vida mais avançados (7,9%), por contraposição aos segmentos etários mais jovens, que apesar de preponderarem, apresentam taxas de crescimento inferiores (6,9%) no mesmo período em análise.

pretende uma visão compreensiva do processo de envelhecimento e das mudanças que dele decorrem, reconhecendo que nesta 'evolução' cruzam-se forças inerentes à actuação do próprio indivíduo, mas também sinergias do contexto social, económico e político em que se encontra inserido.

Efectivamente, num primeiro momento de análise (a partir das entrevistas exploratórias e dos resultados preliminares da aplicação do inquérito por questionário), constata-se a existência de um modelo que destaca a relevância da acção individual e intencional das pessoas com mais de 50 anos que se inscrevem num dos ciclos de estudos da FLUL ou que opta por uma experiência de ensino não-formal. De acordo com as suas escolhas e em interacção com essas mesmas escolhas (ou opções), estes indivíduos acabam por controlar a sua vida ou assegurar a sua autonomia, garantindo a manutenção da sua identidade e idoneidade através de um compromisso com o mundo exterior: o ir à faculdade, o fazer trabalhos, desenvolver as suas investigações, ou tão-somente participar em visitas de estudo.

Da análise qualitativa das entrevistas, é possível aferir que as escolhas dos estudantes com mais de 50 anos de idade da FLUL orientam-se para as áreas de História, de Língua, Literatura e Cultura ou ainda para a Filosofia. Igualmente, as suas opções acabam por incorporar um conjunto de intervenções da política educativa recente, com impactos ao nível da aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente a agilização no acesso através da medida de política educativa 'maiores de 23'. Simultaneamente, o 'estudar' configura-se também na forma de agir perante uma situação de 'ruptura', apesar dessa disposição não constituir uma resposta simples e mecânica a uma variação na vida dos indivíduos, mas antes um comportamento e uma atitude (positiva) face à mudança e ao ajustamento a novas circunstâncias de vida.

Esta (des)construção e interpretação do fenómeno do envelhecimento a partir das configurações de *lifelong learning* dos estudantes da FLUL com mais de 50 anos, pressupõe um conjunto diversificado de aspectos da vida social dos indivíduos nomeadamente os contextos sociais e profissionais de pertença ou as desigualdades acumuladas ao longo da vida que influenciam profunda e colectivamente essas mesmas opções. Ao longo das últimas quatro décadas, tem-se assistido à emergência de uma categoria de pessoas em ciclos de vida mais avançados capazes de assumir um impacto significativo na esfera do trabalho-família. É o que Tomás (2012) designa por 'novos velhos', categoria que expressa uma das principais características do grupo de pessoas em ciclos de vida mais avançados, muitas das quais ainda em idade ativa, que optam por dar continuidade a projetos significativos quando confrontadas com situações de impacto nas suas vidas: o desemprego, a reforma, a perda do cônjuge, a saída dos filhos do núcleo familiar, etc. No fundo, este grupo de *séniores* acaba por ilustrar que o processo de envelhecimento social está amplamente associado com a atividade e, nesta segmentação de grupos de pessoas em ciclos de vida mais avançados (onde os idosos com necessidades de suporte e de assistência continuam a ser uma evidência na nossa sociedade e durante mais tempo), demonstra que podem existir situações de suporte mútuo entre as gerações nos mais diversos contextos (na família, na escola, na comunidade, etc.).

Na verdade, o envelhecimento constitui um processo não linear desenvolvido numa temporalidade dilatada na vida dos indivíduos, daí a necessidade de apoiar as suas decisões e opções, conduzindo a uma maior participação e ao desenvolvimento de projetos significativos para os próprios e para a sociedade em geral. A aprendizagem ao longo da vida deixa de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, daí que a responsabilidade social universitária acabe por assumir este papel de agente privilegiado de integração e de inclusão social no seu território de intervenção.

3. CONCLUSÃO

A estratégia inerente à responsabilidade social universitária pressupõe a consolidação da imagem e do papel da universidade perante a sociedade e o território. Enquanto agente de promoção social, a universidade emerge como um actor-chave para o desenvolvimento local e regional atendendo ao seu papel crítico no processo de geração de conhecimento (investigação, dinamização de projectos, formação qualificada) e, conseqüentemente, através do desenvolvimento de condições favoráveis ao bem-estar da

população. Além dos impactos organizacionais, educativos e cognitivos, os impactos sociais gerados pela intervenção universitária consolidam os vínculos da universidade nas suas dinâmicas e interações com a envolvente, nomeadamente com os restantes agentes de desenvolvimento a nível local e com a participação activa na comunidade (projectos determinantes para a disseminação do capital social e cultural local e para a promoção do desenvolvimento humano sustentável).

Considerando a evidência demográfica do envelhecimento da população, estes projectos, estratégicos do ponto de vista da universidade e orientados para as especificidades da comunidade envolvente, viabilizam uma gestão social do conhecimento mediante o acesso a redes de aprendizagem, a formas de participação cultural e a práticas que privilegiam o contacto entre gerações ultrapassando idadismos e a exclusão de grupos específicos. No fundo, permitem uma melhor captação da variabilidade inter-individual das pessoas em ciclos de vida mais avançados, podendo orientar os conteúdos da sua oferta educativa (formal e não-formal) de acordo com a heterogeneidade que caracteriza o território de implementação.

As relações sociais significativas na velhice são consideradas factor de protecção da saúde mental dos indivíduos (Fonseca, 2004) e a universidade, através dos seus contextos de educação e formação, é por excelência o espaço que assegura esta dinâmica de sociabilidades. As questões de partida dos impactos sociais da responsabilidade social universitária face a práticas de envelhecimento activo enformam uma perspectiva sócio-ambiental, privilegiando um modelo de congruência entre as necessidades e características do indivíduo e o(s) seu(s) contexto(s). Ou seja, a interacção entre a satisfação de vida, os recursos pessoais (competências, educação, nível de literacia, saúde, redes de sociabilidade e capacidade financeira) e os recursos sociais (protecção social, apoios comunitários, meios e recursos no campo da saúde e da educação). Aqui reside o papel fundamental da estratégia de responsabilidade social universitária: o apoio à busca de objectivos enquanto um dos principais alicerces de vida e, consequentemente, a base para a construção de um envelhecimento bem sucedido (Paúl, 1992).

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J. F. (2013), *Desigualdades e Perspectivas dos Cidadãos: Portugal e a Europa*, Lisboa, Mundos Sociais.
- DURKHEIM, Émile (2002), *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, Oeiras, Celta Editora.
- FONSECA, António Manuel (2004), *O envelhecimento: uma abordagem psicológica*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris.
- PAÚL, C. (1992), Satisfação de vida em idosos, in *Psychologica*, 8, 61 – 80.
- SANTOS, M. J. N. (Coord.), Silva, J. L. A, Sampaio, J. J., Henriques, P. L.e Eusébio, C. (2005). *Desenvolvimento sustentável e responsabilidade empresarial*, Oeiras, Celta Editora.
- TOMÁS, L. (2012), *Conjugação dos tempos de vida: idade, trabalho e emprego*, Lisboa, Mundos Sociais.
- VEGA, Natividad de la Red (2009), Necesidades emergentes y responsabilidad social universitaria, in: *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, nº 16 – 2009, 65-76 (ISSN: 1133-0473).

FINCA TRADICIONAL AFROCOLOMBIANA UNA EXPERIENCIA DE REIVINDICACIÓN POR LA JUSTICIA COGNITIVA Y LA JUSTICIA SOCIAL

ISABEL CRISTINA TOBON⁽¹⁾.

⁽¹⁾Pontificia Universidade Javeriana – Bogota, (ictobon@javeriana.edu.co)

Resumo:

Una de las grandes causas de la desigualdad y la injusticia social en América Latina es la estructura de tenencia de la tierra basada en latifundios y minifundios. En Colombia particularmente, se fortalece la condición de injusticia a través de actividades extractivas dedicadas a monocultivos intensivos y extensivos. La inequidad en la distribución de la tierra deriva en conflictos de propiedad y titulación que se agrava por la ineficacia de las políticas públicas. En tal sentido, mi trabajo visibiliza las formas de relación y aprovechamiento de la tierra por parte de una comunidad afro-colombiana en el norte del Cauca que resiste al monocultivo de la caña de azúcar y a la instalación de parques industriales. La metodología del estudio parte de la Teoría Sociológica de Boaventura de Sousa Santos, toda vez que pretende ampliar las fronteras del conocimiento a través del encuentro de saberes e identifica ausencias y emergencias en las prácticas de los sujetos de conocimiento. Los resultados derivados del proceso de investigación evidencian luces y sombras sobre diversas formas emergentes en las prácticas cotidianas de los actores sociales en pos de su autonomía.

Palavras-chave: Epistemologías del Sur, Conocimientos, Experiencias, Finca Tradicional Afro-caucana

LA FINCA TRADICIONAL AFRO-CAUCANA UNA EXPERIENCIA DE REIVINDICACIÓN POR LA JUSTICIA COGNITIVA Y LA JUSTICIA SOCIAL.

Este trabajo pretende visibilizar las alternativas, formas y posibilidades para abordar el conocimiento desde la Finca Tradicional Afro-caucana. Pretendo explorar desde una razón sensible de las relaciones humanas con el territorio, la emergencia de cambios sociales como oportunidad para la construcción de utopías. En palabras de David Harvey, se trata de “definir una alternativa, no en función de una forma espacial estática, ni siquiera de un proceso emancipador perfecto. La tarea es reunir un utopismo espacio-temporal –un utopismo dialéctico- enraizado en nuestras posibilidades presentes y que al mismo tiempo apunte hacia diferentes trayectorias para los desarrollos geográficos humanos desiguales” (Harvey, 2003:267).



Fonte: <http://www.colombia-sa.com/departamentos/cauca/cauca.html> (visita web mayo 15 de 2014).

Figura 1. El conflicto por la tierra en el valle del río cauca: expresión de la injusticia social.

Los intereses de acumulación de capital, si bien se asocian con la intensa búsqueda de nuevos productos, tecnologías, estilos de vida, formas de expresión y comunicación para el beneficio humano, también han alterado la política, la economía y las condiciones ambientales del mundo. Las formas de apropiación y transformación del territorio que hacen juego a la lógica de la producción y reproducción del capital propias de occidente son evidentes en el campo Colombiano. La desposesión por despojo es una de las expresiones del conflicto por la tierra en el norte plano del Departamento del Cauca.

En el norte del Cauca, la inestabilidad social y política más reciente inicia en el año de 1948 con lo que se ha convenido en llamar La Violencia en Colombia; que corresponde a un período de fuertes confrontaciones entre, el partido liberal y el partido conservador, las dos agrupaciones políticas tradicionales del país. Esas confrontaciones se caracterizaron por su crueldad expresada en coacción, amenazas, seguimientos, vandalismo, violaciones, homicidios, devastación de la propiedad privada y la migración de personas del campo a la ciudad. Durante ese período de intimidación, las comunidades afro se vieron afectadas por la violencia partidista que imperaba en el país (Mina, 1975). Al final de la década de 1950, con el Frente Nacional, se llegó a una etapa de apaciguamiento que consistió en un acuerdo entre los dos grupos dominantes para alternar en el poder presidencial y de gobierno del país. En estas circunstancias, el partido liberal que dominaba en la región norte caucana, perdió fuerza y tomó auge la dinámica de los favores burocráticos a cambio de votos. Con ello, se viciaron los derechos ciudadanos a la educación, a los servicios públicos y la tierra dejó de ser la fuente de recursos campesinos.

Hacia el año de 1960, la agroindustria toma auge y exige avanzar en la acumulación de tierras para el monocultivo intensivo y extensivo de caña de azúcar. Esta nueva etapa da lugar a otras formas de colonización territorial sobre grupos afro-colombianos. La expropiación de las tierras de los afro-nortecaucanos modificó las formas de distribución, aprovechamiento y uso de la tierra. Es en esta fase en la que se identifica el origen de la Finca Tradicional Afro-caucana, con cultivos de plátano, cacao, yuca, café, frutales y la cría de animales domésticos (Finca tradicional Econativa, 2011).

Después de la abolición de la esclavitud, las relaciones laborales entre los hacendados y los que antes eran sus esclavos se mantuvieron. El territorio afro-norte-caucano se configura como propiedad colectiva entre familias. La producción de frutas, verduras, café, cacao, y plátano fue tan abundante hasta ser reconocida como despensa de alimentos del suroccidente Colombiano. A estas alturas, la región generaba excedentes para abastecer el consumo interno y la exportación. Posteriormente, la inyección de capital extranjero a la industria del azúcar en el valle del río Cauca implicó la expansión de las fronteras del cultivo de caña. Para ello, las elites económicas y políticas de la región ejercieron presión e intimidación sobre las comunidades afro como lo señalan los estudios de Mateo Mina (1975). Los grupos que ostentaban el poder, promovieron la sustitución de cultivos transitorios y la erradicación de las formas campesinas sobre promesas de productividad a gran escala. Las promesas fueron vanas y las formas campesinas quedaron amenazadas de muerte. En palabras de Mateo Mina (1975), los afro-nortecaucanos pasaron “de campesino libre a esclavo asalariado”

La transformación radical de los ecosistemas y sus especies de flora y fauna, implicó alteraciones importantes sobre las condiciones del suelo, el aire y el agua. Las condiciones extractivistas, que promueven el cultivo intensivo y extensivo de caña como bien primario para la producción de azúcar y de biocombustibles destinados al consumo interno y de exportación promovieron el saqueo de los recursos, el despojo de la tierra, el deterioro de los sistemas productivos, la precarización de las formas de relación y de organización, del trabajo, de la familia; de las prácticas tradicionales que las comunidades afro-colombianas mantenían desde los palenques. Ante la pérdida de las tierras, muchos de los habitantes de la región emigraron hacia el área metropolitana de Cali y Popayán; otros se emplearon como corteros en las plantaciones y algunos más se insertaron en el precario mercado laboral de las industrias de la zona.

En la actualidad, los conflictos se mantienen por inequidad en la distribución de la tierra, la falta de reconocimiento a las comunidades; por conflictos entre la titulación, la posesión y la propiedad de los territorios colectivos de comunidades afro e indígenas; por la presencia de grupos armados y del narcotráfico, así como por las deficiencias de información y geo-referenciación del territorio. Esta situación se recrudece por las restricciones en las políticas públicas que, en últimas, defienden los intereses de las elites empresariales que ostentan el poder económico y político.

INJUSTICIA COGNITIVA Y CAPITALISMO NEOLIBERAL

La configuración de lo territorial es una totalidad que incluye recursos naturales y recursos creados en relaciones de interdependencia. Los recursos naturales se entienden como los cuerpos y corrientes de agua, los accidentes topográficos y geográficos, la cobertura vegetal, los recursos del suelo y del subsuelo. Los recursos creados, incluyen por un lado las vías férreas y asfaltadas, las conducciones, las contenciones, las represas, los asentamientos humanos y obras de infraestructura; y por otro lado, las formas comunitarias de vida, organizaciones sociales, políticas, económicas, expresiones y patrimonios culturales. Estos recursos, desde los instrumentos de la ciencia occidental moderna, se representan de manera parcial y fragmentada en cartografías y con las cifras disponibles en el momento; pero dejan por fuera ese componente sensible de la comprensión de los objetos, los sujetos y su entorno en las relaciones espacio-tiempo-colectividad.

A través de la expansión marítima, la civilización europea en su proceso de colonización impuso su cultura en otros territorios. Desde el pensamiento occidental moderno, el conocimiento sobre el territorio tiene como tradición la escuela de Ratzel “pensar el espacio en relación inmediata con el medio físico” (Ortiz, 1998: 21). Así, la cartografía en la modernidad es el fundamento fisiográfico para la definición de extensión y vecindad de los emergentes Estados Nacionales y sus colonias. Como lo plantea Renato Ortiz (1998: 21) “la aplicación del método geográfico a los datos sociales tiene como objetivo la definición del hecho y categoría de hechos observables en un medio espacial determinado”. El mapa entonces, desde lo que algunos llaman el Descubrimiento de América, es una representación del poder, de la abundancia y del dominio. Se trata de la dependencia de territorios poblados de personas cuya vida social se explica con base en fuerzas productivas en diferentes escalas. En un mundo capitalista se establecen divisiones y relaciones, se delimitan áreas para transformaciones, industrias, empleos, redes y a su vez, se diseñan las políticas públicas, el desplazamiento de personas y de recursos, entendiéndolos como fuerzas productivas y mercancías. Tanto es así que la revolución industrial divide al mundo entre los industrializados y los productores de materias primas.

Tal división del mundo incorpora una realidad planetaria de emisiones contaminantes, destrucción de ecosistemas, uso indebido del agua y del suelo y producción descontrolada de residuos que se gestiona de forma desigual e injusta. El sistema capitalista y la noción utilitarista que lo caracteriza, ha privilegiado la explotación en el ámbito productivo y del mercado; esta situación restringe por un lado las condiciones de sustentabilidad del territorio y por el otro lado los bienes intangibles y de arraigo que el alberga como patrimonio social de quienes lo habitan.

Con la especialización de los territorios para la producción y para el comercio de mercancías, los mercados se ensanchan, se renuevan las formas injustas de desigualdad y exclusión y se establecen relaciones de expoliación y dependencia neocolonial. Las actividades humanas y sus formas mercantilizadas ahora tienen como fin principal la acumulación de capital. La comprensión sesgada del territorio, en función de los intereses económicos de unos pocos, produce degradación ambiental y cultural.

Las opciones políticas y económicas basadas en la explotación y extracción de recursos renovables y no renovables demuestran una valoración y apropiación imprudente; cada vez se exportan más materias primas con la imposibilidad de recuperación de los recursos extraídos, al menos en el corto plazo. Se pretende creer que el problema está en la explotación de los recursos naturales y en los daños ecológicos que ello implica, ignorando la falacia de producir riqueza para luchar en contra de la pobreza. Así, los impactos ecológicos, culturales y sociales de la depredación profundizan la injusticia social, el asistencialismo y la dependencia.

El enfoque geográfico del territorio de la segunda mitad del siglo XX entiende las relaciones hombre-naturaleza como una interacción transformadora en ambos sentidos; el hombre transforma y es transformado por el entorno con sus hábitos, costumbres y formas de vida. Los estudios sobre el territorio después de la Primera Guerra Mundial, avanzan sobre las visiones y formas económicas en función de las relaciones geopolíticas y del derecho internacional. El economicismo que determinó los estudios territoriales en los Estados Nacionales modernos toma como prioridad la acumulación capitalista. Con ello, el espacio queda sometido al tiempo lineal que se impone sobre otras formas de tiempo provenientes de la comprensión del mismo desde las sociedades agrarias.

En la actualidad, los mayores desafíos sobre el conocimiento del territorio y sus diversas realidades, exigen considerar los procesos económicos, políticos y sociales en relación con los asuntos culturales; de ahí la necesidad de explorar las tensiones entre el desarrollo y los conflictos por desigualdad en lo local y en diferentes escalas. Así, se explica que es ineludible comprender lo local para afrontar lo global.

Más aun, el desafío de abordar el territorio desde las prácticas y formas de resistencia de los sujetos sociales, conduce a la visibilización de las transformaciones locales. Se trata de establecer un diálogo que reconoce los discursos contra-hegemónicos emergentes; hacer visibles las iniciativas y alternativas de los oprimidos que construyen posibilidades desde lo local, por un conocimiento emancipatorio “prudente para una vida decente” (Santos, 2003:14). Para ello el acercamiento requiere de la escucha profunda, abrir la puerta a reconocer las diferencias de manera inteligible, más allá de los universalismos abstractos, con esfuerzos participativos.

Para comprender el territorio a partir de la Finca Tradicional Afro-caucana, se asume el marco epistemológico del Sur, caracterizado por la recuperación de las experiencias desperdiciadas de conocimiento de los sujetos sociales protagonistas de las prácticas y formas de acción y creación de saber con el fin de aumentar el conocimiento recíproco. Desde esta perspectiva, el sur alude al “sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo” (Santos, 2009:12).

EL INDOLENTE RIGOR CIENTÍFICO Y SU DOMINACIÓN

El capitalismo cognitivo ha subordinado al conocimiento ante el poder del capital y así explica que para comprender la viabilidad de una siembra, la permanencia o no de personas y colectivos humanos, las visiones euro-céntricas y modernas se calculan por métodos de medición en la productividad y la eficiencia por hectárea, por metro cuadrado, por unidad de tiempo, por planta, por especie, por cosecha, por el valor de cambio. Esta forma de conocimiento se apropia de manera exclusiva hasta reducir la complejidad del mundo a la producción fabril que le apunta a la eficiencia y a la rentabilidad.

El punto de partida de la Epistemología del Sur, entendida como visibilidad y validez para conocimientos y prácticas cognitivas de pueblos y grupos victimizados y oprimidos por el capitalismo y el colonialismo globales, se puede ilustrar en la afirmación “lo diverso no es necesariamente desunido, lo unificado no es necesariamente uniforme, lo igual no es necesariamente idéntico, lo diferente no es necesariamente inferior o superior”¹.

¹ Esta es una afirmación del sociólogo portugués Boaventura De Sousa Santos, en la marcha por el TIPNIS en Bolivia, agosto de 2011

Una forma de explicar la invisibilización de diversas formas de conocimiento, se da por la exclusión a la que fueron sometidas las sociedades coloniales definida en la tensión regulación-emancipación social. Tal situación se atribuye a lo abismal del pensamiento occidental moderno, que construye distinciones y las radicaliza, hace visibles unas realidades y desconoce a las demás hasta conceder a la ciencia moderna el control de lo que se considera verdadero y válido. En tal sentido, los conocimientos populares, laicos e indígenas desaparecen por inconmensurabilidad, incompreensión, irrelevancia y por no coincidir con los métodos científicos legitimados como verdaderos. Estas otras formas de conocer son negadas y categorizadas como magia, hechicería, e idolatría.

Del lado invisible se aplicó la tensión apropiación-violencia a través de la conversión de mitos y ceremonias locales, la prohibición de lenguas nativas, la destrucción de lugares ceremoniales y la discriminación étnica y cultural. Esta tensión se expresó en esclavización, expropiación, desplazamiento, apartheid social. En otras palabras, la apropiación-violencia produjo exclusión, opresión y victimización históricas. Esa forma de pensamiento occidental moderno excluyente, permanece hasta la cotidianidad de hoy, como se observa en las prácticas hegemónicas de negación de lo otro en diversas instancias de la vida, incluso de nuestra vida universitaria.

Boaventura De Sousa Santos relaciona la injusticia cognitiva con la injusticia social y señala lógicas violentas que diferencian zonas civilizadas e incivilizadas en un mismo espacio-tiempo hasta producir segregación socio-espacial. En diversas esferas de la ciudadanía se imponen mecanismos opresivos y de sometimiento; en contratos civiles de compra y venta de bienes y servicios; en transacciones con organismos públicos o privados; en escenarios laborales cuando la parte débil es obligada a cumplir las condiciones laborales que impone la parte fuerte. Lo peor de todo, es que en muchas ocasiones el Estado y sus diferentes instancias administrativas y judiciales, legitiman las relaciones injustas. En casos de disputa territorial, como el que se expone en este texto, el Estado constituido en poder hegemónico, ha privilegiado los intereses políticos y económicos de élites sociales y empresariales sobre las tradiciones, formas de conocimiento, cultura y herencia familiar de comunidades locales en sus territorios ancestrales.

La Epistemología del Sur, se propone descubrir lo que se descarta y se invisibiliza por la realidad dicotómica que nos caracteriza, para abrir la mirada a la riqueza del presente. Para reanimar la capacidad de construir alternativas posibles de apertura hacia los otros y ampliar las fronteras de conocimiento, la Epistemología del Sur ofrece la “Sociología de las Ausencias” (Santos, 2006: 23). Las demandas por la incompletud de la lucha y la resistencia contra-hegemónicas se ubican en mono-culturas en torno de los saberes, los tiempos, las diferencias, las escalas y las productividades de clases y grupos dominados y excluidos.

Ante dichas ausencias, la “Sociología de las Emergencias” (Santos, 2006: 32) identifica y promueve interacciones entre entidades híbridas, parciales y diferentes, y a la vez, desafía a la realidad en un mundo de alternativas y posibilidades de articulación de conocimientos, prácticas y acciones. Además, sugiere la necesidad de entender cuál es el tipo de intervención que el saber produce, para establecer un diálogo entre el saber científico y el marginalizado sin caer en una teoría general. Se trata de aprender otros conocimientos sin renunciar a los propios, es decir construir inter-conocimiento; lo que implica incorporar otros tiempos, aceptar las diferencias, eliminar las jerarquías, abordar fenómenos locales y ampliarlos a visiones regionales, nacionales y globales. Todo esto teniendo en cuenta la fragilidad y las contingencias de las partes involucradas en el diálogo.

EPISTEMOLOGÍA DEL SUR, ORIENTACIONES PARA SUPERAR LA INJUSTICIA COGNITIVA Y SOCIAL

Dado que la Epistemología del Sur propone una ampliación de los límites del conocimiento en la necesidad de visibilizar otras culturas desde los sujetos sociales, se identifican valores, prácticas tradicionales y saberes emergentes para comprender el territorio.

En la actualidad, la Finca Tradicional Afro-caucana es una evidencia de que los saberes populares, campesinos, tradicionales representan un avance deseado en la articulación de conocimientos sobre aspectos de la realidad que hasta el momento resultaban inaccesibles por los supuestos teóricos de los que originalmente provienen los estudios sobre el territorio. Avanzar en el proceso de interconocimiento, complicidad e interdependencia con los sujetos sociales permite la configuración de otra forma de emancipación social porque se evidencian formas diferentes de comprender la vida a partir de condiciones particulares.

Las condiciones vitales propias de la Finca Tradicional Afro-caucana dan cuenta de relaciones de intercambio permanente con el medio y con otros sujetos sociales, salvaguardan la biodiversidad y proponen formas económicas diferentes a las impuestas por el capitalismo neoliberal

Entender la vida cotidiana de la Finca como territorio en movimiento, permite hacer una lectura de la acción, de los espacios y los tiempos en escenarios de diversas escalas, con los que se convive en relaciones de cooperación con el medio natural a través del trabajo. La Finca, como espacio inmediato y constitutivo de existencia multiplica la vida, como lugar de encuentro y relación, como forma material y espiritual, como posibilidad de autonomía. Así, la visión e interpretación de la realidad, las emociones, el conocimiento, la riqueza, el poder y el tiempo se ligan con el territorio.

La finca tradicional afro-caucana asume la parcela de manera estratificada a través de cultivos asociados; se aprovecha la diversidad de la vegetación de la zona para integrar variedades maderables, frutales, cultivos transitorios y plantas medicinales para el autoabastecimiento familiar. La permanencia de la hojarasca sobre el suelo mantiene sus cualidades en función de captar agua durante los días de lluvia y retener la humedad en sequía y días de sol; también funciona como abono orgánico y control de plagas en el sentido que la descomposición de las hojas de las diferentes especies alimentan y el suelo regulan la entrada de patógenos a los cultivos. La simultaneidad de tiempos en la cosecha y el beneficio de los frutos por ciclos, combina ritmos propios y a la vez, contribuye en la preservación de la fauna y flora tropical y silvestre.

Las variadas formas de cuidado también se vinculan con la previsión de llevar una alimentación sana para los humanos y para los animales. En tal sentido, las cáscaras y sobrantes orgánicos de cocina son aprovechados para alimentar a los animales domésticos de cría de la finca como cerdos y gallinas. Son los miembros de la familia, quienes alimentan directamente a sus animales, los llaman por su nombre y tienen una relación más próxima con sus ciclos de vida. Esta es una manera de aprender la biología desde la experiencia con la mediación del afecto.

Como hábito familiar, la finca establece vínculos de trabajo colectivo en donde las prácticas de cultivo se transmiten entre abuelos, padres e hijos con cantos tradicionales y enseñanzas de los mayores a los niños. Estas formas de cuidado entre la familia permiten aprender valores como el del amor por la tierra y el respeto por todos los organismos que hacen parte de ella. Otras de las opciones de conocimiento, vínculo y cuidados desde la experiencia de los mayores tienen que ver con la medicina tradicional afro que se basa en formas rituales con plantas aromáticas de la finca.

La minga, una práctica de origen indígena que consiste en convocar a la familia, vecinos y amigos para realizar una tarea determinada planificada para un tiempo específico. Esta forma de trabajo colectivo fortalece los lazos solidarios, de amistad y de unión; al mismo tiempo evidencia los liderazgos y el reconocimiento por capacidades y habilidades de los individuos que participan. Son esos encuentros de familias y allegados los espacios y lugares de la memoria en las prácticas cotidianas que movilizan diversas formas de conocimiento y de identidad.

El ideal de justicia cognitiva y democracia epistémica que promueve la Epistemología del Sur, como se manifiesta en la Finca Tradicional Afro-caucana, se configura como fuente de conocimiento popular campesino afro-colombiano en tanto resiste a las relaciones jerárquicas y de exclusión social que la amenazan.

Como advierte Santos (2009: 227) “si se permite que la lógica del mercado se desparrame de la economía a todos los campos de la vida social y se convierta en el único criterio para establecer interacciones sociales y políticas, la sociedad se tornará ingobernable y éticamente repugnante”. El desafío ante tal situación es el compromiso con el conocimiento como fuente de emancipación social a través de relaciones basadas en la redistribución y el reconocimiento de las diferencias en pos de realidades innovadoras, transgresivas y subversivas.

BIBLIOGRAFIA

- FINCA TRADICIONAL ECONATIVA. Presente y futuro del pueblo afronortecaucano. (2011). Bogotá
- HARVEY, David. (2003). Espacios de esperanza. Akal. Madrid
- MINA, Mateo. (1975). Esclavitud y libertad en el valle del río Cauca. Fundación Rosca de Investigación y Acción Social. Bogotá.
- ORTIZ, Renato. (1998). Otro Territorio. TM Editores. Bogotá
- SANTOS. Boaventura de Sousa. (2009). Una epistemología del Sur. CLACSO. Siglo Veintiuno. México
- (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO. Buenos Aires
- (2003). Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Vol. I. Desclée de Brower. España

QUALIDADE DE VIDA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: OS IDOSOS DE COIMBRA

MARCIA REGINA MEDEIROS VEIGA⁽¹⁾; A. M. ROCHETTE CORDEIRO⁽²⁾; SÓNIA MAIROS FERREIRA⁽³⁾.

⁽¹⁾Universidade de Coimbra, Instituto de Investigação Interdisciplinar, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, (marciarmveiga@gmail.com)

⁽²⁾Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Departamento de Geografia, (rochetecordeiro@fl.uc.pt)

⁽³⁾Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, (smairosferreira@fpce.uc.pt)

Resumo:

A qualidade de vida é, consensualmente, vista como tendo um carácter subjetivo, para além da objetividade muitas vezes desejada, implicando, para sua definição – e conseqüente busca –, uma série de fatores: culturais, sociais, psicológicos, morais, físicos. A aprendizagem ao longo da vida é um dos pressupostos que devem ser considerados quando se investiga a qualidade de vida de sujeitos idosos, podendo ser associada ao que alguns autores identificam como projeto de vida. Aprender ao longo da vida sugere, para além da ideia de projeto e de expectativas de vida para um futuro próximo, no caso dos mais velhos, o estabelecimento de uma importante rede de relações, tanto mais rica quanto maior for sua diversidade em termos de género, geração, grau de relação ou parentesco entre os diversos atores aí envolvidos. O território – com sua oferta de bens e serviços, especialmente, neste debate, voltados à aprendizagem ao longo da vida, e as relações com ele estabelecidas – também é um importante marcador na definição do que seja qualidade de vida para as populações idosas que nele vivem e por ele transitam. Esta comunicação tem por objetivo discutir o conceito de qualidade de vida na velhice a partir de sua relação com a aprendizagem ao longo da vida, projeto de vida e território.

Palavras-chave: Qualidade de Vida; Aprendizagem ao Longo da Vida; Território.

INTRODUÇÃO

Até que ponto a educação ao longo da vida, entendida como um projeto de vida, é percebida como elemento essencial no estabelecimento da qualidade de vida para sujeitos idosos? Mais ainda: em que medida o(s) território(s) é(são) definidor(es) na(s) percepção(ões) do que seja qualidade de vida para os idosos?

O intuito deste trabalho não é meramente oferecer respostas objetivas e taxativas a estas questões, mas, a partir delas, delinear alguns subsídios, criando condições de fomento e abrindo novas possibilidades para um diálogo profícuo para uma velhice – ou, melhor dizendo, velhices – com qualidade. Assim, propomos uma reflexão teórica a partir da relação entre os quatro elementos convocados para este debate: qualidade de vida, aprendizagem ao longo da vida, projeto e território. Dessa forma, a primeira parte deste trabalho é dedicada à definição conceptual de cada um destes elementos, em separado. Em seguida, de posse desta conceptualização teoricamente referenciada, buscaremos, a partir do estabelecimento de uma relação dialógica entre os quatro elementos, respostas teóricas para esta temática integrada.

QUALIDADE DE VIDA NA VELHICE

O conceito de qualidade de vida não é dado a muitos consensos. Talvez o principal consenso a respeito deste conceito seja o de que as dificuldades na sua definição podem ser traduzidas por sua multidimensionalidade.

Entretanto, não obstante as dificuldades de seu significado, esta expressão tem sido usada de forma até extenuante, tanto por órgãos e instituições públicas ou privadas, como alguns observatórios sociais, preocupados em aferir os níveis de qualidade de vida de determinada população, a fim de que se estabeleçam metas e objetivos concretos para sua positivação e potenciação, quanto pelo senso comum, que atribui aos próprios sujeitos, individualmente, a responsabilidade por uma vida com qualidade.

O que se sabe, no entanto, é que, talvez mesmo devido às dificuldades em defini-lo, o conceito de qualidade de vida tem sido revisto muitas vezes, nos últimos sessenta anos.

Em relação ao início do século, Pachol (2000: 19-20) refere que a ideia de qualidade de vida surgiu no final da Segunda Grande Guerra, a partir do conceito de “boa vida”, o qual se referia, estritamente, à conquista e acesso a bens materiais. Mais tarde, este conceito foi alargado, passando a representar o desenvolvimento económico (a partir de indicadores como o Produto Interno Bruto – PIB –, a renda per capita e as taxas de desemprego) e, posteriormente, social (com base em indicadores mais ampliados, como taxa de mortalidade infantil, esperança de vida, taxa de abandono escolar, nível de escolaridade, taxa de violência, saneamento básico) dos países ou dos diferentes territórios. Ainda segundo o mesmo autor (2000: 20), foi só a partir de 1960 que se sentiu a necessidade de se avaliar a qualidade de vida individual a partir das percepções dos próprios sujeitos sobre a sua própria qualidade de vida. A subjetividade, então, aliou-se aos elementos objetivos na avaliação da qualidade de vida.

O carácter subjetivo, somado aos múltiplos aspetos das configurações sociais (culturais, filosóficos, religiosos, históricos, geográficos), tem conferido à qualidade de vida uma multiplicidade de conceitos, dificultando, assim, as comparações entre as variadas realidades. Já anteriormente, alguns autores (Bowling, 1995; Grimley-Evans, 1992) chegaram a criticar o uso da expressão, que consideraram inadequada em função de sua pouca objetividade e, conseqüentemente, praticidade.

Exageros à parte, entendemos que o estabelecimento de parâmetros mínimos de qualidade, a partir de critérios e indicadores objetivos, é necessário para o desenvolvimento de políticas e serviços públicos em atendimento aos princípios básicos de equidade e de dignidade humana. É imprescindível, entretanto, que a subjetividade, expressa por diferenças culturais, regionais, religiosas, morais, entre outras, bem como pelas percepções dos próprios sujeitos, seja, de facto, levada em conta, na definição do que seja uma vida com qualidade.

Assumindo a qualidade de vida a partir de uma conceção eminentemente interdisciplinar, Almeida *et al.* (2012: 13) a definem “como uma forma humana de percepção do próprio existir, a partir de esferas objetivas e subjetivas”. Alertam, contudo, para o movimento e inter-relações constantes entre os diversos elementos que compõem estas esferas e para o reducionismo de certas visões, sobretudo as que colocam a qualidade de vida como sendo de responsabilidade individual, como algo que pode ser alcançado unicamente através da vontade e do esforço individual do sujeito no cultivo de hábitos e atitudes saudáveis. Segundo esses autores, este reducionismo se deve a uma “falta de especificidade terminológica e de uma visão fragmentada sobre o tema” (Almeida *et al.*, 2012: 17).

Diante de uma diversidade de conceitos, derivada da multiplicidade de perspectivas disciplinares que envolvem a temática, reconhece-se que a qualidade de vida deva ser pautada por elementos objetivos e subjetivos. As perspectivas que privilegiam os elementos objetivos caracterizam a análise a partir de dados quantitativos e qualitativos que permitam traçar um perfil de um indivíduo ou grupo em relação ao seu acesso a bens e serviços, tais como alimentação, habitação, acesso à saúde, emprego, saneamento básico, segurança, educação, transporte. Em contrapartida, as perspectivas que destacam os elementos subjetivos como fundamentais na análise da qualidade de vida trabalham a partir de variáveis históricas, sociais, culturais e de interpretação individual sobre as condições de bens materiais e de serviços a que os sujeitos têm acesso ou não.

“Não busca uma caracterização dos níveis de vida apenas sobre dados objetivos; relaciona-os com fatores subjetivos e emocionais, expectativas e possibilidades dos indivíduos ou grupos em relação às suas realizações, e a percepção que os atores têm de suas próprias vidas, considerando, inclusive, questões imensuráveis como prazer, felicidade, angústia e tristeza.” (Almeida *et al.*, 2012: 21).

Com o intuito de estabelecer critérios que possibilitassem a elaboração de um instrumento de avaliação sobre a qualidade de vida das variadas populações, privilegiando uma perspectiva transcultural e subjetiva, a Organização Mundial da Saúde criou um grupo formado por peritos pertencentes a 15 diferentes contextos culturais – o WHOQOL Group (World Health Organization Quality of Life) – a partir de um conceito de qualidade de vida que contempla a complexidade das relações entre saúde física e psicológica, nível de independência, relações sociais e crenças pessoais: “percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (World Health Organization)¹.

Entendendo que, apesar de sua pluralidade e também a de seus sujeitos, a fase da velhice possa apresentar características próprias, o que possibilita que seja vista como uma categoria analítica, o WHOQOL Group desenvolveu um instrumento específico para avaliar a qualidade de vida dos/das idosos/as, o WHOQOL-OLD. Baseado em seis diferentes facetas (habilidades sensoriais; autonomia; atividades passadas, presentes e futuras; participação social; morte e morrer; e intimidade), o instrumento é composto por 24 questões e apresenta a recomendação de que deve ser aplicado juntamente com o instrumento abreviado (WHOQOL-BREF), complementando-o.

Apesar da complexidade que envolve sua definição, dificultando um trabalho mais objetivo, com resultados mais práticos e visíveis a um prazo não muito longo, o conceito de qualidade de vida é aqui chamado por entendermos que a maior esperança de vida², que tem acompanhado as populações em nível mundial, representando inegáveis ganhos para a humanidade, deve, ela própria, estar acompanhada de uma vida com qualidade. Por outras palavras, vive-se, geralmente, por mais tempo. Este tempo adicional, entretanto, não tem representado, necessariamente, um acréscimo – ou mesmo a manutenção – de qualidade na vida de grande parte da população mundial.

Assim, embora as dificuldades em se definir o que seja qualidade de vida em qualquer fase da vida, incluindo a velhice, infere-se que elementos directamente ligados ao território (participação social, autonomia e mobilidade, por exemplo) e ao projeto de vida (atividades futuras), questões também convocadas para este debate, sejam primordiais para essa definição.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA COMO PROJETO POSSÍVEL

A aprendizagem ao longo da vida é um dos pontos da pauta europeia, tendo sido explicitada no Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão das Comunidades Europeias de Outubro de 2000, intitulado “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”, e figurando como uma das prioridades da “Estratégia Europa 2020”.

O primeiro documento define a aprendizagem ao longo da vida, a partir da “Estratégia Europeia de Emprego”, “como toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000: 3).

Embora a ênfase dada à aprendizagem ao longo da vida foque, prioritariamente, o fomento da empregabilidade, com base no paradigma do conhecimento³, a Comissão Europeia reconhece na aprendizagem um potencializador do sentimento de pertença não só a um contexto profissional, mas

¹ A partir de um primeiro instrumento, mais abrangente, contendo 100 questões, surgiram outros, dedicados a públicos ou áreas diferenciadas: um, abreviado, com 26 questões (WHOQOL-BREF); um dedicado aos portadores do vírus da SIDA (WHOQOL-HIV), com versões com 120, 37 e 31 questões; um dedicado às questões de espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais (WHOQOL-SRBP) e, ainda, outro destinado aos idosos (WHOQOL-OLD). Fonte: WHO: http://www.who.int/mental_health/publications/whoqol/en/. Acesso em 20 de Maio de 2014.

² Se, entre 1950 e 1955 a média de esperança de vida no mundo era de 46,6 anos, entre 2005 e 2010 esta esperança passou a ser de 67,6 anos. Embora este aumento seja desigual nas várias regiões do globo, pode-se dizer que ele é, mesmo, mundial, devendo aumentar ainda mais (Relatório sobre a Situação da População Mundial 2011 do Fundo de Populações das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.un.org/files/PT-SWOP11-WEB.pdf>. Acesso em 30/05/2014).

³ Este paradigma tem sido bastante questionado e criticado, pois tem promovido muito mais exclusão do que desenvolvimento social (Siteo, 2006).

também a um contexto social a partir do reconhecimento de outras formas de educação que não a formal⁴.

Assumimos, assim, que, quando se fala em aprendizagem ao longo da vida pensa-se em sujeitos idosos, pelo que a prioridade deve ser dada aos processos de educação não-formais e informais em detrimento de uma educação formal, condutora à obtenção de diplomas e ao reconhecimento de qualificações, com vistas ao mercado de trabalho. Esta última, contudo não pode ser desconsiderada, sob pena, também, de se estar alimentando preconceitos ao excluir do sistema de educação formal, a partir de critérios baseados unicamente na idade dos indivíduos, uma parte da população interessada em obter certificações, quer para a sua qualificação profissional, quer para sua satisfação pessoal⁵. Os processos de educação não-formal e informal, entretanto, valorizam os saberes e as diferenças individuais e culturais, promovendo, por isso, um ensinar/aprender a partir de uma relação dialógica e horizontal, onde a hierarquia e o controle, tão frequentes à educação formal, são suprimidos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem ao longo da vida toma as dimensões, já mencionadas por Paulo Freire, de que somos – nós, seres humanos – seres incompletos, em constante desenvolvimento; desenvolvimento este que se dá através da aprendizagem: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (1997: 55). A necessidade de aprender, de conhecer coisas novas a partir da comunicação, do diálogo, das trocas, é a prova de que a vida continua, ainda que já tenhamos chegado à velhice. É ainda Paulo Freire quem nos lembra:

“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo.” (Freire, 2000: 40).

Nesse sentido, também Gadotti (1981) entende a aprendizagem como um processo que se desenrola enquanto dura a vida, pressupondo o estabelecimento e/ou a continuidade de uma rede relacional. Aprender, então, é um processo relacional que implica, necessariamente, outro processo: o ensinar. Aprender/ensinar complementam-se, ainda, em mais outro processo, a educação. “A educação se apresenta, então, como uma situação de conhecimento e de intervenção do ser humano no mundo e uma forma de comunicação humana” (Oliveira, 2009: 15). Através das redes de relações, nos tornamos seres aprendentes e seres ensinantes. Esta constatação é especialmente importante na velhice, devendo a solidariedade entre gerações partir deste pressuposto: os/as idosos/as, como qualquer ser humano em qualquer fase da vida, aprendem e também ensinam.

Aprendizagem ao longo da vida, nesse sentido, configura-se como parte de um projeto de vida. Não, necessariamente, um projeto em longo prazo, mas um projeto dentro de nossos “campos de possibilidades” (Velho, 2003). Projetar é esperar, é reconhecer-se como vivo e participativo dentro da comunidade; é ser, de certa forma, o condutor de sua própria vida.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, aliado ao de projeto de vida, quando se estuda a velhice, é importante, pois ajuda-nos na compreensão das expectativas de vida dos sujeitos idosos, dos significados que atribuem à continuidade da vida e, por conseguinte, à própria velhice.

⁴ A Comissão Europeia, através do “Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida”, distingue a educação formal como aquela que “decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos”; educação não-formal como aquela que “decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais”, podendo ocorrer no local de trabalho ou em outros espaços fora da escola formal e “ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames)”; e educação informal como “um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões” (CCE, 2000: 9).

⁵ Chama-se *idadismo*, ou *ageism*, à discriminação etária baseada em crenças e estereótipos sobre o envelhecimento (Lima, 2010: 23). Em Portugal, embora ainda pouco estudado, o *idadismo* tem se mostrado bastante presente. Segundo o relatório “Eubarómetro Especial de 2009”, relativo à “*Discrimination in UE in 2009*”, 53% dos portugueses consideram a discriminação etária muito frequente no país. Na mesma direção, de acordo com o relatório do “*European Social Survey*”, pesquisa também realizada em 2009, o *idadismo* é a principal forma de discriminação sentida pelos portugueses (17%), seguida pela discriminação por sexo (13%) e pela discriminação étnica (11%) (Marques, 2011: 19).

Nesse contexto, Catão (2001) define projeto de vida como um movimento de transformação quotidiana a partir de condicionantes do passado e do presente em direção ao futuro. Nesse sentido, o projeto de vida se constitui na relação entre subjetividade e objetividade, pois parte da análise das próprias experiências dos sujeitos que avaliam suas estratégias para a construção futura. Aliás, Gilberto Velho (Velho, 2003: 8) vai nessa mesma direção, entendendo o projeto como “uma dimensão mais racional e consciente, com as circunstâncias expressas no campo de possibilidades, inarredável dimensão sociocultural (...). Nessa dialética os indivíduos se fazem, são constituídos, feitos e refeitos, através de suas trajetórias existenciais”.

Sendo o projeto uma construção em que as dimensões individuais e subjetivas se relacionam, dialecticamente, com as dimensões colectivas socioculturais, o território, com suas pluralidades dimensionais, relações e dinâmicas próprias, acaba por ser definidor dos “campos de possibilidades” a partir dos quais os projetos são construídos.

O(S) TERRITÓRIO(S) COMO PRODUTOR(ES) DE VELHICE(S)

A contemporaneidade globalizada assiste a um movimento que pode ser lido como um embaciamento temporal e espacial, levando alguns autores a defenderem abordagens como os “não-lugares” (Augé, 2010) ou a “desterritorialização”⁶ (Appadurai, 1996). Mesmo estes autores, entretanto, reconhecem que o espaço e o território são, sempre e necessariamente, levados em conta, ainda que se proponha um olhar mais relativizado, mais poroso e flexível nos estudos socioculturais.

Foucault (1984: 5) compreende esse movimento contemporâneo e considera que o espaço assume um papel de supremacia em relação ao tempo na organização do pensamento, entendendo o espaço contemporâneo como um “espaço de colocação”, onde as relações de vizinhança, a retenção e a circulação de coisas e pessoas e o controlo sobre essas mesmas coisas e pessoas são elementos-chave na descrição e compreensão das sociedades e culturas.

Nessa direção, os espaços e territórios tornam-se um importante elemento de investigação, sendo entendidos como elementos relacionais que estabelecem, ao mesmo tempo, fronteiras geográficas e humanas (Corrêa, 2000: 1). Dessa maneira, os territórios são palcos aonde diferentes relações de mobilidades/imobilidades, disputas, conquistas, afetos, solidariedades, vulnerabilidades/resistências, abandono/ocupação e pertencimento vão se estabelecer entre os diferentes atores. Em outras palavras, a análise das relações e dinâmicas que as pessoas – neste caso específico, os/as idosos/as – estabelecem com os espaços em que vivem e pelos quais transitam – e vice-versa – e como estas relações são mediadas, difundidas e, muitas vezes, padronizadas e estereotipadas pelas várias instâncias e forças sociais é essencial para a compreensão das lógicas que se conjugam na produção de sentidos. As questões relativas à mobilidade, ocupação e pertencimento a um território são questões políticas (Foucault, 2008), sendo constitutivas da própria construção identitária – que não se faz sozinha, mas a partir de múltiplas e diferenciadas relações.

O território, como um delimitador geográfico e humano, campo importante das mais diversificadas relações, é, no nosso entendimento, um elemento fundamental para a compreensão do fenómeno da velhice e do envelhecimento.

No projeto de investigação doutoral de um dos autores, que está sendo desenvolvido no Concelho de Coimbra (região central de Portugal) em cinco territórios distintos – os setores urbanos de Celas, da Solum e da Alta (este último associado ao Centro Histórico de Coimbra) e as áreas com características rurais do Casal de Lobo (setor de baixa altitude e de geografia bastante plana) e do Botão (setor montanhoso), os dados preliminares dão conta de uma enorme diferenciação entre eles, tanto em

⁶ Os geógrafos brasileiros Milton Santos e Rogério Haesbaert rejeitam fortemente o conceito de desterritorialização, que consideram um mito. Santos (1996) entende que o fenómeno da globalização tornou o território ainda mais importante, pois os espaços são cada vez mais diferenciados em função de suas capacidades frente à concentração de tecnologia informacional e comunicacional. Já Haesbaert convida a uma nova perspectiva: “(...) mais do que a perda ou o desaparecimento dos territórios, propomos discutir a complexidade dos processos de (re)territorialização em que estamos envolvidos, construindo territórios muito mais múltiplos ou, de forma mais adequada, tornando muito mais complexa nossa multiterritorialidade.” (Haesbaert, 2005: 6774)

termos geográfico-espaciais, quanto de tipologia e concentração populacional. Tendo como foco a velhice a partir das territorialidades e, conseqüentemente, dos territórios produzidos a partir desta relação, objetivando a construção de estratégias eficazes para a elaboração de diagnósticos sociais que correspondam às reais procuras das populações idosas, acreditamos que o levantamento cartográfico e etnográfico muito particularizado de cada um desses territórios, numa clara perspectiva interdisciplinar exigida por ambos os objetos – velhice e território – possibilite esta necessária lapidação do olhar às diversas realidades.

Neste trabalho, especificamente, a questão que se coloca é: até que ponto os territórios participam na construção do que se entende por qualidade de vida das populações idosas? O que queremos aqui problematizar é se – e como – os territórios e suas configurações espaciais (com possibilidades – ou não – de mobilidade e autonomia, com acesso – ou não – a bens e serviços) e relacionais (com os diferentes atores que constituem determinado território) inferem nas percepções que os/as idosos/as têm sobre a qualidade de suas próprias vidas e sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida, enquanto um projeto para potencializar essa mesma qualidade.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, PROJETO E TERRITÓRIO: POSSIBILIDADES DIALÓGICAS PARA UMA VELHICE COM QUALIDADE

Historicamente, a velhice tem sido vista como uma fase da vida marcada por declínios biológicos, psicológicos e sociais, baixando, inevitável e consideravelmente, a qualidade de vida dos sujeitos. Por isso mesmo, as expectativas em torno de uma velhice com qualidade são, muitas vezes, bastante modestas⁷.

De invisível – por sequer possuir estatuto social próprio, até o limiar do século XX, quando era confundida com mendicidade, deficiência, incapacidade e até vagabundagem e vadiagem – a identificável – quando, a partir do início do século passado, o direito a uma reforma passa a ser institucionalizado e generalizado, criando, assim, uma categoria social: a dos idosos –, a velhice quase sempre tem sido representada como vulnerável e dependente: primeiro, da família e, na falta desta, das instituições de solidariedade; em seguida, do Estado, com o estabelecimento de políticas públicas que, ainda hoje, buscam suprir as carências, o isolamento e a segregação a que os mais velhos parecem estar destinados (Fernandes, 1997).

Estas representações, muitas vezes reforçadas pelos próprios trabalhos acadêmicos⁸, acabam por segregar ainda mais os sujeitos idosos, estigmatizando-os e despersonalizando-os. Vistos como uma categoria una, os idosos têm ignoradas suas individualidades e diferenças.

Embora as categorizações tenham, muitas vezes, o intuito do estabelecimento de direitos específicos a uma determinada categoria – os/as idosos/as, as mulheres, as crianças, os negros ou os indígenas, para citar alguns exemplos – a fim de acabar (ou, pelo menos, minimizar) com certas desigualdades sociais, há que se ter muito cuidado em não transformar os sujeitos em seres amorfos, sem identidade própria. No caso específico da velhice, Fernandes (1997) alerta que um trabalho verdadeiramente sério e comprometido

“(…) exige começar por romper com as concepções dominantes do que é ser velho, procurando observar, por um lado, as distinções existentes entre diferentes categorias de agentes e, por outro, os contextos em que os fenômenos se desenvolvem, as representações que vão adquirindo forma e os problemas sociais que vão surgindo. É romper com a visão comum que tem a tendência de tratar uma categoria de idades como se fosse um grupo de agentes não diferenciados, dotados das mesmas propriedades substanciais, inscritas numa

⁷ Embora em grande parte das vezes, principalmente nos países em desenvolvimento, ou em países que passam por períodos de crises políticas e econômicas, como é o caso de Portugal na atualidade, as pessoas idosas ocupem um estatuto socioeconômico mais baixo, aumentando os riscos de precariedade, as incapacidades e até a morte (Lima, 2010: 25), os estudos sobre o bem-estar subjetivo têm apontado, paradoxalmente, uma realidade diversa, ao encontrarem um aumento do sentimento de bem-estar nas idades avançadas (Lima, 2010: 109-110).

⁸ Segundo Guita Grin Debert, os trabalhos acadêmicos têm cristalizado ora uma imagem extremamente negativa da velhice, apontando apenas suas perdas, vulnerabilidades e incapacidades, ora, mais recentemente, uma imagem completamente inversa: a velhice como uma fase de liberação das amarras e compromissos sociais sendo, portanto, a “melhor idade” para se viver com plenitude e felicidade. Esta polaridade extrema acaba por não dar conta da multiplicidade e diversidade da experiência da velhice.

espécie de essência biológica, conhecidas e reconhecidas por todos, pois remetem para uma representação mental que lhes é comum.” (Fernandes, 1997: 13).

Esta necessária contextualização, de que nos fala a referida autora, diz respeito, entre outros contextos⁹, ao território: onde vivem e por onde se movimentam os/as idosos/as – suas casas, suas ruas, seus bairros e arredores, os lugares que frequentam e as relações que estabelecem com e nestes espaços.

Como anteriormente mencionado, o território, enquanto espaço político e relacional, por sua vez, também é delineador dos “campos de possibilidades” (Velho, 2003, p. 8) de cada indivíduo, orientando suas escolhas e perspectivas a partir de uma realidade possível. Assim, infere-se¹⁰ que territórios hostis, de difícil acessibilidade e mobilidade, onde os mais velhos sentem-se isolados e segregados, impossibilitados de estabelecerem e manterem relações intergeracionais saudáveis e equânimes, onde o sentimento de pertença é substituído pela vulnerabilidade, insegurança e exclusão, só podem reduzir, sensivelmente, o campo de possibilidades dos/das idosos/as, que tendem, também, a terem reduzidas suas expectativas e projecções para uma vida com qualidade. Por outro lado, territórios cujos espaços são transitáveis por todos com segurança, sem qualquer “armadilha”¹¹, em que as relações sociais são pautadas na verdadeira solidariedade e no respeito entre as pessoas, seus ritmos e diferenças, com ofertas de serviços e produtos para todos, incluindo a população idosa, e proporcionando os encontros entre gerações, essas possibilidades, expectativas e projecções têm a tendência a aumentar.

Nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida, representando a possibilidade e a abertura para novos conhecimentos e/ou desenvolvimento de novas habilidades na continuidade da vida (Gadotti, 1981; Brandão, 1982; Freire, 1997), passa a ser, realmente, muito significativa e enriquecedora.

O que se deve aqui destacar é que a qualidade de vida das pessoas, especialmente das pessoas idosas, se encontra intrinsecamente ligada às suas expectativas de vida, às suas capacidades de projetar o futuro que ainda têm pela frente, de estabelecer relações, trocas e aprendizagens contínuas.

O território, por sua vez, é um dos elementos fundamentais no estabelecimento e na potencialização de campos de possibilidades, tanto mais diversos e significativos quanto os territórios forem amigáveis, acolhedores, acessíveis e inclusivos a todos e, especialmente, à população idosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, procuramos estabelecer conexões entre território, aprendizagem ao longo da vida e projeto de vida na determinação de qualidade de vida para os sujeitos idosos.

O território é aqui concebido como um espaço plural e multidimensional, ao mesmo tempo geográfico, social, histórico, cultural, político, relacional, dinâmico e dialético. A velhice, por sua vez, também é entendida como uma categoria múltipla, que, para além da mera distinção etária, deve, da mesma forma que o território, ser tomada na pluralidade de dimensões que a compõem. Dessa maneira, partimos do pressuposto que o território é um elemento fundamental na constituição de velhices, ou seja, diferentes territórios produzem diferentes velhices.

A aprendizagem ao longo da vida, enquanto um projeto, uma prospeção futura, ainda que, no caso dos/das idosos/as, este futuro possa estar bastante próximo, exigindo planos modestos, possíveis a curto e médio prazo, pode ser considerada como um fator essencial para uma vida com qualidade na velhice, uma vez que as expectativas revestem a vida de significados, independente do tempo efectivo que lhe resta. Por outras palavras, projetar o futuro, abrindo-se para novas relações e aprendizagens, quer de conhecimentos, quer de habilidades, é dar um sentido à própria vida, motivação necessária a qualquer

⁹ Como os contextos social, económico, religioso e cultural, por exemplo.

¹⁰ A relação velhice-território é ainda muito pouco estudada, sendo o foco de nossa investigação doutoral, em desenvolvimento no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Instituto de Investigação Interdisciplinar, Universidade de Coimbra. Autores como Alexandre Kalache (2009), em sua observação sobre a necessidade do desenvolvimento de “cidades amigas dos idosos”, ou García Canclini (1997), com seu estudo sobre a cidade do México, entretanto, permitem-nos tais inferências.

¹¹ Representada, por exemplo, por desníveis no terreno, humidade nas casas, inacessibilidade pedonal, trânsito inseguro, dificuldades de acesso (por distância ou outro motivo) aos serviços de saúde, farmácias, mercearias, espaços de convívio ou áreas verdes.

pessoa, em qualquer idade, mas especialmente importante aos idosos, para os quais as perdas sentidas ao longo da vida e, muitas vezes, potencializadas na velhice, podem representar um grande desestímulo, levando, inclusive, à apatia, à dependência extrema e à depressão (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, s/d).

As possibilidades de projetar o futuro são dadas pelos contextos em que as pessoas se desenvolvem e se relacionam. Um destes contextos é o território, que pode, por um lado, potencializar uma velhice rica e com qualidade, ou, por outro, intensificar uma velhice vulnerável, dependente, solitária e triste, como, aliás, se começa a constatar através de alguns trabalhos já realizados no concelho de Coimbra.

Ainda que a qualidade de vida não prescindia de elementos subjetivos, que dependem tanto de componentes sociais e culturais, quanto das perspetivas de cada indivíduo, sabe-se que as relações e as interações sociais fundamentam uma vida com qualidade em qualquer idade. Particularmente na velhice, quando não é raro que as capacidades de mobilidade diminuam, diminuindo, também, os espaços de circulação das pessoas mais velhas, o território, principalmente o território onde os idosos residem, assume uma importância cabal na constituição de campos de possibilidades para uma vida com qualidade.

Finalmente, entendemos que a promoção de um diálogo e de uma reflexão em torno destes elementos (qualidade de vida, aprendizagem ao longo da vida, projeto e território) permite que pensemos em um projeto multi e interdisciplinar que possa, realmente, promover velhices ricas, ao mesmo tempo, em diversidade e em qualidade.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M. A. B. DE, GUTIERREZ, G. L. E MARQUES, R. (2012). *Qualidade de Vida: Definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa*. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (s/d). “Psychology and Aging – Addressing Mental Health Needs of Older Adults”. Acedido em Junho, 20, 2014, em <http://www.apa.org/pi/aging/>.
- APPADURAI, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Public Words, v. 1., University of Minnesota Press.
- AUGÉ, M. (2010). *Não Lugares – Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 9ª ed., Campinas, SP: Papyrus.
- BOWLING, A. (1995) “Health Related Quality of Life: a discussion of the concept, its use and measurement”. In: Bowling, A. (Ed.). *Measuring Disease. A review of disease-specific quality of life measurement scale*. Buckingham, Philadelphia, Open University Press, pp. 1-19.
- BRANDÃO, C. R. (1982) *O que é educação*. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense.
- CATÃO, M. de F. F. M. (2001). *Projeto de vida em construção na exclusão/inserção social*. João Pessoa: Editora Universitária.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”, *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão das Comunidades Europeias*. Outubro de 2000.
- CORRÊA, R. L. (2000). *O espaço urbano*. São Paulo: Editora Ática.
- DEBERT, G. G. (1999). “A construção e a reconstrução da velhice: família, classe social e etnicidade”. In: Neri, A. L. e Debert, G. G. (orgs.). *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papyrus, pp. 41-68.
- FERNANDES, A. A. (1997). *Velhice e Sociedade: Demografia, Família e Políticas Sociais em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- FOUCAULT, M. (1984). “Of others spaces: utopias and heterotopias”. In: *Journal Architecture, Mouvement, Continuité* (“Des Espace Autres,” March 1967 Translated from the French by Jay Miskowiec).
- FOUCAULT, M. (2008). *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Edição estabelecida por Michel Senellarts sob a direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana; tradução: Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner, Martins Fontes, São Paulo.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- FUNDO DE POPULAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (2011). *Relatório sobre a Situação da População Mundial*. Acedido em Maio, 30, 2014, em: <http://www.un.org/files/PT-SWOP11-WEB.pdf>.
- GADOTTI, M. (1981). *A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1997). "Ciudades multiculturales y contradicciones de la modernización". In: García Canclini, N. *Imaginario Urbano*, Buenos Aires: Eudeba, pp. 67-106.
- GRIMLEY-EVANS, J. (1992). "Quality of Life assessments and elderly people". In: Hopkins, A. (Ed.). *Measures of Quality of Life and the uses to which such measures may be put*. Royal College of Physicians of London, pp. 107-16.
- HAESBAERT, R. (2005). "Da Desterritorialização à Multiterritorialidade". In: *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*. Universidade de São Paulo, pp. 6774-6792. Acedido em Junho, 20, 2014, em http://www.planificacion.geoamerica.org/textos/haesbaert_multi.pdf.
- KALACHE, A. (2009). "O Envelhecimento e a Cidade". In: *Revista O Tempo da Vida – Fórum Gulbenkian de Saúde sobre o Envelhecimento 2008/2009*. Princípiã, Cascais, pp. 213-229.
- LIMA, M. P. de. (2010). *Envelhecimento (s)*. Coleção Estado da Arte, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- MARQUES, S. (2011). *Discriminação da Terceira Idade*. Coleção Ensaio da Fundação, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- OLIVEIRA, I. A. de. (2009). "Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Aprendizagem ao Longo da Vida". In: *Revista Um Salto para o Futuro: Educação ao Longo da Vida*. Ano XIX, nº 11, pp. 14-19.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (2004). *WHOQOL-OLD – Manual em Português*.
- PASCHOAL, S. M. P. (2000). *Qualidade de vida do idoso: elaboração de um instrumento que privilegia sua opinião*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo. Acedido em Maio 5, 2014, em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5137/tde-09112001-162639/>.
- SANTOS, M. (1996). "O Retorno do Território". In: Santos, M.; Souza, M. A. A.; Silveira, M. L. (orgs.) *Território: Globalização e Fragmentação*. São Paulo: HUCITEC, 3ª ed., pp. 15-20.
- SILVANO, F. (2007). *Antropologia do Espaço: Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- SITOE, R. M. (2006). "Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?". In: *Revista Comportamento Organizacional e Gestão*. Vol. 12, nº 2, pp. 283-290.
- VELHO, G. (2003). *Subjetividade e Sociedade: uma experiência de geração*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores.

UM OLHAR, UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO TRANSVERSAL PARA A INCLUSÃO

NATÉRCIA MARIA SANTOS MIRÃO VICENTE⁽¹⁾.

⁽¹⁾Segurança Social, (natercia.m.vicente@seg-social.pt)

Resumo:

Intervenção em territórios desfavorecidos do concelho de Coimbra. Os primeiros diagnósticos locais (1988) permitiram o desenvolvimento de vários Projectos de intervenção Comunitária, criaram-se novas respostas de intervenção social financiadas pela Segurança Social /Fundos Comunitários.

Em 2004 deparamo-nos com um conjunto de entidades com intervenção local desarticulada e sem obter resultados junto da população excluída.

Aplicamos uma metodologia de trabalho em rede envolvendo todas as entidades intervenientes. A inovação existiu, pela aplicação de uma estratégia única e assente em planeamento estratégico, para promover a participação da população (Empowerment).

Como metodologia de avaliação utilizamos o Método de Análise Swot, tendo sido analisadas as Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças em presença.

Este método permitiu-nos elaborar planos de intervenção coordenados territorialmente e transversais a todas as entidades: Segurança Social, Educação, Saúde, Emprego, Autarquia, CPCJ, IPSS e ONG's, como parceiros de projectos comuns, onde o desejo de ser «parte da solução» é completado pela consciência de também ser «parte do problema» para a inserção social.

Hoje, está implementado o Programa da Rede Social, que incentiva os organismos a conjugarem os seus esforços através de um trabalho em parceria, com vista ao combate da pobreza e exclusão social tendo em vista a inclusão social do cidadão desfavorecido.

Palavras-chave: Exclusão Social; Planeamento; Empowerment

A nossa intervenção social e comunitária, desenvolvendo e gerindo projetos num território de intervenção periférico à cidade de Coimbra, iniciou-se nos anos 90. Neste território concentram-se bairros de habitação sociais de realojamento – criados no âmbito da política municipal da promoção de habitação e tendo como objectivo a erradicação das barracas no Município de Coimbra.

O Ingote é constituído por duas zonas distintas: o Ingote velho construído para colocação dos refugiados e repatriados de África, constituído por 223 habitações e, o Ingote novo construído com o financiamento do Fundo de Fomento à Habitação (FFH), que conta com 95 habitações.

Dois realidades distintas existentes no mesmo território, segundo referencia da Caritas Diocesana de Coimbra (in “Movimento”, Abril 1998), instituição que desde há 20 anos vem assumindo um papel de Charneira na intervenção social destes bairros: “Haverá dois Ingotes? O Ingote residencial e o Ingote dormitório. Ocupam o mesmo espaço geográfico, mas são distintos, desencontrados, opostos. O Ingote dormitório, chega à noite e parte de manhã. Tem emprego médio ou mesmo médio-alto no centro da cidade, coloca os filhos em creches e escolas do centro da cidade, vai ao centro de saúde, à discoteca, ao café e ao cinema da cidade. O Ingote residencial fica-se por lá, absorto na imagem que criou de bairro problemático. Tem muito desemprego, muita miséria, muita marginalidade, alguma violência e roubo, com uma forte componente da etnia cigana ainda muito desenraizada”¹, Caritas Diocesana de Coimbra, in “Movimento”, (1998). Em acréscimo a esta realidade foi construído em 1995 o bairro da Rosa, que possui 222 habitações, residindo no bairro 118 famílias com um total de 800 pessoas.

¹ Caritas Diocesana de Coimbra. in “Movimento”, Abril 1998

A política de realojamento adoptada provocou uma excessiva concentração de famílias, transformando progressivamente os bairros em zonas socialmente segregadas e degradadas. Os bairros da Rosa e Ingote são bairros sociais de realojamento, com os quais a maioria dos habitantes de Coimbra não estabelece uma vinculação positiva.

Os habitantes destes bairros apresentam elevadas taxas de desemprego, causada por falta de qualificação profissional e baixos níveis de escolaridade, desencadeando situações de “subsídio dependência” e/ou economia paralela (tráfico e venda ambulante) para fazer face à carência económica.

Existe um número de famílias realojadas de etnia cigana, tendo originado uma cisão acentuada na dinâmica social. A venda ambulante é uma ocupação tradicional da comunidade de etnia cigana. Neste contexto o tráfico de drogas é encarado como um negócio fácil e de elevado rendimento e, paralelamente a esta actividade, verifica-se também o elevado consumo destas substâncias nos bairros.

Ao nível escolar as famílias mais estruturadas e preocupadas com a educação dos seus filhos não os colocam na escola do 1º Ciclo do Ingote, acabando esta por reunir as crianças oriundas das famílias mais desestruturadas, na sua maioria de etnia cigana. Constata-se um elevadíssimo insucesso escolar, que se verifica facilmente pela discrepância entre a idade e o ano escolar que as crianças frequentam. Este facto deve-se em parte à grande mobilidade geográfica das famílias, dificultando o cumprimento do plano de aprendizagem individual estável e contínuo. Outro factor prende-se com a elevada concentração nesta escola de crianças com comportamentos disruptivos e em situações de risco, dificultando ou inviabilizando a aprendizagem escolar. Muitas destas crianças têm já processos de Promoção e Protecção na CPCJ² e EMAT³.

A realidade local levou a Cáritas Diocesana de Coimbra a implementar o seu primeiro projecto de promoção comunitária em 1989, construindo mais tarde o Centro Social São Pedro no Ingote desenvolvendo as respostas sociais de Actividades de tempos Livres (ATL), Centro de Dia, Apoio Domiciliário, Creche e atualmente cantina social. Ao longo do tempo vários Projectos de intervenção Comunitária foram sendo desenvolvidos, criaram-se novas respostas de intervenção social financiadas pela Segurança Social. Através de Fundos Comunitários⁴ e também Nacionais, a Cáritas construiu em 1996 o Centro Comunitário São José no Bairro da Rosa, permitindo assim a criação de uma estrutura de suporte e de proximidade à comunidade local, que pudesse garantir o desenvolvimento das respostas então necessárias e o incremento da acção social local. Esta estrutura, em funcionamento desde 1998, foi fortemente dinamizada com o desenvolvimento de um conjunto de acções aprovadas no âmbito das Medidas 2 e 4 do Sub-Programa Integrar, programa de inserção económica e social de grupos sociais desfavorecidos, direccionadas especificamente para a formação pessoal, social e profissional dos grupos desfavorecidos, nomeadamente desempregados de longa duração e minorias étnicas. Curiosamente é importante salientar a formação ministrada para mulheres desempregadas na área de formação de AMAS, no ano 1998. Das 12 mulheres formadas sabe-se que nenhuma exerceu a actividade, contudo esta formação valeu-lhes para a vida, como mães, funcionárias de creche e nos dias de hoje há uma mulher já avó que nos referiu, há bem pouco tempo, que esta foi a sua única formação cujos ensinamentos põe em pratica na sua rotina de vida diária, desde higiene e segurança, alimentação, nutrição, primeiros socorros, entre outros.

Nesta fase houve um forte investimento no âmbito da animação comunitária e no acompanhamento/acolhimento das famílias residentes na zona.

Foi ainda neste período que nasceu a Associação Cigana, inicialmente assumida enquanto movimento congregador de jovens líderes locais ciganos.

Temos hoje um líder residente do bairro, formado com apoio dos projetos e do seu auto dinamismo, a exercer funções de mediador municipal, com responsabilidades na direcção do Centro de Estudos Ciganos de Coimbra, Conselheiro da Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial (CICDR) do ACIDI.

² Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Coimbra

³ Equipa Multidisciplinar de Acessoria aos Tribunais

⁴ Medida 5 do Sub-Programa Integrar

Estes elementos são vitais na prevenção do abandono escolar precoce, mais frequente entre as meninas (por volta dos 12/13 anos) em comparação com os meninos (por volta dos 14/15 anos). As comunidades ciganas necessitam de medidas específicas para combater estas situações, nomeadamente um acompanhamento personalizado e individualizado, uma responsabilidade partilhada entre os diversos atores, o estabelecimento de diversos mecanismos de aprendizagem e o reforço dos vínculos/parcerias entre o sistema educativo e o mercado de trabalho deve ser feito pelos mediadores.

A nossa participação no projeto transnacional EQUAL, enquanto representante da segurança social, (De igual para igual – Iniciativa Comunitária), projecto Coimbra Cidade de Todos teve início em Outubro de 2004, sendo financiado pela IC EQUAL. Apresenta como objectivo central estruturar percursos integrados de inserção social e profissional da população cigana residente na cidade de Coimbra, vindo complementar a intervenção realizada no Centro de Estágio Habitacional – Parque de Nómadas, cujos princípios EQUAL São: Inovação e Qualidade; Igualdade de Oportunidades; Empowerment; Trabalho em Parceria; Transferibilidade e incorporação de práticas; Cooperação Transnacional; Auto sustentação e viabilidade.

Da intervenção realizada resultou um documento que se assume como o produto do projecto, denominado "*Modelo Integrado de Actuação com a População Cigana*". O Modelo Integrado dá resposta à particular vulnerabilidade à pobreza e exclusão social registada na população cigana no território, actuando especificamente: ao nível das carências habitacionais, das baixas competências pessoais, sociais e profissionais da população cigana; desemprego de longa duração; fraco acesso aos serviços e baixos níveis de participação social; baixa taxa de escolarização e desvalorização da educação enquanto factor de inserção.

Da avaliação comparativa entre estados e vivências da população de etnia cigana Portuguesa e a população de etnia cigana da República Checa permitiu-nos concluir que em Portugal, estamos a caminhar para a integração pela formação e pela educação.

Recuando um pouco no tempo, importa referir que a Segurança Social celebrou acordo atípico, no ano 2000, para o desenvolvimento das actividades do Centro Comunitário da caritas (Bº da Rosa), permitindo assegurar a continuidade da resposta até ao momento implementada, bem como a responsabilidade de acompanhamento dos processos de Acção Social e de R M G/ atual politica de Rendimento Social de Inserção, dos Bairros em questão.

Os problemas sociais na zona agudizaram-se, nomeadamente no que respeita ao aumento do consumo e tráfico de droga, violência e vandalismo juvenil, conflitualidade entre os dois Bairros Sociais, elevados níveis de absentismo/abandono escolar, negligência e maus tratos a menores, disfuncionalidade sócio-familiar, alcoolismo, baixo nível de escolaridade, fraca qualificação para emprego, desemprego e emprego precário, entre os mais significativos, sendo que a intervenção local até ao momento desenvolvida não tem conseguido atenuar, muito menos resolver, a complexidade das problemáticas em questão.

Neste sentido, várias entidades institucionais com responsabilidade de intervenção na zona, têm reflectido e unido esforços no sentido de encontrar alternativas de actuação capazes de inverter a situação presente, começando pela sua própria avaliação de desempenho e respectivo reposicionamento do papel de cada um dos Organismos do Estado e outras entidades implicadas.

Como nos refere Saxena, (1995), a aplicação da reengenharia da Administração Pública passa pela própria transformação organizacional, nomeadamente no que diz respeito à mudança da sua estrutura e cultura, o que implica avaliação e escolha de uma determinada trajectória a implementar, ou seja, um plano estratégico a seguir, enquanto ferramenta útil na estruturação de ideias e conceitos, e que nos permite obter uma melhor perspectiva daquilo que deveremos fazer e do que podemos efectivamente fazer. Também para Myriam Baptista (2000), o carácter estratégico do planeamento refere-se não só à adequação dos recursos e dos actores envolvidos, mas, sobretudo, à definição de um conjunto de meios e de forças que respondam a interesses e objectivos sociais.

Ao nível da Segurança Social, os núcleos reuniram-se para coordenarem esforços no sentido de intervirem articuladamente na zona em causa. A actuação tradicional passava por cada núcleo intervir individualmente sem existir articulação e avaliação conjunta ao nível da intervenção técnica. A inovação existiu a partir do momento em que os técnicos reconheceram a necessidade urgente de intervir articuladamente definindo uma estratégia única e assente em planeamento estratégico. Estávamos perante um conjunto de entidades com intervenção local desarticulada e sem obter resultados junto da população, nomeadamente pela falta de complementaridade da acção e de avaliação e planificação da intervenção. Pelo contrário, constatava-se uma ineficaz gestão dos recursos que se traduziam, muitas vezes, em duplicação de respostas. A necessidade de aplicar a reengenharia aos processos existentes levou-nos à elaboração de um planeamento estratégico. Segundo Ander-egg (1995) o planeamento estratégico é mais inovador e mais actual, uma vez que assume a importância da acção colectiva, é mais flexível e integra um maior número de actores sociais.

O processo de Planeamento aplicado, operacionalizou-se em diferentes níveis:

- 1 - Reflexão: conhecimento de dados, análise e estudo de alternativas; construção do conhecimento:
 - Avaliação da adequabilidade do conjunto de respostas existentes.
 - Identificação dos constrangimentos, recursos e potencialidades existentes localmente (internos e externos).
- 2 - Decisão: Escolha de meios, etapas, estratégias:
 - Aplicação da análise SWOT
 - Apresentação de propostas de intervenção para melhoria da qualidade das respostas em presença
- 3 - Acção: Relacionada com a execução das decisões:
 - Redefinição do direccionamento da intervenção, assente em planeamento estratégico
- 4 - Revisão: Operação crítica dos processos e dos efeitos da acção planeada:
 - Avaliação e reformulação da intervenção técnica numa perspectiva integrada

O planeamento estratégico é assumido como um instrumento da prática profissional do Serviço Social com o objectivo de racionalizar e organizar os pedidos e as necessidades que surgem no seio de uma organização, sector ou actividade. Neste sentido, a apropriação feita pelo Serviço Social é promovida de forma a imprimir dinamicidade, organicidade e concretização à intervenção social. A relação entre o Planeamento e o Serviço Social revela-se através de duas dimensões: a dimensão do poder e a dimensão da participação que se interpenetram em termos metodológicos da acção: participação, autonomia e “empowerment”.

A dimensão do poder tem uma concepção Foucaultiana. Ou seja, em que o poder é assumido como um “feixe de relações mais ou menos organizadas, mais ou menos piramidalizadas, mais ou menos coordenadas”. Desta concepção depreendemos que o poder não está localizado num ponto, numa situação, numa pessoa, mas sim, que é exercido pelas pessoas, o que implica lutas e jogos com articulações, estratégias e negociações.

A dimensão da participação conceptualiza que a participação em Serviço Social é simultaneamente fim e meio, necessários para que as mudanças ocorram, tendo como personagens protagonistas as pessoas envolvidas nos diferentes contextos.

A participação estabelece uma dependência orgânica com a competência profissional, na medida em que o saber teórico-prático deve contribuir para criar as condições necessárias para o envolvimento e a tomada de decisões pessoais nos processos individuais e colectivos que lhe dizem respeito.

Neste sentido o Planeamento estratégico é um instrumento em Serviço Social porque tem as seguintes características:

- É um modelo que orienta e preside as principais diferenças;
- É um meio de estabelecer as finalidades da organização em termos de missão e programas de acção;

- É um instrumento para a definição dos domínios de actuação da organização.
- É uma resposta para otimizar oportunidades e recursos:
- É um critério para diferenciar as diversas tarefas.

De forma sucinta podemos afirmar que o planeamento enquanto método e processo é a não improvisação sistemática da acção social e serve para aproximar a teoria da prática e produzir conhecimento sobre a realidade social.

Assim como a realidade é dinâmica também o processo de planeamento se vai construindo e reconstruindo permanentemente em função das relações que estabelece com o exterior.

Na prática profissional do Serviço social, reconstrução do objecto de acção é um processo que envolve a operacionalização dos pedidos e das necessidades institucionais e os pedidos e as necessidades dos utentes/clientes.

De acordo com Myriam (2000) os pedidos são o ponto de partida e o ponto de referência para a construção do planeamento da acção profissional. Os pedidos dos utentes/clientes devem ser (re)enquadrados no contexto institucional de forma a permitir uma melhor eficácia na intervenção.

Como metodologia de avaliação utilizamos o Método de Análise SWOT, tendo sido analisadas: Forças (Strengths): Abertura à mudança e vontade em identificar constrangimentos e avaliar acções por parte das entidades com intervenção local; Reflexão conjunta; Criação da Rede de parceiros; Reforço do compromisso do apoio técnico da Segurança Social; Instalações e equipamento adequado; Profissionais qualificados. Fraquezas (Weaknesses): Falta de dinamização das respostas em presença; Pouca articulação entre respostas; Grande rotatividade de Técnicos; Falta de avaliação e planificação da acção; falta de formação específica em termos de problemáticas locais. Oportunidades (Opportunities): Construção de momentos para reflexão/avaliação – visão externa da Segurança Social e Rede Institucional; Conjuntura favorável à mudança; identificação com as vantagens do trabalho de rede e motivação para a mudança; Espírito de equipa (afectos e cumplicidade). Ameaças (Threats): Fraca cultura de Rede de Parcerias; Existência e emergência de problemáticas complexas. (Consideramos este aspecto não apenas como uma ameaça mas também como uma oportunidade de mudança e intervenção).

Os resultados e mudanças produzidos traduziram-se em:

- Avaliação e redefinição da transversalidade de ações desenvolvidas.
- Elaboração de um diagnóstico de necessidades, reflectido e trabalhado com os parceiros locais;
- Promoção e construção de uma nova cultura de trabalho, mediante a interiorização dos benefícios de uma visão integrada;
- Planos de acção partilhados, articulados e complementares;
- Rentabilização dos recursos existentes;
- Redimensionamento das equipas em função das respostas;
- Aumento do desempenho e rentabilidade técnica;
- Revisão e redefinição das metodologias e técnicas de intervenção aplicadas;
- Existência de coordenação técnica local efectiva;
- Recurso a entidades externas, para avaliação/supervisão de desempenho,
- Recurso à metodologia de projecto participado.

O investimento numa avaliação dirigida e planeada, capaz de produzir efeitos e resultados concretos, que sirvam de base para uma tomada de decisões racional e eficiente da intervenção e para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos factores associados ao êxito ou ao fracasso dos seus resultados, permitiu a melhoria organizacional e a optimização e qualificação das respostas.

Ao mesmo tempo, a metodologia inovadora de investigação-acção permitiu a promoção de uma maior instrumentalização das respostas e recursos existentes, garantindo assim o desenvolvimento de uma resposta global mais sustentada, concertada e autónoma, mais integrada e eficiente, e mais participada e coordenada territorialmente, concretizada na consciencialização da necessidade de construção de um plano de acção transversal a todas as entidades intervenientes na zona.

Este processo iniciou-se com a avaliação diagnóstica, para ao qual muito contribuiu a utilização da metodologia SWOT e a promoção da cultura de rede local.

Constatamos que não chega apenas elaborar um Plano de Actividades, que geralmente apresenta as actividades a desenvolver em cada ano, sem referência a objectivos quantificados e resultados a alcançar.

O planeamento estratégico aplicado possibilitou identificar a necessidade de elaboração de um projecto global para a zona, permitindo formular objectivos prioritários, concentrar esforços numa direcção, gerar participação, implicar iniciativas, assim como reagir às mudanças previsíveis.

Podemos afirmar que o trabalho realizado permitiu-nos definir uma estratégia e objectivos de intervenção futura mais eficiente, independente, qualificada e participada, resultante do empenhamento activo do Estado e dos seus agentes e instituições que actuam ao nível local, não como dirigentes ou árbitros, mas como parceiros de projectos comuns, onde o desejo de ser «parte da solução» é completado pela consciência de também ser «parte do problema», Segundo Alfredo Bruto da Costa (2007) (...) o interesse da sociedade pela pobreza e exclusão, normalmente motivado pelo desejo de ser «parte da solução», terá de ser completado pela consciência de também ser «parte do problema».

A participação no crescimento de líderes locais, nomeadamente o investimento em formação dada a elementos da comunidade cigana permite hoje, passadas quase duas décadas confirmar a importância do investimento na educação com vista à transformação positiva das comunidades.

É com base nesta premissa que nos colocamos hoje, conscientes de que a construção e envolvimento das diferentes redes de interdependência e solidariedade de base local e o cruzamento de respostas institucionais (de aparelho) com respostas comunitárias (de redes de solidariedade), são o caminho e a resposta à satisfação das necessidades que importam colmatar.

O apelo a um empenhamento activo do Estado, através do Programa da Rede Social, que incentiva os organismos e seus agentes e instituições que actuam ao nível local, não como dirigentes ou árbitros, mas como parceiros de projectos comuns, a conjugarem os seus esforços através de um trabalho em parceria, com vista ao combate da pobreza e exclusão social tendo em vista a inclusão social do cidadão desfavorecido, foi colocado em prática no desempenho da nossa função de coordenação do Núcleo local de inserção no âmbito do Rendimento social de inserção e ação social no concelho de Coimbra, de 2008 até 2012, articulando com o Concelho Local de Acção Social do programa da Rede Social, com vista ao desenvolvimento de respostas territorializadas de prevenção e minimização de problemas sociais, no âmbito da sua intervenção social, fazendo emergir novas formas de participação e solidariedade das comunidades locais e seus agentes (“empowerment”).

BIBLIOGRAFIA

- ANDER-EGG, E (1995) *Introducción a la planificación*. Argentina: Editorial Lamer (6ª ed.)
- BAPTISTA, M (1986) Novas perspectivas de participação na Acção Social do Serviço Social. *Revista ISSSL*, 4.
- BAPTISTA, M (2000). *Planejamento social: intencionalidade e instrumentação*. Veras Editora.
- COSTA, Alfredo Bruto da (2007), *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- FRITSCH, R (1996). *Planejamento Estratégico: instrumental para a intervenção do Serviço Social*. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 52.
- GONÇALVES, José Pedro (2003). *Reengenharia do Sector Público*. *Semanário Económico*, 879.
- GUERRA, I (2002) *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*. Lisboa: Principia.
- SAXENA, K.B.C. (1995) *Reengenharia da Administração Pública nos Países em Desenvolvimento*.
- CÁRITAS DIOCESANA DE COIMBRA. in “*Movimento*”, Abril 1998



Eixo 6. Educação, Desenvolvimento
Local e Novas Profissões

NOVAS DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL: CATEGORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE INICIATIVAS INOVADORAS BOTTOM-UP

CRISTINA ALBUQUERQUE ⁽¹⁾.

⁽¹⁾Universidade de Coimbra/ FPCE, (crisalbuquerque@fpce.uc.pt)

Resumo:

A presente comunicação pretende posicionar a reflexão em torno de dois eixos. No primeiro procuraremos discutir os modelos de desenvolvimento. A atual insegurança económico-financeira à escala global exige o reposicionamento de um conjunto de pressupostos de desenvolvimento, criando, em consequência, as condições para novas dinâmicas de experimentação sociopolítica. Neste contexto, as interdependências entre territórios locais, nacionais e supra nacionais colocam questões políticas e éticas relevantes. A “posição” de cada território local e de cada país no xadrez internacional, e as lógicas de poder e influência subjacentes, exigem um debate mais profundo e crítico sobre as orientações associadas aos próprios modelos de desenvolvimento em contextos de crise social, económica e política e à definição das políticas públicas orientadas por preocupações de Justiça socioeconómica indissociáveis de preocupações éticas e económicas globais. No segundo eixo analítico procurar-se-á evidenciar as possibilidades e vias alternativas em contextos de crise. Algumas pesquisas evidenciam (novas) iniciativas de cariz económico e social e processos de transição paradigmática ainda pouco estudadas sobretudo de um ponto de vista comparativo, por ex., o movimento das *transition towns*, a economia de troca direta, a autogestão territorial, etc. Pretende-se pois uma discussão em torno de tais iniciativas, ponderando as suas configurações, lógicas internas, nível de inovação, possibilidades de disseminação, entre outros aspetos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Alternativo; Inovação; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A conexões entre economia, sociedade e ambiente, permeadas pela dimensão política, constituem-se, nas atuais sociedades em mutação constante e imprevisível, como uma das questões mais problemáticas e complexas que as políticas públicas e os territórios, locais e globais, têm de enfrentar. O ponto nodal de reflexão sobre os pressupostos de um “desenvolvimento sustentável” é pois, desde logo, como assegurar o crescimento económico, que não pode ser descurado perante os flagrantes problemas de pobreza, de desigualdade e de desemprego, que permeiam o mundo atual e a garantia de preservação de valores e recursos essenciais para garantir as possibilidades de vida e de uma existência com qualidade para as gerações presentes e futuras.

Com efeito, questões climáticas e de sustentabilidade ambiental (associadas nomeadamente aos efeitos poluentes e aos perigos para a biodiversidade), por um lado, e o crescente e complexo fosso económico e social entre regiões e entre populações, por outro, colocam hoje definitivamente em causa o otimismo moderno associado ao crescimento económico como um fim em si mesmo e ameaçam, de forma inequívoca, as bases da frágil estabilidade geopolítica do mundo contemporâneo.

Nesta medida, procuraremos, num primeiro momento, discutir diferentes paradigmas de desenvolvimento e a conceção de sustentabilidade que lhes subjaz, de modo a, num segundo momento, possamos ponderar criticamente os pressupostos e desafios (analíticos e pragmáticos) de (novos) modelos de desenvolvimento, pautados pela integralidade e pelo respeito pelo humano, nomeadamente nos contextos locais.

1. PARADIGMA DOMINANTE DE DESENVOLVIMENTO: PRESSUPOSTOS E PARADOXOS

A racionalidade subjacente aquele que se vem constituindo, há várias décadas, como o paradigma dominante na determinação de prioridades e na avaliação do desenvolvimento, é determinada sobretudo pelo enfoque em indicadores comparáveis de crescimento económico.

O modelo de pensamento e de ação propugnado em tais abordagens centra-se de facto na ideia de que o Produto Interno Bruto (PIB) se constitui como uma medida adequada da qualidade de vida e da prosperidade (Jackson, 2009). Os níveis de progresso passam assim a ser determinados e apreciados em função de lógicas estritas de aumento ou diminuição do PIB numa determinada região. Na verdade, implicando a possibilidade de comparação, os valores do PIB contribuem para o incremento, ou diminuição, da chamada confiança dos mercados e, em consequência, do prestígio internacional, relevante num mundo globalizado e profundamente competitivo. Compreende-se assim a centração de esforços no crescimento económico, por parte dos diferentes Estados, descuidando muitas vezes, em consequência, a qualidade de vida e as condições reais das populações em situação de desvantagem socioeconómica e simbólica (por exemplo, pelo não acesso a cultura e educação de qualidade).

Um dos argumentos básicos invocados pelos defensores do paradigma de crescimento económico como um fim em si mesmo centra-se no chamado efeito *trickle-down* em economia (Sen, 1999), ou seja, na convicção de que os benefícios do crescimento económico em termos globais acabam por influenciar e melhorar a situação das populações e países mais pobres, sem necessidade de nenhuma medida concreta ou adicional nesse sentido.

Ora, os dados empíricos atualmente disponíveis permitem contraditar tal pressuposto de forma inequívoca, revelando a distorção estatística entre a experiência humana real e as leituras de muitos economistas, politólogos e especialistas em “desenvolvimento”.

Se tivermos em consideração, por exemplo, os dados revelados pelas Nações Unidas (FAO, 2010; 2012; UNAIDS, 2010; OMS, 2011; UNICEF, 2006; 2007; PMA, 2009) é possível constatar que aproximadamente 925 milhões de pessoas no mundo não se alimentam o suficiente para serem consideradas saudáveis. Isto significa que uma em cada sete pessoas no Planeta passa fome, o primeiro na lista dos dez maiores riscos para a saúde. Com efeito, o número de pessoas com fome aumentou nas últimas décadas, em comparação com o percentual da população mundial¹, sendo que mais de metade dos famintos do mundo, cerca de 578 milhões de pessoas, vive na Ásia e na região do Pacífico. A África enquadra mais de um quarto da população com fome do mundo, matando mais pessoas anualmente do que o Sida, a malária e a tuberculose em conjunto. Só entre as crianças menores de cinco anos de idade um terço das mortes nos países em desenvolvimento está ligado à desnutrição, quando, na verdade, são necessários apenas 25 centavos de dólar por dia para alimentar uma criança com todas as vitaminas e nutrientes de que precisa para sobreviver e crescer saudável. De acordo com a projeção de dados estatísticos, presume-se que em 2050 as alterações climáticas irregulares conduzirão mais de 24 milhões de crianças à fome, das quais quase metade vivem na África Subsaariana. Tais números são ainda mais dramáticos se considerarmos que a fome atualmente é o único grande problema solucionável que o mundo enfrenta².

Em acréscimo, de acordo com o relatório do Comité de Proteção Social da Comissão Europeia de 2011, em 2010 foi registado um aumento de 23.4% de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social na UE-27, o que significa que atualmente pelo menos 115.5 milhões de pessoas estão nesta situação (que tendeu a agravar-se previsivelmente, embora sem dados ainda muito concretos, nos três últimos anos). Por outro lado, a profundidade das situações de pobreza e de exclusão social agravaram-se desde a crise iniciada em 2008, tendo sido registado em 2010 o valor de mais de 345 mil pessoas a viver em situação de Privação Material Severa. Ainda segundo o mesmo documento, verifica-se um forte aumento do número de casos de famílias com muito baixa intensidade de trabalho (*low work intensity*), valor que traduz um acréscimo de 3 milhões de pessoas em condição familiar precária e que assinala o perigo de

¹Embora a fome tenha descido de 37% da população em 1969 para pouco mais de 16% da população em 2010. (FAO, 2010)

²Mais informações disponíveis em: <http://www.onu.org.br/o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-fome-em-2012/>

exclusão a longo prazo do mercado de trabalho. O aumento deste valor, a par do facto de 8.5% da população europeia trabalhadora ser pobre (*working poor*), reflete a atual degradação do mercado de trabalho e a incapacidade do atual sistema económico em garantir a sustentabilidade do emprego (EC-DGESAI, 2011).

Ora, atendendo à definição de desenvolvimento humano do Programa de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas (2010), de que para além do nível de rendimento, as pessoas devem poder “viver uma vida longa e saudável, obter educação e conhecimentos e desfrutar de um padrão de vida digno”, podemos afirmar que a procura de soluções para os problemas atuais devem procurar criar acesso a recursos e soluções que permitam a cada pessoa ter a liberdade de, mediante os seus saberes e aptidões, concretizar e aperfeiçoar da forma mais plena possível todo o seu potencial humano. Este desafio, associado à premente escassez de recursos naturais e sociais, exige soluções criativas e efetivas, que respondam às necessidades locais, contrariando medidas excessivamente centralizadas e distantes dos verdadeiros desafios sentidos.

O chamado paradigma dominante ancora-se num tipo de pensamento focalizado que não permite identificar e afrontar, de modo profundo, questões estruturais em termos de (não) desenvolvimento substancial. Desde logo o enfoque do PIB não permite recolher informação sobre a real qualidade de vida das pessoas pobres, nem identificar grupos que estejam particularmente submetidos a situações de marginalização e privação no interior de países e territórios avaliados como desenvolvidos de acordo com índices mensuráveis (Nussbaum, 2012). Por exemplo estudos realizados na Índia, por Drèze e Sen (1997), mostraram que o incremento do crescimento económico não melhora necessária e automaticamente a qualidade de vida em dimensões tão importantes como a saúde ou a educação, nem tão pouco implica a intervenção e supressão, ou minimização, das causas das desigualdades.

Por outro lado, ao admitir que a pobreza e a exclusão social são um preço inevitável a pagar - os “custos de ajustamento” - e que, em última instância, tudo pode ser traduzido num valor económico, estamos diante de uma visão rígida da sociedade, sob a qual não existe possibilidade de um verdadeiro diálogo comprometido com o ser humano (Albuquerque e Rocha, 2013).

Evidencia-se pois a necessidade de novos pressupostos, de pensamento e de ação, que permitam ancorar modelos de desenvolvimento que considerem as pessoas como um fim em si mesmo e que ponderem, de forma holística e complexa, as finalidades, os processos e os resultados, permitindo delinear um novo catálogo de prioridades e, em consequência, novas formas de intervenção e de avaliação (Nussbaum, 2012).

Melhorar a vida das pessoas exige assim uma agenda socioeconómica mais equitativa, decisões políticas inteligentes e a participação concreta dos indivíduos, no sentido de ultrapassar ciclos contínuos de ausência de oportunidades reais para grande número de pessoas e territórios em situação de pobreza e desvantagem social e económica. Por outras palavras, criar não apenas condições de acesso a recursos e serviços adequados, mas também reais oportunidades e possibilidades para a sua utilização e efetivação. Para tal é necessária a afirmação de uma ética global e de acordos internacionais, para que interesses individuais e corporativos não ditem o curso do desenvolvimento, bem como uma reorientação das políticas públicas, um pensamento renovado sobre o modelo civilizacional e a afirmação de cada indivíduo como agente político, ou seja, como alguém capaz de se revelar discursiva e operativamente no espaço público (Schmidt e Guerra, 2010).

A União Europeia tem vindo a incentivar, sob tais pressupostos, embora com resultados práticos limitados na vida das populações, iniciativas que permitam conciliar o social, o económico e o ecológico de forma coerente. O reconhecimento de que a Estratégia de Lisboa, embora tenha produzido maiores níveis de crescimento falhou na produção de respostas adequadas para as questões sociais prementes que afetam a Europa e o mundo, serviu de base para a definição de uma nova estratégia de desenvolvimento (Estratégia 2020) que se propõe integrar, de forma flexível e concreta, questões económicas, sociais, ambientais e tecnológicas (Albuquerque e Rocha, 2013).

A “Agenda Social Renovada” (Comissão Europeia, 2008) redefiniu por isso a necessária modernização das políticas sociais europeias em torno de três princípios: oportunidade, acesso e solidariedade, nomeadamente, promovendo, a par de incentivos às iniciativas de emprego local e pactos territoriais para o emprego, novos modos de governança facilitadoras da participação e da eficácia, e reconhecendo o empowerment social como um dos principais guias do crescimento económico (BEPA, 2010).

2. NOVAS DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: DA LÓGICA *TOP-DOWN* À LÓGICA *BOTTOM-UP*

Como afirmam Schmidt e Guerra (2010), a escala local e a participação dos cidadãos na gestão da coisa pública constituem-se como elementos cruciais para a construção de comunidades mais resilientes aos choques socioeconómicos do presente e do futuro, bem como para a promoção de novas estratégias de desenvolvimento centradas nas capacidades dos cidadãos e dos territórios.

Tim Jackson (2009) destaca, na mesma linha argumentativa, a relevância da participação dos cidadãos na efetivação de um desenvolvimento sustentável, sublinhando as condições a assegurar, em paralelo, para a sua promoção: criação e partilha de espaços públicos; facilitação e criação de condições de acesso à aprendizagem ao longo da vida; criação de condições para uma maior participação dos cidadãos e comunidades no planeamento urbano e nos processos de tomada de decisão.

Neste sentido, há que criar as condições necessárias para a emergência e/ou consolidação de novos (ou renovados) arranjos sociais, políticos e económicos que preconizem, em primeiro lugar, um equilíbrio entre seres humanos e natureza, bem como a construção de uma economia plural, baseada em motivações sociais e no estímulo à criatividade individual e territorial.

No entanto, este movimento de transformação merece uma análise mais cuidada nomeadamente no que concerne às formas, e sobretudo, aos conteúdos que são propostos no âmbito da participação e das novas formas de governança. Importa assim debater, desde logo, a mudança desejada e o seu sentido, quem participa, porquê, como, e o que é que está a ser objeto desse processo (Guerra, 2010).

Sobretudo desde os anos 1990, vários autores (Korten, 1990; Max-Neef et al., 1991, entre outros) consideram o chamado “desenvolvimento alternativo” de base local como uma verdadeira aposta diferenciada face aos princípios do paradigma *mainstream*. Ainda assim, aquele constituir-se-ia, mais do que como um novo paradigma, como uma nova forma de pensar e agir, que Pieterse (2006) apelida de “pós-paradigmática”, redefinindo finalidades e processos de desenvolvimento, porém ainda difusa na consagração clara de uma nova perspetiva teórica agregadora, de metodologias transversais e de estratégias de articulação diferenciada entre macro e micro dimensões.

A partir do Relatório da *Dag Hammarskjold Foundation*, na década de 1970 (1975), “*What now? Another Development?*”, começam a adquirir maior visibilidade princípios associados à satisfação de necessidades locais, aproveitamento de recursos endógenos e autorreligação em harmonia com a natureza. No entanto, a afirmação do desenvolvimento alternativo como um novo paradigma não fica explícito (Pieterse, 2006). O conceito de “alternativo”, por referência ao paradigma dominante, relaciona-se sobretudo com valores e objetivos distintos, com os agentes envolvidos a partir da base (cidadãos e comunidades locais) e com os métodos (participativos) utilizados. Porém, nem sempre é clara, para além de uma retórica comum, qual a concepção de desenvolvimento subjacente à panóplia de iniciativas emergentes.

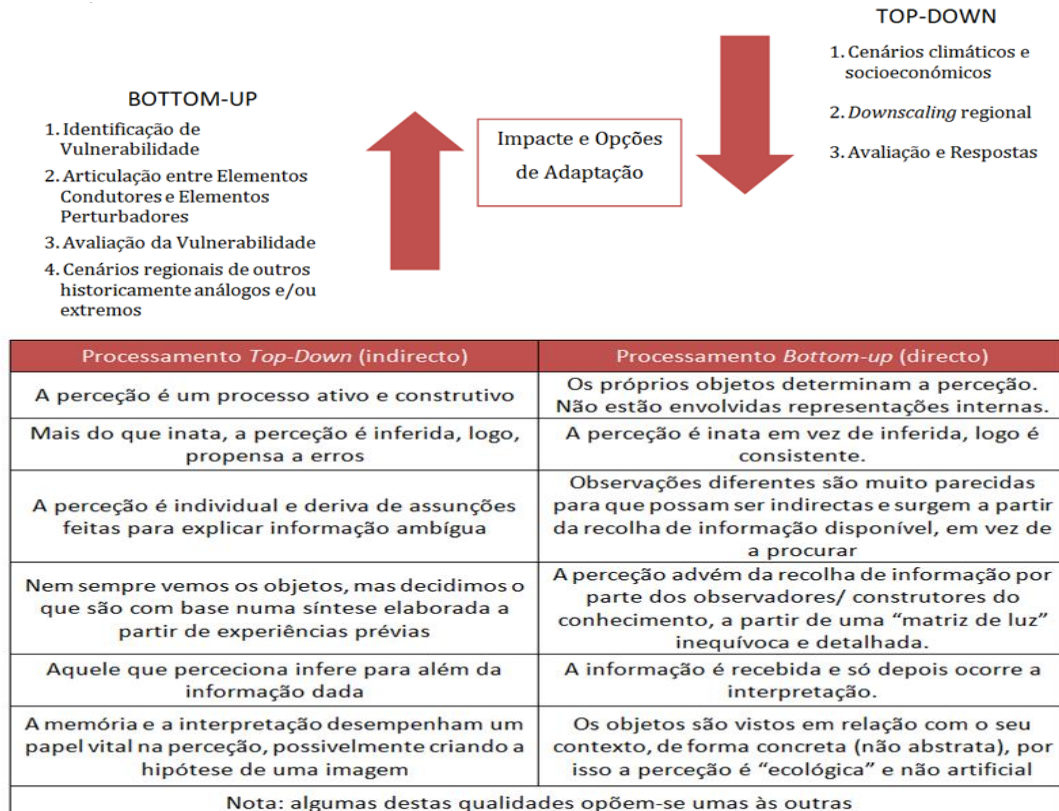
2.1. DESENVOLVIMENTO ALTERNATIVO: EXPERIMENTAÇÕES SOCIAIS DE BASE LOCAL

A mobilização coletiva das pessoas e dos territórios pressupõe, para além da motivação e da capacidade de refletir, crítica e holisticamente, sobre o tipo de desenvolvimento ambicionado, também a criação de condições concretas de participação, de modo a encontrar soluções que consigam articular uma sociedade civil, mais implicada e organizada, com um Estado mais responsável, na garantia equitativa de direitos e de bens e serviços essenciais, e mais consequente na efetivação da justiça social e na luta contra as desigualdades ilegítimas.

Sob tais pressupostos, atualmente é possível identificar um conjunto diversificado de projetos, iniciativas e experiências, quer coletivas, quer individuais, de novas formas de governança à escala local e de iniciativas inovadoras e integrais, que emergem cada vez mais nas escalas locais em contextos urbanos, periurbanos e rurais, respondendo a uma filosofia e um conjunto de valores que procuram desenhar novas formas de viver (quer ao nível da habitação, do consumo, da agricultura, da utilização e produção de recursos energéticos, etc.) e novos estilos de vida que se coadunem com a necessidade de uma maior harmonia entre o bem-estar, a ação humana e o mundo. Tais experimentações e iniciativas baseiam-se essencialmente nos princípios da participação bottom-up e governança local; da inovação e sustentabilidade integral (ecológica, social e económica); da cooperação e resiliência comunitária e da utilização de energias renováveis e outras tecnologias sustentáveis.

Neste âmbito, passa a valorizar-se, não tanto a dimensão estrutural do desenvolvimento, mas a perspetiva da ação, o que transforma o pensamento sobre o desenvolvimento, e os processos subjacentes, em algo mais espacializado, localizado e multinível, a par de uma maior ênfase na diferenciação e da diversidade (Schuurman, 2004).

O desafio inerente ao reconhecimento e consolidação destas (novas) iniciativas radica, por exemplo, na criação de políticas e estratégias coerentes e eficazes, que atendam às especificidades das diferentes escalas (nacional, regional e local), harmonizando as estratégias *top-down* com os processos *bottom-up*. O conceito de “*bottom-up*” remete para uma lógica indutiva, valorizando e partindo do conhecimento de base (neste caso de cariz comunitário), do contexto de proximidade e da pequena escala, para determinar orientações mais gerais e de média/ grande escala. Nesta medida, os processos *bottom-up* são geralmente caracterizados por partilha de conhecimento, *co-design* de decisões locais entre cidadãos, *policy makers* e outros atores; implementação real de medidas de adaptação promotoras de sustentabilidade; um *feedback* constante e a participação em estratégias e ações de implementação *top-down* em diversas áreas sectoriais de intervenção das políticas: água, energia, segurança alimentar, bem-estar social e economia (Figura 1).



Fonte: adaptado de Price (2006).

Figura 1. Comparação das Lógicas Bottom-up e Top-Down.

De facto, a viabilidade de tais alternativas, pelo menos a curto e médio prazo, depende em boa medida da sua capacidade de sobreviver no contexto da atual economia, colocando-se como “alternativa” a ela. O que se pretende, então, é centrar a atenção simultaneamente na viabilidade e no potencial emancipatório das múltiplas iniciativas que se têm vindo a formular e a praticar um pouco por todo o mundo e que representam formas de organização económica baseadas na igualdade, na solidariedade e na proteção (ou mesmo regeneração) do meio ambiente.

Conceitos como “*localization*” (Hines, 2000), “*transition towns/ Transition Initiative*” (Hopkins, 2008), permacultura (Holmgren e Mollison, 1978; Mollison, 1988; Holmgren, 2002), economia de partilha (*sharing economy - coworking, rideshare, cohousing, collaborative consumption, sharable, etc...*), entre outros, consubstanciam práticas, projetos e movimentos locais, de base rural e urbana, ancorados, como já referimos, em princípios de participação *bottom-up*, de governança local, de inovação, de cooperação e de resiliência comunitária. Centram-se pois em estratégias de valorização e potencialização dos recursos naturais e locais (onde se enquadra necessariamente o conhecimento produzido pelas populações e pelos agentes que, nos diferentes territórios, efetivam lógicas de desenvolvimento e governança local) e a dinamização de processos de cooperação comunitária e de inovação nas formas de fazer, de estar e de ser que podem constituir-se como eixos de um desenvolvimento verdadeiramente integrado e integral (Wilber, 2008) ancorado no respeito pelo ser humano, pelo ambiente e pela promoção de uma cidadania ativa e consciente.

As iniciativas de desenvolvimento alternativo não podem confundir-se com ativismo ambiental. Pretendem apenas ligar pessoas, instituições, valores, tempos e espaços em prol de uma melhor forma de vida, utilizando meios diferenciados (permacultura, energias renováveis, redes alimentares locais, etc.) de modo a reforçar a economia local (não o crescimento económico), a arte, a cultura, a diversidade e a sustentabilidade social e ambiental (Allegretti et al, 2013, p. 199).

O movimento de transição por exemplo emergiu, no terceiro milénio, sobretudo com o objetivo de constituir uma sociedade pós-carbono (Holmgren, 2002), ancorada na redução de consumo de petróleo e do impacto ecológico das economias locais e regionais, assegurando a possibilidade de redes alimentares locais e de uso de energias renováveis. Totnes, na Inglaterra, é a primeira cidade de transição (*transition town*) e tem desde então uma grande relevância no ativismo verde (Hopkins, 2010; Allegretti et al, 2013). A *Transition Network*, fundada em 2006 com o objetivo de apoiar, inspirar e conectar diversas iniciativas comunitárias (em agosto de 2013 estavam registadas já cerca de 471 iniciativas de transição a nível mundial), viu igualmente o seu trabalho reconhecido recentemente em termos internacionais (*EESC Civil Society Prize 2012*, UE).

Ainda assim, apesar das inúmeras experiências e projetos já existentes, quer em Portugal, em diferentes áreas³, quer em termos internacionais (*Transition Network, Transition Towns, Smart Cities, ecovillages, Living Labs*, entre outros), o conhecimento aprofundado do nível de eficiência, eficácia e sustentabilidade de tais iniciativas, bem como dos fatores de transversalidade e de diferenciação entre elas é muito escasso. Em consequência, a partilha de aprendizagens decorrentes de tais experimentos/projetos e a consequente possibilidade de disseminação de resultados e práticas encontra-se ainda pouco assegurada.

Com efeito diversos investigadores neste domínio (Duxbury, 2013) reconhecem a necessidade de novas ferramentas interpretativas e metodológicas de forma a compreender as configurações e impactes destes processos de transformação e desenvolvimento local, bem como as possibilidades de aquisição de escala que possuem. As abordagens existentes são ainda marcadamente disciplinares (sociologia, arquitectura, estudos agrários, economia social, antropologia, entre outras), sendo necessário construir perspetivas integradas e caleidoscópicas de uma realidade que exige aproximações necessariamente complexas. Além disso, os estudos existentes centram-se sobretudo numa análise endógena, sem compreensão profunda das dinâmicas externas às iniciativas e que de alguma forma as condicionam ou

³Muitos dos quais podem ser consultados na Plataforma Rede Convergir: www.redeconvergir.net e na sharable.net, *solidary economy network*.

influenciam, e numa pretensa homogeneidade das comunidades em transição. A consideração crítica das diferenças e transversalidades é essencial para a compreensão de como é que estas práticas sociais contribuem, ou podem contribuir, para a justiça socioespacial e para a reconstrução da própria economia e da atual democracia (Allegretti et al., 2013, p. 203). Com efeito, o potencial participativo e de *networking* que estas iniciativas e projetos enquadram, embora necessitem de um maior aprofundamento na análise das relações por exemplo entre individual e coletivo, permite criar condições para uma nova forma de viver o espaço público e de redimensionar as lógicas de mercado, sem, por esse facto transmutar as iniciativas bottom-up em estruturas técnicas e burocratizadas (Allegretti et al., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão e incremento das dinâmicas micro e do conhecimento de base constitui-se como um elemento crucial na promoção de iniciativas inovadoras e com potencial de transformação, pessoal e social, face à desagregação dos referenciais integradores do passado e à instalação da incerteza como “norma” única. De modo consequente o conhecimento de base local permite clarificar pressupostos passíveis de redimensionar as políticas públicas numa ótica de integralidade e perspetivar as possibilidades de disseminação das iniciativas no sentido de promover a reconstrução de processos de desenvolvimento e de capacitação, que não descurem a componente integral do ser humano e do bem-estar.

Essas possibilidades incluem formas de conceber e organizar a vida económica, que implicam reformas radicais dentro do paradigma dominante, assentes em princípios não capitalistas, ou que apontam, inclusivamente, para uma transformação gradual da economia para formas de produção, intercâmbio e consumo não capitalistas. De acordo com McMichael (2004), as iniciativas de desenvolvimento alternativo procuram sobretudo concretizar duas orientações básicas: a) a focalização nas necessidades básicas em vez de centração nas expectativas associadas à cultura consumista; b) a consideração da participação das populações, logo dos significados culturais, como fatores indispensáveis do processo de desenvolvimento.

Neste sentido, o grande desafio a enfrentar parece ser a conciliação destas propostas com aqueles que são os detentores de ação legitimada na sociedade, por exemplo as entidades estatais, cuja estrutura revela ainda grandes dificuldades em acompanhar e responder às mudanças atuais (Jacinto, 2005). A concretização de ideais em ações concretas e, em última instância, em mudanças sociais estruturais, exige que as entidades de governo disponibilizem as condições necessárias para tal, dotando-as assim de uma validação política e social que lhes confira legitimidade.

Esta nova conceção de desenvolvimento, concebido sob uma matriz integral e humana, comporta pois em si a promessa de mudanças incrementais e sistémicas. No entanto, como foi salientado, para que a retórica se consubstancie em práticas efetivas é essencial a compreensão das forças globais e dos seus impactes diferenciados nas comunidades locais, a consideração simultânea de escalas de tempo e espaço, o planeamento, a curto, médio e longo prazo, e a determinação de prioridades ancoradas em valores e direitos e a superação da retórica economicista nos diferentes níveis políticos.

Em suma, concretizar os seis desafios preconizados por Rifkin (2004) para a consecução de um desenvolvimento holístico e sustentável: adotar uma perspetiva ecológica de “sistema total”; começar onde as pessoas estão; enraizar a prática no local; aprofundar as análises sociopolíticas; capitalizar as forças e sucessos e construir resiliência.

BIBLIOGRAFIA:

- ALBUQUERQUE, C. E ROCHA, S. (2013). Vetores de (des)envolvimento e sustentabilidade. Perspetivas e debates críticos. In C. Balsa et al (coord). *Ação Pública e Problemas Sociais em Cidades Intermediárias - Anais, Volume 3. Desenvolvimentos e sustentabilidade* (pp.6-24). Lisboa: UNL.
- ALLEGRETTI, G, BARCA, S. E FERNANDES L. (2013). Re-semanticizing sustainability through creative agricultural practices in the urban milieu. In N. Duxbury (org), *Animation in Public Space through the arts* (pp. 187-208). Coimbra: Almedina.

- BEPA (2010). *Empowering people, driving change. Social Innovation in the European Union*. Disponível em: ec.europa.eu/bepa/pdf/publications_pdf/social_innovation.pdf
- DRÈZE, J. E SEN, A. (eds) (1997). *Indian Development: Selected Regional Perspectives*. New Delhi: Oxford University Press.
- DUXBURY, N. (org). *Animation in Public Space through the arts*. Coimbra: Almedina.
- EUROPEAN COMMISSION - Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2011). *The social dimension of the european 2020 strategy. A report of the social protection committee*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=750elangId=enepubId=5976etype=2efurtherPubs=yes>
- FAO (2010). *The State of Food Insecurity in the World. Addressing food insecurity in protracted crises*. Rome: FAO UN
- FAO (2012). *The State of World Fisheries and Aquaculture*. Rome: FAO UN.
- GUERRA, I. (2010). Participar porquê e para quê? Reflexões em torno dos efeitos da democracia local na equidade e na legitimidade dos eleitos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 91, pp. 121-134.
- HINES, C. (2000). *Localization. A Global Manifesto*. London: Earthscan Publications Ltd.
- HOLMGREN, D. E MOLLISON, B. (1978). *Permaculture one. A perennial agriculture for human settlements*. Melbourne: Transworld.
- HOLMGREN, D. (2002). *Permaculture: Principles and pathways beyond sustainability*. Hepburn: Victoria.
- HOPKINS, R. (2008). *The Transition Handbook. From the oil dependency to local resilience*. Chelsea: Green Publishing.
- HOPKINS, R. (2010). *Localization and resilience at the local level: the case of transition town Totnes (Devon, UK)*. Doctoral Dissertation. Plymouth: University of Plymouth.
- JACINTO, J. A. (2005). Cidadania, Urbanismo e Democracia: a participação pública nas decisões político-administrativas. *Educação e Comunicação*, 8, pp. 135-181.
- JACKSON, T. (2009). *Prosperity without growth. Economics for a finit planet*. UK: Earthscan.
- KORTEN, D. (2009). *Agenda for a new economy: From phantom wealth to real wealth*. San Francisco: BERRETT-KOEHLER
- MAX-NEEF, M.A, ELIZALDE, A. E HOPENHAYN, M. (1991). *Human Scale Development*. London/ NY: The Apex Press.
- MCMICHAEL, P. (2004). *Development and Social Change. A global perspective*. London: Sage Publications Inc.
- MOLLISON, B. (1988). *Permaculture: a designers' Manual*. Australia: Tagari Publications.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- OMS (2011). *World Health Statistics*. Geneve: OMS.
- PIETERSE, J.N. (2006). *Development Theory. Deconstructions, Reconstructions*. London: Sage Publications.
- PMA-Programa mundial de Alimentos (2009). *Mudanças Climáticas e Combate à Fome: Respondendo ao Desafio*.
- PRICE, S. (2006). *Top-down and bottom-up processes*. Pennsylvania: Pennsylvania State University
Disponível em: www.docstoc.com, consultado em 30 de maio de 2013.
- RIFKIN, J.(2004). *The European dream: How Europe's vision of the future is quietly eclipsing the American dream*. New York: Penguin Group.
- SCHMIDT, L. E GUERRA, J. (2010). Da governança global à sustentabilidade local: Portugal e o Brasil em perspectiva comparada. *Revista de Ciências Sociais, Fortaleza/ Brasil*, 41 (2), pp. 106-124.
- SCHUURMAN, F.J. (ed) (2004). *Beyond the impasse. New directions in development theory*. London, New Jersey: Zed Books Ltd.
- WILBER, K. (2008). *A Visão Integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do Universo e de tudo mais*. São Paulo: Cultrix.
- UNAIDS (2011). *Report on the global AIDS epidemic 2010*. NY: UN.
- UNICEF (2006). *Relatório sobre Nutrição Infantil*. ONU.
- UNICEF (2007). *Um Mundo para as Crianças*. ONU

A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO COMO FATOR DIFERENCIADOR DE DESENVOLVIMENTO LOCAL

DARLENE ÁVILA⁽¹⁾; CRISTINA ALBUQUERQUE⁽²⁾.

⁽¹⁾Universidade de Coimbra, (darlene.avila@gmail.com)

⁽²⁾Universidade de Coimbra, (crisalbuquerque@fpce.uc.pt)

Resumo:

Face ao contexto de crise que hoje se vive e à crescente aposta no capital humano, o desenvolvimento local, assente numa lógica de “Pensar Global, Agir Local”, parece concretizar-se favoravelmente mediante a capacidade dos cidadãos se adaptarem às constantes transformações na sociedade. No âmbito da Estratégia Europa 2020, a promoção do empreendedorismo assume-se como fator de competitividade sendo a educação uma via essencial para a sua promoção, dado conjugar o conhecimento e as competências necessárias para uma profícua integração no mercado de trabalho e para gerar capital social, determinante para o desenvolvimento. Porém, diversos estudos apontam a necessidade de um novo paradigma educativo centrado na comunidade sob o pressuposto de que ao longo do percurso de vida de um indivíduo, o meio envolvente fornece estímulos favoráveis ou constrangimentos ao ato de empreender, evidenciando também a sua dimensão coletiva e cooperativa.

Partindo da experiência do Projeto Aveiro Empreendedor, o estudo cujos resultados aqui se apresentam decorreu de uma investigação-ação e pretendeu contribuir para o entendimento que diversos atores locais detêm a respeito do papel da educação na promoção de competências empreendedoras junto das gerações mais jovens e do desenho, a nível local, de uma intervenção educativa que se baseie e potencie o capital social da comunidade.

Palavras-chave: Educação; Empreendedorismo; Capital Social; Desenvolvimento Local.

1. INTRODUÇÃO

A conjuntura socioeconómica atual, que tem vindo a fragilizar alguns setores da sociedade, nomeadamente a Economia e o Emprego, tem igualmente propiciado uma crescente integração do conceito de Empreendedorismo no discurso político e quotidiano. No entanto, apesar de se ter tornado uma palavra de uso corrente, persiste alguma ambiguidade patente nas variadas perspetivas concetuais, que surgem em áreas tão distintas como a económica ou a social, nas quais o Empreendedorismo tem vindo gradualmente, sobretudo no decorrer das últimas décadas, a assumir-se como objeto de estudo não só na área da Economia e Gestão como também das Ciências Sociais, em particular da Sociologia e da Psicologia.

Sendo o Empreendedorismo um fenómeno dinâmico é desejável que seja estudado em distintos contextos de modo a possibilitar uma visão holística sobre o mesmo. No caso concreto da área das Ciências Sociais, o Empreendedorismo é assumido como objeto de estudo essencialmente numa componente individual, ou seja, as características pessoais dos empreendedores (com o intuito de se traçar um perfil e compreender o que os distingue dos restantes indivíduos) e numa componente contextual, isto é, as condições sociais e políticas que potenciam ou constrangem a promoção de uma cultura empreendedora num determinado contexto.

Neste âmbito muito se tem debatido a componente inata ou adquirida (através da educação e/ou da experiência) das competências empreendedoras e são múltiplas as visões a respeito deste assunto. Tomando-se como ponto de partida o entendimento do Empreendedorismo como uma forma de estar e de responder aos problemas com que os indivíduos possam ser confrontados é contestável a tese segundo a qual existe um perfil de características associado ao indivíduo considerado empreendedor. A este respeito, um inquérito realizado pela *Inc. Magazine*, e cujos resultados foram publicados nos EUA (McNeil *et al*, 2004 citado por Sarkar, 2009, pp.58-59), apresentou um conjunto de características de personalidade como sendo as mais importantes para se ser um empreendedor bem-sucedido,

nomeadamente: a automotivação e capacidade de atuação por iniciativa própria; um elevado nível de conforto com o fator risco; o senso comum (especialmente nos assuntos quotidianos); os valores; a assertividade e competitividade; a persistência; a responsabilidade; a autoconfiança; a independência emocional/aceitação da solidão e, por último, a capacidade de adaptação.

Por outro lado, num estudo realizado exclusivamente com empreendedores na Índia (McClelland, 1987 citado por Sarkar, 2009, p.62) pretendia-se identificar as características que diferenciam os “empreendedores com muito sucesso” dos “empreendedores medianos”, tendo sido destacadas sobretudo a iniciativa, a capacidade de comunicação, o entendimento das oportunidades, a orientação eficaz, a preocupação com a qualidade do trabalho, o planeamento sistemático e o reconhecimento das relações nos negócios. Nesse mesmo estudo, segundo o autor, existem características que não são significativas para essa distinção, tais como a autoconfiança, a persistência, a capacidade de persuasão, o uso de estratégias de influência, a perícia e a procura de informação.

Esta distinção entre características que distinguem ou não os “perfis empreendedores” dos não empreendedores pressupõe que “o cerne da questão está em averiguar se os traços psicológicos são necessários ou suficientes para o desenvolvimento do empreendedorismo” (Portela *et al*, 2008, p.29), abrindo a possibilidade de se equacionar o desenvolvimento de uma atitude empreendedora por via da Educação.

Os defensores desta perspetiva, negando que o Empreendedorismo seja algo inato ou definido apenas como um traço de personalidade, encaram o Empreendedorismo

Como uma prática, ou melhor, como uma sequência de comportamentos variáveis ao longo do tempo e orientados para a organização dos factores de produção numa dada unidade económica. Tais comportamentos não são só individuais, mas igualmente colectivos, isto é, de uma organização, e a natureza empreendedora ou a sua ausência refere-se tanto aos indivíduos como às firmas (Stevenson e Sahlman, 1987 e Philipsen, 1998 citados por Portela *et al*, 2008, p.29).

Neste sentido, o contexto assume uma importância crucial, sendo mais ou menos estimulante ou constrangedor da atitude empreendedora por parte dos indivíduos e, por outro lado, salientando o ato de empreender na sua dimensão coletiva e cooperativa.

Assim, partindo-se da perspetiva de que o Empreendedorismo se realiza através de um conjunto de comportamentos variáveis ao longo do tempo, ou seja, que não se “restringe a certas atividades e a algumas fases da vida pessoal” (Portela *et al*, 2008, p.46) torna-se possível equacionar a promoção do Empreendedorismo por via da Educação desde que o seu processo inclua, por exemplo, o estímulo da criatividade, da proatividade e da integração do erro como estratégia de aprendizagem.

A importância do contexto na promoção do Empreendedorismo é referida por Gibb (1987 citado por Sarkar, 2009, pp.80-81) que identifica, ao longo da vida de um indivíduo, cinco etapas cruciais, sujeitas a influências externas favoráveis ao aumento da capacidade empreendedora.

A infância corresponde à primeira etapa e no decorrer desta a família assume um papel fundamental sendo que tanto a situação profissional como os valores e objetivos de vida dos pais e restantes elementos influenciam o processo de desenvolvimento das crianças. Na etapa que se segue – a adolescência – aos fatores anteriores somam-se as escolhas disponíveis para a educação e a influência que a família tem na escolha da mesma. No entanto, segundo este autor, o próprio processo educativo, as relações de amizade e a comunidade em que está inserido o jovem assume relevância na promoção de uma atitude empreendedora.

A adultez integra as restantes três etapas (idade adulta, meia-idade e terceira idade). Nestas fases, contrariamente às anteriores, constata-se uma influência cada vez mais residual da família, dando lugar ao aparecimento de outros fatores que resultam por exemplo da entrada no mercado de trabalho. Ou seja, na idade adulta, as principais influências assentam em fatores como a opção de escolha educativa/formativa complementar, a natureza da atividade profissional e a comunidade em que está inserido (sociedade e amigos). Na fase que se segue – a meia-idade - são referidas as relações no trabalho, a natureza do mesmo e os sistemas de recompensa e satisfação que lhe estão afetos, a família e

os amigos e as interações com o ambiente, tanto no trabalho como na sociedade. Por fim, na terceira idade, a última etapa da vida de um indivíduo, a situação familiar, o rendimento auferido, as oportunidades extra de trabalho e os objetivos comunitários são, segundo o autor, os fatores que contribuem para a demonstração de uma atitude empreendedora.

2. A PROMOÇÃO DO EMPREENDEDORISMO NA COMUNIDADE — O PAPEL CRUCIAL DO CAPITAL SOCIAL E DAS REDES SOCIAIS

É possível constatar, transversalmente a todas as fases definidas por Gibb, que a comunidade é, por excelência, o contexto que influencia, positiva ou negativamente, os indivíduos que nele se inserem a adotarem uma atitude empreendedora. A este respeito, Portela realça ainda que “nunca será demais sublinhar quanto o Empreendedorismo reclama condições de base e quanto é influenciado por mecanismos de *feedback* radicados nas organizações e sociedade envolventes (Portela *et al*, 2008, p.42), destacando, assim, o papel das redes sociais e da mobilização do capital social na promoção do Empreendedorismo.

Ultimamente, partindo da constatação de que “o contexto social em que o empreendedor está inserido condiciona as suas ações” (Sousa, 2007, p.4), tem-se verificado um crescente interesse académico no cruzamento da literatura relativa a estes três conceitos: Redes Sociais, Capital Social e Empreendedorismo, importando, desde já, clarificar os dois primeiros conceitos.

Assim, as Redes Sociais deverão ser entendidas como “conjuntos de ligações entre diversos atores que se estendem, muitas vezes, para além dos laços diretos entre indivíduos” (Correia, 2007, p.91). Esta rede de relações que os indivíduos estabelecem entre si são importantes canais para a difusão de informação e conhecimento, embora a influência das Redes Sociais não se cinja unicamente a esta função.

Com efeito, o estudo das Redes Sociais tem permitido verificar que os indivíduos em sociedade estabelecem entre si relações formais (quando se enquadram institucionalmente) e informais (quando se baseiam nas relações familiares e de amizade) e que estas relações estimulam ou inibem a ação dos indivíduos nas mais diversas áreas, incluindo o ato de empreender, constatando-se que os atores não decidem nem agem fora do seu contexto social (Granovetter, 1985, citado por Sousa, 2008, p.3).

Neste âmbito, Elizabeth Bott terá despertado, junto da comunidade científica, o interesse para a abordagem do conceito de Rede Social quando, em 1957, na sua primeira publicação reconheceu a existência de uma relação entre o carácter interno de uma relação e a própria estrutura de uma rede. No seu estudo, baseado na família e as redes de relações sociais, a autora defendia a ideia de que a dinâmica das relações familiares é influenciada por dois fatores: o comportamento dos seus membros e as redes relacionais que estes estabelecem com outros indivíduos, como por exemplo vizinhos, colegas ou amigos (Bott, 1976, citado por Portugal, 2007, p.5).

Na mesma linha de pensamento de Bott seguiram-se outros autores, tais como Schrader, que defendiam que os indivíduos recorrem frequentemente à ajuda de outros indivíduos que conhecem e fazem parte das suas redes relacionais (Schrader, 1991, citado por Cassi e Morrison, 2007, p.41). Não menos importante, constatou-se que a existência de redes, sejam elas formais ou informais, aumentam a capacidade de um grupo de indivíduos se unirem em prol de uma ação coletiva para resolver problemas comuns (Swain, 2002). No que diz respeito aos elos estabelecidos entre os indivíduos, os estudos levados a cabo revelam que são sobretudo os elos com a família os que mais perduram no tempo, dado que envolvem elevados níveis de compromisso entre os indivíduos (Granovetter, 1985, citado por Sousa, 2008, p.5). Contudo, os elos estabelecidos fora do contexto familiar, tendem a fortalecer-se quando se verifica uma interação direta e frequente entre os indivíduos propiciando, deste modo, uma proximidade entre os atores locais, por exemplo, no seio de uma comunidade.

Por outro lado, o Capital Social, apesar de a sua conceitualização não reunir consenso, diz respeito ao valor partilhado por um grupo de pessoas e à mobilização do conhecimento e recursos disponíveis numa rede para a prossecução de objetivos comuns, tal como defendem James Coleman e Robert Putnam que evidenciam o papel da família, da comunidade e do associativismo (no caso de Putnam). Estes agentes são destacados como fontes de Capital Social que, ao ser partilhado, contribui para o desenvolvimento e

bem-estar das populações de uma determinada comunidade (Correia, 2007). Importa referir que o novo enquadramento da teoria do Capital Social de Coleman dado pela perspectiva de Putman contribuiu para a visibilidade que o conceito assume atualmente, colocando a tónica na ligação existente entre os indivíduos, numa lógica associativista, dado que para Putman “são as associações de dimensão local que produzem Capital Social” (Correia, 2007, p.92).

Com efeito, para Putnam (1996) a confiança, as normas e os sistemas, que traduzem o capital social de uma organização, têm um papel crucial no incremento da eficiência e eficácia das ações desenvolvidas tendo em vista um objetivo comum. É superado, pois, o paradigma da sociedade como uma composição de indivíduos independentes, prosseguindo essencialmente fins e interesses pessoais. O conceito de capital social vem precisamente sublinhar a ideia de que as pessoas não agem e não decidem isoladamente. Assim sendo, as estruturas sociais e as relações são concebidas como recursos já que através delas se torna possível concretizar finalidades que só em conjunto é possível efetivar.

Sob tais pressupostos, a potencialização do capital social local contribui para o desenvolvimento económico e social, bem como para a emergência e valorização de iniciativas de inovação e ação coletiva dos atores locais. Neste sentido, como refere Maillat (2002), as ações inovadoras de base territorial dependem, de forma direta, da densidade do tecido institucional e do capital de relações locais, evidenciando a importância das várias estruturas (escola, empresa, família, associação, etc) para a promoção de inovação e desenvolvimento e, em consequência, para o incentivo de dinâmicas empreendedoras a partir dos primeiros níveis de educação escolar.

A análise da conjugação entre os conceitos de Empreendedorismo e de Redes Sociais também tem permitido verificar que as interações que ocorrem, nas Redes Sociais em que os indivíduos empreendedores estão inseridos, favorecem a acumulação de Capital Social e a partilha de conhecimento e recursos (materiais e imateriais) que beneficiam a ação empreendedora.

3. A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO AO NÍVEL LOCAL – O CASO DO PROJETO AVEIRO EMPREENDEDOR

A constatação, cada vez mais fundamentada, de que o desenvolvimento de um determinado território resultará da capacidade da sua comunidade se adaptar eficazmente às mudanças que ocorrem na sociedade e responder aos desafios que a globalização impõe, reforça a necessidade de se encetar uma atuação concertada entre vários atores locais, numa lógica de “Pensar Global, Agir Local!”.

Em 2008, a Comissão das Comunidades Europeias alertava para a pertinência de se operacionalizarem as políticas de desenvolvimento de base local, através de um apelo à cooperação entre diferentes atores públicos e privados, dado que o crescimento económico, numa economia globalizada, seria sobretudo promovido por estas estruturas múltiplas (CCE, 2008, p.7).

Face ao contexto de crise atual, será ainda mais urgente criar essas estruturas com o propósito de se encontrarem respostas eficazes e capazes de revitalizar os níveis mais afetados da sociedade, nomeadamente a Economia e o Emprego. Importa referir, ainda, que estruturas desta natureza poderão atuar a dois níveis, são eles o transnacional – através do qual será possível uma reflexão mais participada na definição de políticas em áreas estratégicas como a Educação e o Emprego, e o nível local, onde será possível agir eficaz e eficientemente, tirando partido das especificidades de cada comunidade/território. Em matéria de Educação, por ex. os municípios enquanto instâncias de poder local, há muito que deixaram o papel de meros executores das medidas definidas pelo Estado, começando a assumir um papel mais ativo e fundamentado na construção de políticas educativas potenciadoras do desenvolvimento local.

Recorrendo ao caso de Aveiro, em 2009, o Município integrou a Rede Europeia FIN-URB-ACT, cofinanciada pelo programa URBACT, em conjunto com outras 10 cidades europeias. Esta rede tinha como principal objetivo encontrar respostas aos múltiplos desafios que as Pequenas e Médias Empresas (PME's) dos seus países enfrentavam, através da partilha de informação e *know-how* entre os parceiros que, ao nível local teriam de proceder à “criação de uma Estrutura Local de Apoio entre os atores locais relevantes, que permitisse a partir dos esforços individuais de cada parceiro, definir e criar instrumentos comuns de suporte às atividades económicas locais” (AE, 2010).

O Projeto Aveiro Empreendedor tem a sua génese neste compromisso do Município de Aveiro de criar, localmente, uma rede de parceiros e com eles definir um plano de ação, apostando na complementaridade dos atores envolvidos, com o objetivo principal de promover o apoio ao tecido empresarial local, na sua maioria PME's.

No entanto, o que inicialmente se poderia definir como uma estratégia concertada de atuação, surge como o produto de uma “vontade coletiva de mudança” (Guerra, 2002, p.127), fruto da tomada de consciência da pertinência de uma aposta na Educação, junto do público em idade escolar, e do fomento de uma cultura empreendedora na comunidade (população adulta, movimento associativo, por exemplo) e, a par dos eixos estratégicos comuns definidos pela Rede FIN-URB-ACT, Aveiro contemplou dois novos eixos de atuação (Promoção do Empreendedorismo nas Escolas e Promoção de uma Cultura Empreendedora em Aveiro) dada a importância de “investir na formação dos empreendedores de modo a adquirirem competências para criar valor para si e para os outros” (Bucha, 2009, p.15). No âmbito do Projeto, a promoção do Empreendedorismo nas Escolas concretizou-se através de ações destinadas aos Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e Ensino Secundário/Profissional, tendo sido abrangidos um total de 123 docentes e 2392 alunos, nos anos letivos de 2011/2012 e 2012/2013. Estas ações consideraram três fases distintas, nomeadamente:

1. A formação dos docentes: através de ações acreditadas que permitiram a capacitação dos docentes para o desenvolvimento de atividades capazes de suscitar o potencial empreendedor dos alunos, bem como a reflexão sobre as metodologias e estratégias que se revelem propícias ao fomento de uma atitude empreendedora.
2. As atividades com os alunos: através das quais deveriam ser mobilizadas competências inerentes a uma atitude empreendedora (nomeadamente a criatividade, o trabalho em equipa, o planeamento, a gestão do tempo, entre outras).
3. Os momentos finais, em que foram desenvolvidas atividades no culminar dos anos letivos, permitiriam a apresentação, a toda a comunidade, do trabalho desenvolvido por alunos e docentes.

Contudo, apesar de a Escola ser entendida como entidade parceira privilegiada neste eixo de atuação, por se constituir como o local privilegiado de transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências imprescindíveis para uma participação ativa na sociedade, não se verificou a concreta efetivação de uma educação empreendedora, dado que as ações levadas a cabo foram, predominantemente, entendidas com um caráter pontual e duração de um ano letivo.

Além disso, tendo por base o acompanhamento das ações ao longo dos dois anos letivos da sua implementação, constatou-se que:

- o A maioria dos docentes que integraram o Projeto, no ano letivo de 2011/2012, não o fez no ano letivo seguinte;
- o Um dos fatores iniciais de motivação dos docentes é a existência de formação creditada;
- o Os docentes apontam como principais dificuldades à implementação do Projeto com as suas turmas, essencialmente: a conciliação da componente curricular com os objetivos do Projeto; a falta de tempo para o desenvolvimento das atividades.

As mesmas conclusões foram já destacadas em outros estudos por exemplo centrados na avaliação do Plano Nacional de Educação para o Empreendedorismo (PNEE), Plano este que tinha como objetivo “contribuir para um trabalho contínuo de desenvolvimento de competências-chave nos alunos e para a apropriação social do espírito empreendedor junto das escolas e das comunidades educativas” (DGIDC, 2006).

No estudo desenvolvido a respeito da implementação do PNEE (Teixeira, 2012), com base na percepção dos sujeitos entrevistados, foram apontados obstáculos relativos à estrutura da escola e à componente curricular. Teixeira (2012) aponta como uma das principais fragilidades do Plano o facto de ter sido concebido para ser implementado a uma escala nacional, referindo que deverá ser “olhado como um modelo que necessita ser adaptado a cada contexto. No entanto, sugere-se que esta adaptação seja analisada em duas dimensões: a Escola como organização e a Escola integrada numa comunidade” (Teixeira, 2012, p. 98).

Ao considerar-se a primeira dimensão (Escola como organização) parte-se da noção de que “a Escola não atua por si só, é uma parte de um todo, a comunidade [pelo que] é importante que exista uma adaptação ao contexto” (Teixeira, 2012, p.99).

É nesta relação entre Escola e Comunidade que têm surgido alguns projetos de promoção do Empreendedorismo e que surgem devido ao facto do sistema de ensino português, nunca ter desencadeado uma estratégia de integração desta área de formação enquanto disciplina obrigatória ou opcional, como sucede em alguns países europeus.

Tal constatação, reforçada pelos resultados de outros estudos nesta matéria, apontam a necessidade de se equacionar um novo paradigma de Educação para o Empreendedorismo centrada na comunidade, no qual a Escola detém um papel fundamental não só na preparação do seu capital humano e social mas também como alavanca de desenvolvimento local. Neste sentido, educar para o Empreendedorismo é, numa primeira instância, reforçar a ideia de que ser-se empreendedor não é uma mera aspiração individual, pelo contrário, deve assumir-se como uma fonte geradora de Capital Social, partindo de uma “preocupação coletiva de uma região, país ou zona económica [pois] empreender é gerar conhecimento e riqueza para todos” (Bucha, 2009, p.109). Segundo o mesmo autor,

O empreendedorismo não é só um conceito de negócio, mas um conceito de vida, na medida em que faz parte de um conjunto de transformações que ajudam a construir um desenvolvimento que não pode ser obtido a qualquer preço, mas deverá ser sustentável, ou seja, deve oferecer mais e melhor qualidade de vida ao ser humano, que hoje é uma das chaves do desenvolvimento (Bucha, 2009, p.15).

4. CONTRIBUTOS PARA O ENTENDIMENTO DO PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NO DESENVOLVIMENTO LOCAL

Tendo como ponto de partida o Projeto Aveiro Empreendedor, o estudo que aqui se apresentará decorre de uma investigação-ação e pretende contribuir para o desenho, a nível local, de uma intervenção educativa que se baseie e potencie o capital social da comunidade e se assuma, igualmente, como ferramenta de desenvolvimento local.

O estudo em curso¹ tem pois como objetivos Compreender de que modo a escola, enquanto organização, influencia o desenvolvimento de ações de Educação para o Empreendedorismo e, por outro lado, como se pode desenhar, ao nível local, uma intervenção educativa que vise a promoção do Empreendedorismo, baseando-se no Capital Social da Comunidade. Para o efeito recorreremos às técnicas da entrevista e de focus-group para, a partir da conjugação das perspetivas de diversos intervenientes, delinear um modelo assente numa perspetiva educativa empreendedora que ultrapasse o espaço escola. Dado tratar-se de uma investigação de natureza qualitativa, foi definida uma amostra não probabilística cujos participantes foram selecionados intencionalmente de modo a proporcionar uma visão holística da Educação para o Empreendedorismo.

Assim, foram auscultadas entidades integradas na rede de parceiros do Projeto Aveiro Empreendedor, em áreas de atuação distintas como a economia, a juventude, o emprego/formação, o ensino superior e a administração local. Por outro lado, foram auscultados Encarregados de Educação, jovens universitários, que integram uma associação juvenil de âmbito europeu e jovens pertencentes a um movimento cívico, que dinamiza atividades culturais e séniores pertencentes a uma entidade de educação não formal

¹Tese de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

(universidade sénior). A Comunidade Educativa constitui-se como o terceiro grupo auscultado tendo participado diretores de estabelecimentos de ensino, docentes e alunos do Ensino Básico (3.º Ciclo) e do Ensino Secundário/Profissional.

Em termos globais quando se questiona em que medida a Escola da atualidade está a preparar os seus alunos para serem empreendedores, os participantes neste estudo referem que ainda não existe uma efetiva Educação para o Empreendedorismo no contexto escolar. Existem experiências pontuais que partem sobretudo da «*“carolice” e dos valores de cada professor*». Segundo o representante de uma das entidades parceiras do Projeto Aveiro Empreendedor (área económica) o Empreendedorismo «*é um tema que começa a interessar ao mundo da escola mas ainda não está enraizado. Começa a haver aqui e ali apontamentos de algo que, por iniciativa de alguém – de um professor ou um diretor, há um interesse por estas temáticas mas acho claramente que ainda não está... a escola ainda não está preparada nem sensibilizada para isso*». Por seu turno, os Encarregados de Educação consideram a escola demasiado centrada no saber e na transmissão dos conhecimentos e não tanto no saber-fazer e no saber-estar, no entanto referem que «*se a escola tiver a preparar os alunos para eles terem algum grau de autonomia no quadro de uma comunidade à qual pertencem, da qual se destacam mas não se isolam [...] se a escola estiver a fazer isso, está a promover o empreendedorismo, não necessariamente o empreendedorismo mas a formação competente de cidadãos capazes de o serem plenamente*».

O representante da entidade parceira (área da juventude) refere mesmo que «*...acima de tudo o empreendedorismo é algo mais imaterial, portanto é algo que se incute, é uma lógica de motivação, de ativação dos jovens perante os outros, perante a turma, perante a escola, e aqui a escola pode ter um papel muitíssimo importante tentando evitar a passividade, tentando que os miúdos sejam eles próprios provocadores no bom sentido dos seus professores, dos trabalhos que têm de executar, da sua presença na escola [...], não apenas cumprir metas, realizar testes e exames e fazer trabalhos [...] e eu julgo que temos ainda um longo caminho a percorrer*».

Porém, este rigor no cumprimento de metas curriculares impostas aos docentes, por exemplo, e uma escola ainda demasiado fechada sobre si mesma e pouco recetiva aos estímulos da comunidade na qual está integrada influenciam o desenvolvimento de projetos potenciadores do desenvolvimento de competências empreendedoras e «*No caso das escolas, por muito que se queira incutir nos jovens o espírito empreendedor, e terem um espírito dinâmico é necessário também apoiá-los na parte prática, dar-lhes espaço para eles poderem implementar e testarem as suas ideias e criar uma espécie de incubadoras das escolas, num contexto mais informal mas que os ajude nisso, a ter uma maior noção daquilo que é preciso*», tal como referem os jovens pertencentes ao movimento cívico que foram entrevistados.

Por outro lado, quando se questiona de que modo a comunidade local pode participar ativamente na Educação para o Empreendedorismo, um dos representantes de poder local refere que «*é um processo de envolvimento total, (...) não pode ser nunca o episódio de umas forças vivas... Realmente as forças vivas têm a sua própria obrigação (...) de serem desafiadores, serem liderantes mas estes processos, para [que] tenham sucesso relevante nós temos que os transformar em processos culturais, em processos comunitários*».

Segundo o representante da entidade parceira (área económica) «*a escola é bem vista pela sociedade (...) pelas pessoas*» apesar de, em termos globais, persistir a perceção de que a ainda não há um trabalho conjunto efetivo entre Escola e Comunidade. Porém, nos últimos anos tem-se assistido à participação de elementos da comunidade nos órgãos de gestão da Escola pelo que os canais de interação já estão criados, «*há um poder local, hoje, cada vez mais desperto para isto*» mas educar para o Empreendedorismo deve ser, acima de tudo, «*uma atitude que se tem que cultivar de forma global para que as coisas possam acontecer e não deixar isto só para os agentes formais*», como foi referido pelo representante do poder local»

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há mais de um século John Dewey (1897, article 3, para. 2-3) já salientava que “a educação (...) é um processo vivencial e não uma preparação para a vida futura. (...) a escola deve representar a vida presente —a vida tão real e vital para a criança como a que ela vive em casa, no bairro ou no pátio”. Ou seja, a escola e o projeto devem ser parte integrante do contexto em que pessoa se insere e, por isso, é passível de ser melhorado ou alterado pela ação intencional do grupo.

Adquirem assim relevância, num modelo holístico de educação empreendedora, os quadros situacionais, ou localizados (obrigando por exemplo a uma reflexão sobre os constrangimentos colocados pela própria escola, quer aos professores, quer à participação da comunidade), e os fatores socioeconómicos e culturais passíveis de determinar as estratégias a adotar com diferentes grupos de sujeitos, desde logo do ponto de vista experiencial. Deste modo, mais do que resultados e habilidades categorizadas é essencial, num processo de educação empreendedora, a consideração de "mapas amplos" de competências em territórios de ensino e situações práticas (Cooper, 2008). A relação entre saber e fazer, que “pressupõe que compreensão e experiência estão em íntima conexão – e na verdade são mutuamente constitutivos” (Lave e Wenger, 1991, p. 51), torna-se, nesta perspetiva, um elemento crucial de uma nova pedagogia empreendedora. Um tal pressuposto, construtor e potenciador de capital social pela conexão e transição entre a compreensão e a experiência, implica necessariamente um modelo educacional complexo, assente numa filosofia humanista e numa conceção de conhecimento que integra, de uma forma holística e interdisciplinar, o conhecer, o ser e o fazer na e com a comunidade social e educativa (Sultana, 2009).

BIBLIOGRAFIA

- AE, Aveiro Empreendedor (2010). *Plano de Ação do Projeto Aveiro Empreendedor*. Aveiro: CMA.
- BUCHA, A. (2009). *Empreendedorismo – Aprender a saber ser empreendedor*. Lisboa: Editora RH.
- CASSI, L. E MORRISON, A. (2007). *Social networks and innovation: concepts, tools and recent empirical contributions. Working Paper 2007/59*. Lisboa: DINÂMIA – Centro de Estudos Sobre a Mudança Socioeconómica.
- CCE, Comissão das Comunidades Europeias (2008). *Livro Verde sobre a Coesão Territorial Europeia: Tirar Partido da Diversidade Territorial*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Das Regiões e ao Comité Económico e Social Europeu, 6. Disponível em: http://www.dgotdu.pt/ue/LivroVerdeTC_pt.pdf (consultado a 04/01/2014).
- COOPER, B. (2008). Continuing professional development: A critical approach. In S. Fraser e S. Matthews (Eds), *The Critical Practitioner in Social Work and Health Care* (pp. 222-237). London: Sage Publications.
- CORREIA, S. (2007). *Capital Social e Comunidade Cívica, o círculo virtuoso da Cidadania – Aplicação do Modelo de Putnam aos residentes do Bairro de Caselas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- DEWEY, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, LIV (3),77-80. Retrieved from http://edweb.sdsu.edu/people/dkitchen/TE655/my_pedagogic_creed.htm.
- GUERRA, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Principia.
- LAVE, J E WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAILLAT, D. (2002). Globalização, meio inovador e sistemas territoriais de produção. *Interações - Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 3 (4), pp. 9-16.
- PORTELA, J.; HESPANHA, P.; NOGUEIRA, C.; TEIXEIRA, S.; BAPTISTA, A. (2008). *Microempreendedorismo em Portugal*. Lisboa: INSCOOP.
- PORTUGAL, S. (2007). *Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. Oficina do CES nº 271*. Coimbra: CES – Centro de Estudos Sociais.
- PUTNAM, R.D. (1996). *Comunidade e democracia*. Rio de Janeiro: FGV.

- SARKAR, S. (2009). *Empreendedorismo e Inovação*. Lisboa: Escolar Editora.
- SOUSA, C. (2008). *Redes Sociais e Empreendedorismo. Working Paper 2008/68*. Lisboa: DINÂMIA – Centro de Estudos Sobre a Mudança Socioeconómica.
- SULTANA, G. R. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal of Education and Vocational Guidance*, 9, 15-30.
- SWAIN, A. e Uppsala Universitet (2002). *Social networks e social movements: are northern tools useful to evaluate southern protests?*. Sweden: Dept. of Peace and Conflict Research, Uppsala University.
- TEIXEIRA, C. (2012). *Educação para o Empreendedorismo – Um estudo sobre o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo*. Dissertação de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo apresentado à FPCE. Coimbra: Universidade de Coimbra.

A decorative graphic at the bottom of the page consisting of a purple silhouette of a mountain range with jagged peaks.

Eixo 7.
Educação/Formação
Profissional, Trabalho
e Desenvolvimento

PROGRAMA REDES SOCIAIS DO SENAC SÃO PAULO NO FOMENTO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL

CECÍLIA MARIA BARROS TAVARES⁽¹⁾

⁽¹⁾Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac São Paulo, (cecilia.mbtavares@sp.senac.br)

Resumo:

O Programa Rede Social da área de Desenvolvimento Social do Senac São Paulo, iniciou em 1997, a capacitação de lideranças comunitárias promovendo a articulação e integração de atores sociais nas localidades de atuação de suas unidades educacionais. Propôs dessa forma, a construção de compromissos em torno de interesses comuns, o fortalecimento de coletivos, a implementação de projetos e promoção de comunidades. Desde 2004, com o Programa de Desenvolvimento local, fomenta, por meio da implantação de uma metodologia de desenvolvimento local, a melhoria das condições de vida e convívio social de algumas comunidades no Estado de São Paulo. A fim de ilustrar parte dessas experiências, serão apresentados três trabalhos desenvolvidos na cidade de Itirapina (SP), nos bairros de Campos de São José em São José dos Campos (SP), e do bairro da Bela Vista na cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Articulação Social, Desenvolvimento Local e Educação.

APRESENTAÇÃO

O documento não é o resultado de uma produção isolada, integra as diversas contribuições das experiências realizadas pelos representantes do Senac São Paulo, como mediadores das redes sociais nos locais em questão. Além disso, procura sistematizar a vivência prática e oferecer uma visão geral das metodologias dos programas rede social e desenvolvimento local.

A fim de ilustrar os mecanismos dessa proposta, foram eleitas três localidades, pela diversidade de atuação, natureza constitutiva das redes sociais e relação educacional Senac X comunidade nos processos de desenvolvimento local. As apresentações se limitarão aos históricos dos processos e resultados mais relevantes dos mesmos.

1. Bairro Bela Vista – capital São Paulo: pela complexidade do ordenamento gerencial do modus vivendi uma metrópole com mais de 12 milhões de habitantes;
2. Bairro Campos de São José - São José dos Campos município do interior com uns dos maiores PIBs do estado de São Paulo;
3. Cidade de Itirapina – município pequeno porte do interior do estado de São Paulo.

SENAC SÃO PAULO

1. O SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC SÃO PAULO

Com mais de 60 anos de existência, o Senac São Paulo é especialista em educação. A organização está presente em 39 cidades do Estado, com uma rede de 54 unidades educacionais, três campi, dois hotéis-escola e uma editora.

O portfólio oferece produtos educacionais em diversas áreas do conhecimento e modalidades de ensino – cursos livres, técnicos, de graduação, extensão, pós-graduação ato sensu. Além disso, a organização é responsável pela oferta nacional do ensino superior na modalidade a distância e a bolsas de estudos integrais, por meio do Programa Senac de Concessão de Bolsas de Estudo.

Na área de Desenvolvimento Social o Senac São Paulo conta com experiência de mais de 35 anos no desenvolvimento de comunidades, e tem acompanhado a evolução histórica do trabalho social no Brasil, que na década de 90 ganhou nova configuração com o fortalecimento da sociedade civil organizada que mais tarde ficaria conhecido como terceiro setor.

A missão do Senac São Paulo é proporcionar o desenvolvimento de pessoas, por meio de ações educacionais que estimulem o exercício da cidadania e a atuação profissional transformadora e empreendedora, de forma a contribuir para o bem-estar da sociedade.

2. PROGRAMA REDE SOCIAL

O Programa Rede Social surgiu em 1998, o foco da atuação institucional foi direcionado no sentido de promover o fortalecimento da sociedade civil por meio de ações de capacitação, integração e mobilização, e na implementação de ações conjuntas, visando a melhoria da qualidade de vida de suas comunidades e contribuindo para o desenvolvimento local. Uma das principais funções da rede social é fomentar o protagonismo da sociedade civil, que consiste na ampliação dos vínculos entre os atores sociais presentes num dado local, elevando dessa forma o nível de confiança existente e ampliando o capital social.

Definiu-se então como conceito: *Um sistema capaz de reunir e organizar pessoas e instituições de forma igualitária e democrática, a fim de construir novos compromissos em torno de interesses comuns e de fortalecer os atores sociais na defesa de suas causas, na implantação de seus projetos e na promoção de suas comunidades.*

Sistema esse regido pelos princípios da democracia, autonomia, horizontalidade, liberdade, transparência e um contínuo desejo de cooperação.

Esse programa potencializou a performance social da instituição nos locais de atuação, ampliando sua rede de relacionamento, favorecendo o intercâmbio de conhecimento, a geração de novos processos de ensino aprendizagem e negócios corporativos na área.

Atualmente, o programa Redes Social atinge cerca de 40 municípios do Estado de São Paulo, atua em 50 comunidades e envolve mais de 800 organizações. A frente dessa atuação estão os colaboradores do Senac, denominados articuladores e mediadores.

Participam das redes sociais, além de centenas de organizações, moradores e lideranças, que realizam inúmeros projetos/ações conjuntas, seja de caráter ambiental, saúde, geração de renda e ou de fortalecimento comunitário.

3. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO LOCAL

Desde 2004 o Senac São Paulo emprega como principal estratégia para a promoção do desenvolvimento local, a articulação e mediação de redes sociais. Com o fomento dessa atuação, visa contribuir com a melhora das condições de vida e de convívio social de uma localidade.

A ideia central desse desenvolvimento é passar de uma configurada situação para outra melhor, planejada por uma visão coletiva, integrada com todos os setores da sociedade e todos os ativos de uma comunidade, que favoreça, o empoderamento comunitário, o crescimento econômico, gere o desenvolvimento social e a sustentabilidade dos processos.

Para essa intenção o ponto primordial e essencial dessa ação é a constituição de um capital social, a existência da rede de relacionamento, fluxos de informações e ideias em permanente conexão. Para tal fato, é necessário que as pessoas envolvidas, assumam a responsabilidade de serem elas mesmas os verdadeiros autores de transformação do espaço e da comunidade. Que a mesma, gerencie, acompanhe, tome decisões sobre os próprios potenciais existentes na localidade.

Dessa forma, sugere-se a aplicação de uma metodologia participativa de trabalho, junto às comunidades e governos locais, que indica a realização de um planejamento, composta das seguintes etapas, a saber:

Governança local: a força política constituída por um núcleo comunitário, de pessoas expressivas da sociedade civil e dos setores governamental e empresarial, que produzem e são ao mesmo tempo o capital social que se quer incrementar. Esse “governo, comunitário ou de planejamento, se orienta por uma participação igualitária e democrática, colabora com as proposições das pessoas, além de avaliar a transparência e disseminação das informações e do processo do desenvolvimento; esse grupo deve ser responsável pela garantia da dinâmica da rede e compartilhamento permanente entre as pessoas;

Visão de Futuro: trata-se de um texto que indica os principais sonhos e desejos das pessoas e como o local será nos próximos anos. A ideia é que essa visão seja vislumbrada a fim de que esses anseios sejam contemplados nesse futuro desejado a médio e longo prazo;

Diagnóstico participativo: técnica que permite as pessoas da comunidade local a se reconhecerem e apreenderem mais sobre seus recursos, tais como, ativos e necessidades e seu poder de atuação. É uma fotografia desse local, dados que retratam, por exemplo, os segmentos socioeconômicos de saúde, educação, meio ambiente e cultura lazer, como eles influenciam suas vidas e podem promover a melhoria de vida das pessoas que convivem ali. Esse passo deve ser realizado de forma que permita que as pessoas ajam ativamente, levantando e organizando informações, seja por meio de pesquisas de campo, fóruns, festas, redes sociais digitais, etc. Nessa etapa é muito importante que a governança local e demais interessados promovam espaços de diálogo para registro, compartilhamento e validação das oportunidades e necessidades apontadas no local, bem como o entendimento de todas as informações que podem favorecer as condições existentes.

Plano de Ação: essa etapa constitui todo o processo de planejamento, históricos da formação da governança, visão de futuro, elaboração do diagnóstico, validações das etapas, e ações em andamento. Constitui-se de um guia de como as pessoas desse local pretendem chegar ao futuro desejado orientadas, pela vocação/perfil, agenda de prioridades, projetos de soluções para os problemas encontrados dentro de uma linha de tempo ou cronograma, num prazo de 5 a 10 anos.

Pacto Local: é um instrumento de negociação entre os autores da rede social local e todas as pessoas envolvidas, parceiros governamentais, empresas e instituições de apoio, que assumem o compromisso da execução dos projetos e ações definidos no plano de desenvolvimento local.

Atualmente o Senac São Paulo atua em 10 locais/bairros/cidades no Estado de São Paulo realizando essa metodologia em diferentes etapas.

Além do mediador da rede social fomentar e contribuir em todas etapas desse processo na comunidade local, articula com a unidade educacional onde atua, a participação de alunos, funcionários, parceiros e demais programas institucionais.

TRÊS EXPERIÊNCIAS LOCAIS

1. Distrito da Bela Vista – Localizado no distrito no município de São Paulo. Numa área de 2,6 Km² abriga 69 mil habitantes. Situado na região central da cidade, mais conhecido como o Bixiga (bairro não oficial) é entendido como um dos mais tradicionais da cidade, ganhou importância histórica e turística na capital paulista. A tradição e a religiosidade italianas, que são fortemente mantidas e as inúmeras cantinas existentes no bairro são grandes atrativos turísticos. No bairro situa-se uma conhecida sede da escola de samba (Vai-Vai) . Símbolo da boemia, o bairro concentra um grande número de equipamentos culturais, sendo 12 equipamentos municipais, 17 salas de cinemas, 6 museus, 3 pontos de cultura, 11 salas de shows e concerto e 37 salas de teatro, recebendo pessoas de todo o mundo para usufruir dessa infra estrutura grande número de serviços de saúde e teatros.

Histórico do Desenvolvimento Local na Bela Vista

2005 - surge a Rede Social Bela Vista para promover um modelo sustentável da região por meio de articulação e fortalecimento da sociedade. São mais de 40 organizações sociais organizações sem fins lucrativos, governo e iniciativa privada para a mobilização de recursos financeiros, humanos e materiais em prol da comunidade local. A Unidade Educacional do Senac Nove de Julho integra-se ao grupo a partir de 2008.

Ao longo dos últimos anos inúmeras iniciativas articuladoras foram desenvolvidas pela comunidade, tais como: Revitalização da praça 14 BIS, Articula Bela Vista, Casa Mestre Ananias entre outros. Como forma de incrementar esse processo, em 2007 realizou-se uma pesquisa com 600 residentes do bairro que pontuaram os principais problemas da região: segurança e meio ambiente. Após a pesquisa, houve a formação dos Grupos de Trabalhos (GTs) integrados por representantes de entidades sociais atuantes no bairro, divididos em temas tais como, meio ambiente, comunicação, educação e cultura. Seu objetivo foi de planejar, organizar, facilitar um plano e o estudo. Nessa linha em 2009, criou-se também, como um exercício de visualizar um bairro melhor, uma Visão de Futuro que refletisse esse desejo:

“A Bela Vista será reconhecida pela diversidade cultural, boemia, gastronomia, teatros, festas típicas, espaços de lazer, preservação de suas tradições, promoção da qualidade de vida e integração comunitária.”

2010 - retoma-se uma ideia antiga de lançar um Plano de desenvolvimento que pudesse vincular-se à copa do mundo, decidiu-se então fazer um recorte do que seria o Plano de Desenvolvimento 2020 e elaborar uma proposta para definir as ações dos próximos 4 anos. Surge o “Bixiga 2014” lançado em novembro do mesmo ano. O diagnóstico participativo foi realizado por meio de leituras técnicas comunitárias, a primeira levantou dados oficiais de institutos de pesquisa, sistemas de informação dos governos municipal, estadual e federal; a segunda, dados coletados pela comunidade, na própria comunidade, por meio de, escutas, fóruns, entre outros,

2012 - a Rede Social lança a primeira versão do Plano de Bairro Bela Vista 2020 e elaboram um vídeo para lançamento.

Desde 2013 o município de São Paulo realiza a Revisão do Plano Diretor Estratégico por meio de um processo amplo e democrático de discussão. Posteriormente foram criados os Planos Regionais Estratégicos onde cada Subprefeitura¹ tem como responsabilidade realizar as ações de melhorias urbanas. A revisão dos Planos Regionais Estratégicos pode incluir a elaboração de Planos de Bairro.

Nessa perspectiva, em agosto de 2013, o Subprefeito do distrito recebeu uma comissão da Rede Social para conhecer o Plano de Bairro Bela Vista 2020. Foi apresentado um resumo do processo de planejamento e as 10 propostas prioritárias, que ainda terão validação da comunidade junto com as demais 80 ações sugeridas para a melhoria da qualidade de vida na localidade. No mesmo mês, a comunidade local recebeu a autoridade para uma visita. O encontro contou com a participação de mais de 50 pessoas entre líderes comunitários, moradores e representantes de organizações da região.

Em 2014 a Rede Social Bela Vista e os grupos de planejamento seguem concluindo suas ações e projetos a fim de influenciarem o plano de bairro no Plano Diretor.

Tratando-se de uma localidade implicada em um município de grande magnitude, onde vários problemas e necessidades estão imbricados diretamente com outros na cidade, a mobilização dos autores sociais se dá e encontra sinergia para olhar especialmente para seu bairro; respeitando sua história, construindo e defendendo esse território como único, mas que acolhe a todos; singular e sinérgico; específico, que mapeia e dá retoques peculiares.

2. Município de Itirapina – O município é constituído de 2 Distritos: Itirapina e Itaqueri da Serra. Sua população é estimada em 15 mil habitantes. Possui uma área de 564,2 km². Dista 214 km da capital e situa-se entre as cidades de São Carlos e Rio Claro A cidade possui um potencial turístico importante na região com vários atrativos com cachoeiras e esportes de aventura.

¹ Com objetivo de descentralização, em 2002 a cidade de São Paulo foi dividida em 31 subprefeituras, que por sua vez englobam 96 distritos do município. O objetivo dessa descentralização é garantir a administração direta instituindo mecanismos que democratizem a gestão pública e fortaleçam a participação popular no âmbito regional. Uma das funções é coordenar o Plano Regional e Plano de Bairro, Distrital ou equivalente, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Estratégico da Cidade.

Histórico Desenvolvimento Local Itirapina

2007 - criada a Rede Social Itirapina com fomento e mediação do Senac São Carlos, com o objetivo de ser um espaço comum para debater, planejar e executar projetos que pudessem contribuir para o desenvolvimento social de Itirapina. Com o consenso dos participantes da Rede, foi escolhida uma comissão de desenvolvimento local e iniciado um processo de desenvolvimento local em três bairros: Subestação Colônia Fepasa, Distrito Industrial e Vila Cianelli;

2010 - as Associações de vários outros locais que lideraram o processo junto à comunidade e incentivadas pelo trabalho desses bairros, perceberam que seria uma ótima oportunidade para o desenvolvimento de seus bairros e de toda a cidade, com a assessoria e fomentação do Senac, participação da comunidade, do poder público municipal e de empresários da cidade.

As principais articulações foram feitas, primeiramente na sociedade civil, onde as associações de bairro se mobilizaram para o processo e na sequência, a solicitação da participação do poder público municipal, pois era desejo de todos os moradores montarem um Plano de Desenvolvimento para Itirapina. Dessa forma, a Governança Local se originou de dois grupos que formaram a Comissão de Desenvolvimento Local da cidade, pelo poder público e sociedade civil.

Construção da Visão de futuro e passado: Para a construção da visão de futuro foram levados em consideração os desejos da comunidade e também acontecimentos históricos e estudo do passado e como este pôde contribuir com o futuro. Essa etapa teve início em julho 2010. Todos os fatos foram organizados por temas como: agricultura, cultura, educação, emprego, saúde, ferrovia, turismo e lazer, entre outros. **A construção da Declaração da Visão foi realizada por vários grupos, e definida, a saber:**

“ Itirapina será um paraíso verde e tranquilo, com inclusão social valorizando sua cultura, história, e o meio ambiente, ao proporcionar educação de qualidade, acesso à saúde e habitação, além de atrair investimentos empresariais e incentivos à agricultura e ao turismo sustentável para melhorar a qualidade de vida da população Itirapinense, em ações realizadas com a participação efetiva da sociedade civil, poder público e privado até 2020”

O processo de validação dessa etapa seguiu diferentes estratégias de divulgação, como distribuição de formulários em escolas, em todos os bairros da cidade, jornais sites e blogs e validação em um fórum com a participação de 70 pessoas. Retornaram 463 formulários, com aprovação de 95,03% dos consultados.

2011 - Diagnóstico Participativo: essa etapa foi discutida amplamente com as comunidades, levando em conta, as experiências realizadas em 02 bairros. A proposta foi realizada com vários grupos como, Associação Comercial, Grupo de Turismo, Secretarias Municipais, Conselhos Municipais, Agricultores, Entidades Sociais, alunos do curso Empreendedor em Pequenos Negócios e Técnico em Meio Ambiente do Senac São Carlos. Para a formação do Diagnóstico Participativo foram levados em consideração os seguintes passos: 1) caracterização da cidade com dados referentes aos indicadores do município; 2) Elaboração dos cenários das dimensões meio ambiente, transporte, saúde, educação, turismo, entre outros; 3) Elaboração do Mapa Verde.²

Plano de desenvolvimento local: a vocação do bairro é uma das fases do Plano de Desenvolvimento Local. Sendo assim, a vocação definida foi “Diversidade no Turismo”. Após o levantamento dos cenários e propostas de projetos, todos foram registrados em um cronograma por prioridade de ação. Foram desenvolvidas 58 estratégias em suas mais variadas dimensões saúde, educação, segurança, transporte, turismo, meio ambiente, etc.

² O Green Map System apoia mapeadores em todo mundo que, por meio de ícones universais, criam “retratos” de suas localidades. As comunidades adaptam a metodologia à sua realidade, para mapear recursos culturais, sociais e ecológicos. Com seus mapas, constroem um entendimento de onde vivem e, além de servir como guia prático para residentes e visitantes, ajudam na tomada de decisões políticas significativas.

Nos meses **subsequentes** foram realizadas diversas reuniões para definição dos projetos e prioridades apontados no plano; **também foi realizada uma reunião com todos os secretários municipais, visando definir ações que já constam na agenda do poder público.**

Pacto Itirapina 2020: Em dezembro de 2011 foi formalizado um pacto para Itirapina 2020, onde poder público, prefeitura, câmara dos vereadores, empresários e comunidade celebram um pacto para transformar Itirapina em uma cidade melhor nos próximos 10 anos.

A Rede Social Itirapina nesse interim articulou e realizou vários projetos advindos das ideias e propostas do plano de desenvolvimento, destaco três por importância e relevância:

1.Desenvolvimento turístico da Serra do Itaqueri - objetivo: promover o desenvolvimento do turismo regional da Serra do Itaqueri por meio da articulação dos municípios da região para planejar e implementar ações que dinamizem a economia e o bem-estar social local. Resultado: Elaboração do Inventário Turístico de Itirapina (aguardando inserção no site do Ministério do Turismo) e Capacitação de 50 agentes de turismo receptivo (2010 e 2012), curso realizado pelo Senac São Carlos.

2.Projeto Sistema de gerenciamento de resíduos sólidos - objetivo: reduzir os impactos ambientais provocados pelo lixo urbano e gerar renda para integrantes de uma cooperativa, por meio da reforma de um espaço para reciclagem e comercialização da matéria-prima e de produtos gerados a partir de resíduos sólidos. Resultados: inauguração e reforma de um barracão no valor de R\$ 135.000,00; Início da Coleta Seletiva, Capacitações e Oficinas com os cooperados em 2013; Viabilização de um caminhão zero km e Coleta Seletiva em Operação, atuando em todos os bairros e Training Session com Cooperados em 2014.

3.Projeto Arborização Urbana - objetivo: gerar a melhoria da qualidade ambiental da cidade, aumentando o seu nível de arborização, por meio da integração do trabalho de plantio de árvores urbanas, promovendo ações efetiva de educação ambiental, integrando poder público, setor privado e sociedade civil. Resultados obtidos: Parceria com Prefeitura Municipal: abertura de calçadas. Parceria com Senac São Carlos: capacitação de 20 alunos em Educação Ambiental; Parceria com Instituto Florestal: doação de mudas; Parceria com projeto Flor da Idade: envolvimento de 20 pessoas na ação; Plantio de 280 árvores nos bairros: Jardim Nova Itirapina e Centro. Produção de vídeo institucional do projeto.

Nessa experiência denota-se a força do capital social mobilizado em todos os setores do município, sendo reconhecido e validado por todos os autores sociais, conquistando legitimamente um processo endógeno, que referencia vários saberes e expertises.

3. Bairro Campos de São José - Está situado ao leste da cidade de São José dos Campos e possui cerca de 8 mil habitantes; O município está na região Metropolitana do Vale do Paraíba e a mais importante polo aeronáutico e aeroespacial da América Latina. Localizada entre São Paulo e Rio de Janeiro perto do aeroporto internacional de Guarulhos, fica a menos de 100 km da capital de São Paulo e de praias do litoral norte do estado e região serrana. É destaque no país devido ao potencial de negócios, fator que impulsiona investimentos na área de hotelaria, comércio e serviços. Possui um dos maiores PIBs do estado.

Histórico Desenvolvimento Local Campos de São José

2004 – criação da Rede Social São José dos Campos, fomentada pela Unidade Educacional do Senac São José dos Campos, após a capacitação de um curso de 160 horas destinado a gestores e profissionais do terceiro setor denominado Formatos Brasil. A partir daí esse grupo de autores sociais elaborou projetos primeiramente para o fortalecimento da rede e depois de ações de cunho social. Faziam parte desse grupo também o Instituto Embraer (Empresa Brasileira da Aeronáutica), Petrobrás e Banco do Brasil.

2008 - por sugestão de algumas entidades não governamentais e a Fundhas Petrobrás, atuantes no bairro do Campos de São José, a rede social abraça o local e inicia o processo de desenvolvimento, bem como direciona parte de seus projetos como forma de contribuir com esse objetivo. A primeira atividade realizada no bairro Campos de São José foi o Festival da Primavera, na Escola Estadual. A programação do festival foi variada com palestras sobre profissões e mercado de trabalho.

2009 - ocorreu uma Feira de Desenvolvimento Local, onde entidades do bairro ou que atendem seus moradores tiveram a oportunidade de aproximar da comunidade e expor as suas atividades desenvolvidas para benefício do bairro. A governança local é formada por: líderes comunitários; cooperados da Cooperativa de Catadores São Vicente; representante das escolas estaduais e municipais e órgãos de assistências sociais.

2010 - inicia-se a elaboração da Visão de Futuro e aponta o desejo de mais empregos, aprimoramento profissional e lazer para jovens. Ainda nesse ano a rede social realiza vários projetos entre eles o II Fórum de Desenvolvimento Local na escola municipal que reuniu mais de 100 participantes. A programação contou com várias atividades tais como, oficinas, palestras e apresentações culturais.

Mirando seu olhar nas aspirações do local, as organizações e demais integrantes da Rede Social direcionaram suas expertises e ações para fortalecimento, do empoderamento e desenvolvimento humano das pessoas e do convívio das mesmas. A unidade do Senac São José dos Campos estimula e favorece a prática de projetos dos alunos de variadas modalidades tais como: capacitações, técnicos e pós graduação.

No primeiro semestre de **2012**, a Rede Social São José dos Campos participou do edital Integração Petrobrás Comunidades e foi contemplado com um recurso financeiro destinado ao bairro. Projeto denominado Educando para o trabalho e geração de renda – prevê um programa de capacitação profissional do bairro Campos de São José e região atendendo às demandas locais. Serão executados 16 cursos oferecidos pelo Senac, (06 em 2013 e 10 em 2014), dentre eles: garçons e garçonetes; confeitaria; depilação; manicure; montagem de buffet; customização de peças para vestuário; e agente de turismo receptivo. Já foram capacitadas 372 pessoas.

2014 - A Rede Social completa 10 anos de ações em conjunto e elabora uma pesquisa apurando dados para levantamento de informações e identificação de fotos, para a criação e produção de uma publicação. Objetivo: contextualizar o papel da Rede e a estratégia de trabalho; apresentar as instituições integrantes, seus objetivos e o público atingido estimado; histórico das atividades desde sua criação e conquistas já alcançadas.

Outra feita foi a criação também do projeto EPS – Escritório de Projetos Sociais de São José dos Campos, (por meio do Curso de pós graduação PMI do Senac), cujo objetivo é prestar assistência técnica para os gestores das ONG's que desenvolvem projetos sociais em São José dos Campos visando melhorar a eficiência e a qualidade dos serviços e do atendimento prestado para crianças, adolescentes, adultos e idosos. Objetivo Futuro gerenciamento de projetos sociais de maneira sistemática e em larga escala, de forma a atender de maneira mais eficiente as Organizações Não Governamentais da região.

Atualmente está sendo realizado a etapa de diagnóstico participativo no bairro Campos de São José em parceria com os integrantes da Agenda 21.

Esse bairro vem sendo integrado e concertado de forma a abarcar vários segmentos e setores do município. Essa convivência entre a unidade educacional do Senac, seu corpo discente e docente vem sendo um grande celeiro de oportunidades, troca de conhecimentos, expertises e projetos sociais. A relação e vínculos estabelecidos com moradores, organizações sociais, escolas, igrejas e a fundação da Petrobrás, bem como órgãos de assistência social, tem sido o maior legado desse processo. A educação fora muros e salas de aula se materializando em comunidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação dessas experiências procuraram demonstrar o cuidado do Senac São Paulo em estimular e coparticipar do exercício contínuo de democracia e da relação estabelecida entre educação e espaço urbano de convivência. De colaborar com seu leque de conhecimentos e processo educacional, considerando a organização e a comunidade como espaço de aprendizagem. A rede social e seu capital social como meio e combustível para as diversidades de ações e sustentabilidade de seus processos. Refletindo e se indagando: Como nossa cidade educa? Qual a relação construída com os territórios no cotidiano que nos transforma? Quais ações que realizamos ajudam a transformar a cidade? Como isso é parte da educação? O Senac São Paulo, procura construir nos espaços urbanos onde atua as possibilidades de aprendizagem com essa troca. Lições até agora aprendidas: o caminho só começou e o começo tem sido encantador!

Participaram com o conteúdo desse documento os mediadores e agentes de desenvolvimento local: Helen Rose dos Santos Senac São José dos Campos, Maria Paula Yoshihara do Senac 24 de maio e Eduardo Henrique Ferin da Cunha do Senac São Carlos. E demais pessoas que de alguma forma habitam nossos fazeres, se atrevem e falam em comunhão e, desejam tão simplesmente, uma sempre possível melhor vida para se viver e conviver.

BIBLIOGRAFIA

- FEDERAÇÃO DO COMÉRCIO DO ESTADO DE SÃO PAULO. FecomércioSP. *Plano de desenvolvimento do bairro: uma metodologia participativa*. (Versão1). Brasil, São Paulo.
- SENAC SÃO PAULO. *Cartilha de Desenvolvimento Local*. (2011). Brasil, São Paulo. Sites e blogs
- Open green map. (s.d.). Disponível em <http://www.greenmap.org>. Último acesso em: 28/05/2014
- rograma de arborização de Itirapina. (2013). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=SjmdUzRsoQY>.
- Rede Social Bela Vista. (s.d.). <http://www.redesocialbelavista.com.br/Estrutura/Modulos/Noticias.aspx>. Último acesso em: 07/06/2014
- SENAC SÃO PAULO (s.d). Programa Rede Social. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a19633.htmtesteira=1928>. Último acesso em: 03/06/2014.
- Rede cidadania (s.d.). <https://www.facebook.com/groups/390420557705279/>
- Responsabilidade Social Empresarial e Desenvolvimento Local. Rede Social Itirapina. (s.d.). <http://rsedl.blogspot.com.br/p/rede-social-itirapina.html>

O TRABALHO E O PESQUISADOR DA PÓS-GRADUAÇÃO NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

CHRISTIANE FÁBIOLA MOMM⁽¹⁾; LARISSA HOLLER⁽²⁾.

⁽¹⁾Universidade Regional de Blumenau - FURB, (christifabi@gmail.com)

⁽²⁾Universidade Regional de Blumenau - FURB, (larissa.holler@gmail.com)

Resumo:

O desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) no Brasil, está vinculado à formação de massa crítica (investigadores) para atuar em CTI, a partir dos programas de pós-graduação em nível *stricto sensu* encontrados no território brasileiro. Nesse sentido, esta proposta tem como objetivo apresentar um breve histórico sobre a ciência e tecnologia, bem como, sobre a pós-graduação, e, dados estatísticos acerca da formação de mestres e doutores no território brasileiro. Pautado em pesquisa documental e bibliográfica, o trabalho considera os pressupostos teóricos, a partir de uma analogia dos escritos de Karl Marx sobre o ‘exército de reserva’ explicitado na obra “O Capital” e do disposto por André Gorz em “Técnica, técnicos e as lutas de classe”. Conclui apresentando o dilema em relação à ciência e tecnologia no Brasil e a absorção de mestres e doutores nas instituições de ensino e organizações no território brasileiro.

Palavras-chave: Pós-graduação; Território; Trabalho.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o histórico do desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação perpassou pela atuação da Sociedade Brasileira de Ciências – SBC, pelos investimentos governamentais em ciência e tecnologia (CeT), pela criação de ministérios e de políticas públicas específicas, pela atuação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Shozo Motoyama (1985) rastreou a gênese do CNPq até 1919, quando a SBC foi convidada para um congresso em Bruxelas e não pode participar. O autor destaca que “na época, o ambiente brasileiro não era propício para pesquisa.” (Motoyama, 1985, p. 27).

O desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação está vinculado à formação de massa crítica, a partir dos programas de pós-graduação em nível *stricto sensu* encontrados no território brasileiro. O país iniciou as primeiras ações a partir da década de 1930 quando as universidades e institutos surgiram para adequar a ciência e a tecnologia ao sistema produtivo. Na medida em que as décadas foram avançando, os mestres e doutores passaram a ocupar cada vez mais espaço na academia, em instituições de ensino públicas e privadas e em organizações que visavam à pesquisa aplicada com o intuito de promover inovação tecnológica.

Atualmente, em função de avanços e das mudanças nas políticas públicas focadas no desenvolvimento da ciência e tecnologia (CeT), o país vive um salto no número de mestres e doutores. Talvez, esse crescimento possa resultar em um excedente incapaz de ser absorvido no contexto brasileiro. Diante dessa possibilidade e com o intuito de observar os números inerentes a esse crescimento e o que pode impactar nos rumos da CeT no país, esse trabalho está pautado em pesquisa documental e bibliográfica. Para tanto, como ponto de partida, utilizar-se-á os pressupostos teóricos de Karl Marx (1996) e André Gorz (2001).

A questão do trabalho para Karl Marx (1996) está vinculada, dentre outros aspectos, com o “exército de reserva” e em sua obra “O Capital”, o conceito exposto define que “... a classe trabalhadora se divide em exército ativo e exército de reserva, pelo acréscimo e decréscimo da DIMENSÃO RELATIVA DA SUPERPOPULAÇÃO, PELO GRAU EM QUE ELA É ORA ABSORVIDA, ORA LIBERADA” (Marx, 1996, p. 266). Já no texto de André Gorz (2001) sobre a “Técnica, técnicos e as lutas de classe”, o autor define que “os trabalhadores da ciência e da técnica têm, no interior de sua função técnico-científica, a função de reproduzir as condições e as formas de dominação do capital sobre o trabalho” (Gorz, 2001, p. 217). Assim, pretende-

se apresentar um breve histórico sobre a ciência e tecnologia focando na pós-graduação e na formação de mestres e doutores, bem como, em dados estatísticos acerca da formação e da absorção desses profissionais no mundo do trabalho no país.

Dessa forma, a seguir, apresenta-se o histórico da ciência e tecnologia no Brasil: principais marcos, o governo FHC, o governo Lula, o trabalho e o pesquisador da pós-graduação no Brasil e dados estatísticos sobre mestres e doutores.

2. BREVE HISTÓRICO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL: PRINCIPAIS MARCOS

A cultura científica no Brasil teve sua formação no início do século XIX e estava associada à consolidação de algumas atividades primárias agrícolas e manufatureiras no país. Neste contexto, o crescimento das forças produtivas fez com que a demanda por profissionais qualificados aumentasse significativamente, surgindo então, no início do século XIX, os primeiros cursos avulsos que deram início ao ensino superior no país. Do surto da industrialização pelo qual o Brasil passava durante a década de 30 surgiu a necessidade de modernizar o aparato administrativo, e para tal foi preciso criar universidades e institutos de pesquisas adequando o sistema de CeT ao sistema produtivo.

É neste sentido que se busca resolver o problema das normas técnicas, que de acordo com Motoyama (1985) adquiriu um aspecto crucial para a expansão industrial. Sendo assim, o Instituto Nacional de Tecnologia (INT) e o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) de São Paulo contribuíram significativamente para o estabelecimento das normas técnicas, fazendo surgir mais tarde a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) em 1940, que reunia 130 laboratórios e diversas entidades. Como resposta à modernização em que o sistema de CeT do país fazia parte, foram criadas a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1934 e 1935, respectivamente. Segundo Dias (2012, p.85), tais universidades foram criadas para somar os esforços de laboratórios e institutos de pesquisa já estabelecidos no Brasil.

Em 1942, com o intuito de construir capacidades técnicas e científicas, foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). A criação do SENAI representa uma resposta à demanda crescente por profissionais qualificados no país em áreas ligadas à indústria, agricultura e à administração pública (Dias, 2012, p. 86). A escassez de financiamentos para pesquisas científicas ainda era um grande problema no contexto da CeT no Brasil, assim, foi criada em 1947 a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Segundo Dias (2012, p. 87), este período que antecede a institucionalização da política científica e tecnológica (PCT) no país foi marcado por esforços importantes, porém pouco articulados. A institucionalização da PCT ocorre a partir da década de 1950, quando o Estado passa a apoiar as atividades científicas e tecnológicas de forma sistemática. Ao longo da década de 1950 observa-se um significativo aumento da participação relativa dos setores de bens de capital e de bens de consumo duráveis, mais dinâmicos do ponto de vista tecnológico, e uma redução da participação de setor de bens de consumo não duráveis.

Em 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, mais tarde Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (Brasil, 2013). No mesmo ano também surgiu o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas), com a finalidade de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos financeiros para a pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com as universidades estrangeiras.

Portanto, a criação da CAPES e do CNPq deve ser entendida não somente como um reflexo da modernização do Estado, mas também, como um resultado da pressão da comunidade científica. Durante o Regime Militar, no que diz respeito ao campo da ciência e da tecnologia, alguns campos do conhecimento que até então não eram bem explorados passaram a receber mais atenção, principalmente o caso da física nuclear, da petroquímica e da engenharia de materiais (Dias, 2012, p. 92).

Apesar das mudanças no contexto político, no campo da ciência e tecnologia não houve grandes alterações.

Em 1964, houve a criação do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC), que teve um papel fundamental no apoio à educação científica e profissional, e no processo de alavancar a implantação de cursos de pós-graduação no país. A vinculação da ciência e tecnologia nos programas econômicos se deu a partir de 1967, possibilitando um maior fluxo de recursos para o setor (Schwartzmann, 1993, p. 6). Neste mesmo ano é criada a FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), uma nova agência federal para ciência e tecnologia dentro do Ministério do Planejamento com o intuito de administrar com autonomia e flexibilidade parte substancial dos recursos destinados anualmente à CeT. Outro marco fundamental foi a criação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), em 1972, uma das mais expressivas instituições públicas de pesquisa brasileira das últimas décadas (Dias, 2012).

O Plano Nacional de Pós-Graduação foi criado em 1975 e tinha como objetivo viabilizar a formação de 16.800 mestres e 1.400 doutores ao longo do período de cinco anos (Motoyama, 2004 citado por Dias, 2012, p. 106). A década de 1980 é marcada por um crescimento intenso da produção científica e tecnológica, consequentemente as políticas de apoio às atividades ligadas a CeT ganham ainda mais importância. Entretanto, segundo Brisolla (1993), os gastos com CeT oscilaram em dois sentidos: crescem nos primeiros anos, em 1983 e em 1984 diminuem, sobem novamente na expansão econômica que acompanhou o Plano Cruzado em 1985 e 1986, caem repentinamente com o aumento da inflação em 1988 e atinge seu nível mais baixo em 1991 e 1992.

Em 1985 é criado o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), e sua criação um tanto tardia, constitui um evento de grande importância no âmbito da política científico-tecnológica no Brasil. O MCT passou então a ser um dos principais atores da política científica e tecnológica do país, formulando diretrizes e programas, repassando recursos e coordenando ações de outras instituições (DIAS, 2012). Apesar da importância do MCT na política científica e tecnológica, o CNPq ainda manteve, até meados da década de 1990, a posição central no processo de elaboração da PCT. Os governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC e de Luiz Inácio Lula da Silva – Lula tiveram um papel importante no que se refere à CeT no país, como poderá ser visto a seguir.

a) O governo Fernando Henrique Cardoso - FHC

É marcado pela continuidade das ações de promoção das atividades de Pesquisa e Desenvolvimento, no âmbito da CeT. Entretanto, uma das novidades da política científica e tecnológica foi o enrijecimento dos mecanismos de garantia à propriedade intelectual, que até então estavam difusos e com baixa complexidade (Viotti, 2008 apud Dias, 2012, p.130). Durante o governo FHC ocorreram algumas mudanças na política científica e tecnológica. Em 1992, o Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT lançou o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI), cujo objetivo principal era “apoiar, orientar e articular as ações relativas à capacitação tecnológica da indústria, visando aumentar a competitividade dos bens e serviços produzidos no país”. O PACTI estruturava os programas e instrumentos novos e já existentes ao redor do eixo da parceria universidade-empresa. A partir destes dados observa-se a importância adquirida por elementos como empreendedorismo, incubadoras de empresas e parques tecnológicos dentro da política científica e tecnológica brasileira.

A segunda iniciativa instituída no governo FHC foram os Fundos Setoriais, criados no final da década de 1990 com o objetivo de financiar atividades de pesquisa nas empresas privadas que pudessem atenuar a assimetria entre as condições científica e tecnológica brasileira. A origem dos Fundos Setoriais está associada ao processo de privatização de empresas estatais e à necessidade de promover mudanças na estrutura de financiamento em ciência e tecnologia no país. Os recursos dos Fundos Setoriais eram geridos pela FINEP e, segundo Dias (2012, p. 137) eram provenientes de fontes como as contribuições incidentes sobre o resultado da exploração de recursos naturais pertencentes à União, parcelas do Imposto sobre Produtos Industrializados e de Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico. Portanto, os Fundos Setoriais desempenharam um papel fundamental de dividir a noção de que a

inovação tecnológica é um componente indispensável de qualquer estratégia de desenvolvimento socioeconômico.

b) O governo Luiz Inácio Lula da Silva - Lula

Os dois governos Lula são marcados pela criação da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior e do Plano de Ação do MCT, da Lei da Inovação e da Lei do Bem, todos a partir de 2003 (Dias, 2012, p.143). A Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE) foi criada em 2003 e tinha como objetivo incentivar a mudança do patamar competitivo da indústria brasileira com base na diferenciação e inovação de produtos. Neste sentido, a PITCE teve como base central a inovação e a agregação de valor aos processos, produtos e serviços da indústria nacional.

De acordo com Salerno e Daher (2006), a PITCE é articulada em três eixos complementares: a) linhas de ação horizontal; b) opções estratégicas; c) atividades portadoras de futuro. A Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior não é uma iniciativa isolada. Ela faz parte de um conjunto de ações que compõem a estratégia de desenvolvimento apresentada no documento “Orientação Estratégica de Governo: Crescimento Sustentável, Emprego e Inclusão Social”. Essa política está articulada com os investimentos planejados para a infraestrutura e com os projetos de promoção do desenvolvimento regional.

Segundo Dias (2012, p. 146), os pressupostos e objetivos da PITCE estão alinhados ao padrão da PCT dos governos FHC, e a ênfase desta política confere aos setores de alta tecnologia e a importância que dá às exportações na estratégia de desenvolvimento econômico nacional. Foi criado o Plano de Ação do Ministério da Ciência e Tecnologia de 2004 a 2007, o qual apresentava diretrizes da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. O objetivo era transformar ciência, tecnologia e inovação em instrumentos do desenvolvimento nacional, de forma soberana e sustentável. Outro marco importante foi a criação da Lei da Inovação, em dezembro de 2004 para o delineamento de um cenário favorável ao desenvolvimento científico, tecnológico e ao incentivo à inovação (Brasil - MCT, 2013).

Para Dias (2012, p. 150), a inspiração para a Lei da Inovação tem como base experiências europeias. Para o autor as mudanças propostas pela Lei da Inovação parecem refletir uma guinada pró-mercado das instituições de CeT brasileiras. A Lei do Bem representa um complemento à Lei da Inovação, mantendo muitos elementos presentes na legislação anterior. Criada em 2006, a Lei do Bem consolida incentivos fiscais que pessoas jurídicas podem usufruir de forma automática desde que realizem pesquisa tecnológica e desenvolvimento da inovação e tecnologia e ressalta a importância da inovação tecnológica, entendida como “a concepção de um novo produto ou processo de fabricação, bem como a agregação de novas funcionalidades ou características ao produto ou processo que implique melhorias incrementais e efetivo ganho de qualidade ou produtividade, resultando maior competitividade no mercado” (Dias, 2012, p.161). A Lei do Bem tem sido criticada, por apoiar as grandes empresas em detrimento daquelas de pequeno e médio porte. A seguir, o trabalho e o pesquisador da pós-graduação no Brasil.

3. O TRABALHO E O PESQUISADOR DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

O trabalho do pesquisador da pós-graduação no Brasil está associado às atividades desenvolvidas nas universidades, nos institutos de pesquisa, laboratórios e em uma parcela de empresas públicas e privadas. De acordo com informações constantes no PACATI (Brasil, 2010, p. 26) “no período de 2003 a 2009 cresceu em 50% o número de cursos de pós-graduação no Brasil”. Esse crescimento pode refletir sobremaneira na força de trabalho em Ce T excedendo às necessidades da produção, o que de certa forma, pode culminar com o conceito de exército de reserva de Karl Marx. Para Gorz (2001, p.222), “uma parte apreciável das forças produtivas instauradas pelo modo capitalista de produção, e mais, particularmente uma parte apreciável dos conhecimentos, das competências e da pesquisa científica e técnica só são produtivas e funcionais em relação às orientações e às prioridades particulares do crescimento monopolista”.

O Estado, por meio das políticas públicas e leis voltadas para CeT, pode direcionar o rumo das pesquisas desenvolvidas no país e de certa forma direcionar a demanda e a oferta de trabalho nas instituições de ensino superior públicas e privadas, bem como, em institutos de pesquisa que respondem ao Estado. Nos estudos realizados por Velho (2007, p.26), “dados revelam que o trabalho dos mestres formados é bastante diversificado. A maior parcela deles (cerca de 40% nas áreas básicas e 32% nas áreas profissionais) trabalha nas universidades”. Já em relação ao emprego da maioria dos doutores, a absorção dessa força de trabalho, continua sendo a universidade pública em todas as grandes áreas. Tomando em conjunto as universidades e as instituições de pesquisa, pelo menos 80% dos doutores das áreas básicas e das tecnológicas têm empregos onde desempenham atividades de pesquisa (Velho, 2007, p. 26).

De acordo com as estatísticas geradas a partir das pesquisas do Centro de Gestão de Estudos Estratégicos – CGEE em relação ao número de mestres e doutores e a sua absorção no mercado, os dados apresentados nos relatórios são resultados dos estudos desenvolvidos com informações das bases de dados da CAPES e da base de dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) dos anos que integraram o período dos relatórios. Por se tratar de um cruzamento de informações das bases de dados, destaca-se que, “é preciso assinalar a existência de certa inconsistência entre os números...” (CGEE, 2010, p. 198).

Quadro 1. Mestres titulados no Brasil no período 1996-2009 (emprego formal em 31/12/2009, taxa de emprego formal e número médio de vínculos empregatícios por ano de titulação).¹

Ano da titulação	Titulados (A)	Empregados (B)	Taxa de Emprego Formal (B/A)%	Número médio de Vínculos
Total	275.445	182.529	66,27	1,51
1996	5.494	3.527	64,20	1,37
1997	6.538	4.348	66,50	1,42
1998	7.179	4.893	68,16	1,43
1999	8.931	6.113	68,45	1,46
2000	11.309	7.962	70,40	1,47
2001	12.937	9.264	71,61	1,47
2002	16.564	11.934	72,05	1,50
2003	19.633	14.189	72,27	1,52
2004	22.052	15.908	72,14	1,52
2005	27.305	19.155	70,15	1,52
2006	31.061	20.550	66,16	1,54
2007	32.442	20.760	63,99	1,57
2008	35.632	22.205	62,32	1,57
2009	38.368	21.721	56,61	1,49

Fonte: Coleta Capes (BRASIL, MEC, CAPES) e RAIS 2009 (MTE), elaboração CGEE (2012).

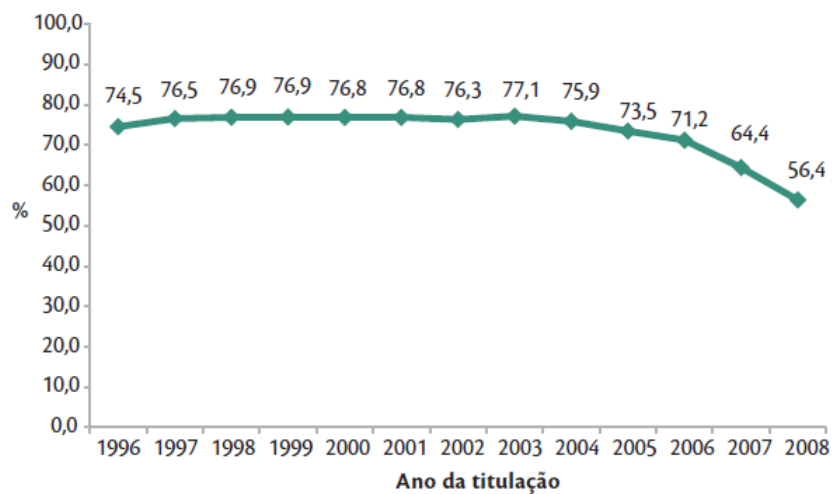
A tabela 1 demonstra que o número total de títulos foi superior ao número de titulados empregados, quase cem mil a mais. . Outro aspecto que se destaca na tabela 1, demonstra o salto quantitativo no número de mestres, que em 1996 somavam 5.494 de titulados, e, desses, 3.527 estavam alocados no mundo do trabalho. Já em 2009, o salto quantitativo surge não só no número de titulados, 38.368, mas na diferença de titulados empregados 21.721 na época. Em relação ao número de empregados em 1996 em relação à 2009, observa-se que houve um decréscimo de 8,75% no total. Nesse contexto, Velho (2007, p. 26) descreve que

Nas áreas tecnológicas, a universidade foi o destino de 30% e as empresas públicas e privadas absorveram a maior parcela dos mestres formados (quase 40%). As empresas públicas e privadas, por sua vez, empregam algo em torno de 17% dos mestres formados nas áreas básicas e tecnológicas, parcelas maiores do que a de mestres empregados pelas instituições de pesquisa, mas menores do que aquela absorvida pela administração e serviços públicos.

¹ Notas: O número de mestres corresponde à soma de titulados em programas de mestrado acadêmico ou profissional. Indivíduos que obtiveram mais de um título no período são considerados apenas uma vez. Nesses casos, a primeira titulação é a que foi tomada em consideração. Não são considerados nessa tabela os mestres titulados entre 1996 e 2009, que também obtiveram títulos de doutorado no mesmo período.

Já em relação ao número total de doutores empregados, o Centro de Gestão de Estudos Estratégicos - CGEE (2010, p.199) esclarece que: diversas razões contribuem para o fato de os doutores geralmente demorarem a obter emprego depois de conseguirem seus títulos. Uma importante razão para isso e associada ao fato de uma grande proporção dos doutores brasileiros trabalharem em instituições públicas [...]. O acesso aos quadros funcionais dessas instituições depende de *concursos públicos, que geralmente são processos complexos e demorados, que seguem periodicidade irregular* (grifo nosso).

Assim, o último relatório disponibilizado pelo CGEE, referente à formação de doutores e contendo estatísticas inerentes à demografia de doutores no país, corresponde ao ano de 2010. Dessa forma, o período utilizado para o desenvolvimento dos estudos e elaboração do relatório retrata os anos 1996 a 2008. Em relação aos doutores titulados no país e que estavam com vínculo empregatício, pode-se observar a figura 1, a seguir:



Fonte: Coleta Capes (BRASIL, MEC, CAPES) e RAIS 2008 (MTE). Elaboração CGEE (2010).

Figura 1. Percentagem dos doutores titulados no Brasil que estavam empregados em 2008 (RAIS, por ano da titulação, 1996-2008).²

Percebe-se que houve um decréscimo no percentual de doutores com vínculo empregatício nos anos de 2007 e 2008 em oposição aos anos anteriores. Talvez o decréscimo percebido nos referidos anos esteja associado ao aumento no número de cursos de pós-graduação, conforme citado no documento do PACATI e da quantidade de massa crítica disponível, ou ainda pode ser o reflexo do exposto no relatório do CGEE (2010, p. 198)

O fato de os doutores terem qualificação muito específica e altamente especializada obviamente também contribui para a demora na obtenção de oportunidades ou postos de trabalho adequados aquela formação nos demais setores de atividade. Ademais, e comum o fato de os recém-doutores prolongarem as atividades de PeD ou ensino, que vinham desenvolvendo antes da titulação, ou continuarem a investir em sua formação por intermédio de formas de trabalho que não são formalmente caracterizadas como vínculo empregatício...

Além disso, Schwartzman (2010) destaca que em relação à situação de trabalho dos doutores titulados no Brasil, observa-se que em uma análise cuidadosa, cruzando dados do Cadastro de Titulados da CAPES/MCT, da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Nacional de Informações Sociais (MPS) foi possível identificar cerca de 42 mil pessoas com estas titulações obtidas entre 1996 e 2003, muitos dos quais de graduação recente, sem vínculo formal de emprego (há 64% com emprego formal identificado). O que se observa é que a grande maioria trabalha ou em instituições de ensino, ou no setor público, e muito provavelmente em instituições públicas de ensino. O emprego de mais de 84,23% (isto é, mais de 4/5) dos doutores em instituições de ensino e da administração pública, combinado com o emprego de apenas 1,24% deles na indústria de transformação, é certamente uma

² A porcentagem indicada no gráfico refere-se à proporção dos doutores cujo vínculo empregatício foi detectado na RAIS de 2008 entre aqueles que obtiveram seus títulos em cada ano do período.

indicação da ainda reduzida participação do setor produtivo no esforço de PeD e inovação existente no país (Schwartzman, 2010, p.46).

Esse cenário corrobora com as informações contidas no relatório do CGEE. O salto quantitativo demonstra que a formação de mestres e doutores no país é crescente. Alguns fatores já foram apresentados neste trabalho, porém, o desenvolvimento de pesquisas no país pode estar vinculado ao que descreve Gorz (2001, p. 223), “A ciência pode ser posta a serviço de objetivos predeterminados; pode ser desenvolvida numa direção em detrimento de outras; pode ser levada a responder às perguntas que lhe faz o Estado...”. E ao fazer uma analogia com os escritos de Marx (1996, p.266) sobre o exército ativo e o exército de reserva, talvez para uma melhor compreensão do cenário, não enfocando necessariamente a indústria moderna, mas a academia, considerando que

seria, de fato, uma linda lei a que regulasse a demanda e a oferta de trabalho não pela expansão e contração do capital — portanto, de acordo com suas necessidades momentâneas de valorização, de modo que o mercado ora parece relativamente subsaturado porque o capital se expande, ora novamente supersaturado porque ele se contrai — mas, inversamente, fazendo a dinâmica do capital dependente do movimento do tamanho da população (Marx, 1996, p. 266).

As políticas públicas focadas nos avanços da ciência e tecnologia no país, bem como a disponibilidade de vagas em instituições públicas, por meio de concursos que priorizam o ingresso de doutores, bem como, os instrumentos de regulação (CAPES), impactam nos rumos de CeT no país. A absorção de mestres e doutores não está ocorrendo de forma proporcional ao número total de titulados por ano no país. Schwartzman (2010, p. 34) é enfático, tendo em vista que

a pós-graduação brasileira, ao dar prioridade ao desempenho acadêmico, através de um conjunto de instrumentos de regulação legal, incentivos e mecanismos de avaliação, ao lado de muitos resultados positivos, acabou criando um sistema altamente subsidiado cuja principal função, na prática, é se auto-alimentar, e que, com as exceções de sempre, nem consegue produzir uma ciência de padrão internacional, nem consegue gerar tecnologia para o setor produtivo, nem consegue dar a prioridade devida aos que buscam formação avançada para o mercado de trabalho não acadêmico.

Assim, pode-se inferir que os mestres e doutores ou – trabalhadores técnico-científicos (conforme nomeado na obra de Gorz, 2001) - que pesquisam e auxiliam nos avanços na área de CeT no país, enfrentarão uma série de desafios nos próximos anos e poderão estar fadados a integrar o exército de reserva em CeT no país.

4. CONSIDERAÇÕES

No tocante à formação de massa crítica para atuar na área de CeT no país, muito embora as estatísticas possam apresentar inconsistências, ao fazer um comparativo entre o número de titulados em 1996 em relação ao número de titulados até os anos de 2008 e 2009, é patente o salto quantitativo no número de titulados em cursos de mestrado e doutorado, evidenciados nos relatórios do CGEE.

Para obter destaque no cenário internacional, possivelmente o Estado precisará rever as políticas de ciência e tecnologia, as prioridades quanto à formação de massa crítica para evitar, por exemplo, fenômenos como o *Brain Drain*. A proposta desse trabalho foi apresentar algumas informações relativas ao cenário que se observa no meio acadêmico no país, porém, esse tema não se encerra aqui. O aporte teórico de Marx (1996) e Gorz (2001), bem como, de Dias (2012), Motoyama (1985) e Schwartzman (2010), dão conta de outros elementos que não foram retratados nesse texto. O avanço da ciência e da tecnologia no país depende em parte dos trabalhadores técnico-científicos; no entanto, pode caber ao Estado - rever os planos propostos - e à comunidade científica, manifestar-se, para que esse avanço ocorra não só de forma quantitativa, mas também de forma qualitativa com garantias de permanência e possibilidades de desenvolver pesquisas, ainda que essas sejam reflexo da “divisão capitalista do trabalho que divide o trabalho intelectual do manual” (Gorz, 2001, p. 225).

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. (2013). Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação. *Indicadores*. Acedido Setembro 23, 2013 em: <
http://www.mcti.gov.br/index.php/content/view/73236/Brasil_Pesquisadores_em_equivalencia_de_tempo_integral_por_setor_institucional_e_nivel_de_escolaridade.html>.
- BRASIL. (2010). Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação. *Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação – 2007- 2010*. Acedido Setembro 23, 2010 em: <
http://www.inovacao.unicamp.br/report/inte-PACATI_110207.pdf>.
- BRISOLLA, S. (1993). *Indicadores Quantitativos de Ciência e Tecnologia no Brasil*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- CENTRO de Gestão de Estudos Estratégicos – CGEE. (2012). *Mestres 2012: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.
- CENTRO de Gestão de Estudos Estratégicos – CGEE. (2012). *Doutores 2010: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.
- DIAS, R. de B. (2012). *Sessenta anos de política científica e tecnológica no Brasil*. Campinas: Editora Unicamp.
- GORZ, A. (2001). Técnica, técnicos e luta de classes. In: GORZ, A. *Crítica da divisão de trabalho*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- MARX, K. (1996). A lei geral da acumulação capitalista. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova cultura.
- MOTOYAMA, S. (1985). A Gênese do CNPq. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência*. Campinas, 1 (2), 27-46.
- SALERNO, M. E DAHER, T. (2006). *Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior do Governo Federal (PITCE): Balanço e Perspectivas*. Acedido Outubro 1, 2013 em: <
www.abdi.com.br/abdi_redesign/publicacao/download.wsp?tmp.arquivo=362>.
- SCHWARTZMAN, S. (2010). Nota sobre a transição necessária da pós-graduação brasileira. In: BRASIL. CAPES. *Documentos setoriais*. Brasília-DF: CAPES.
- VELHO, L. (2007). O papel da formação de pesquisadores no sistema de inovação. *Cienc. Cult.*, 59 (4), 23-28. Acedido Setembro 19, 2013 em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n4/a13v59n4.pdf>>.

A CONFIGURAÇÃO TERRITORIAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NA ÁREA DE PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL/DEMOGRAFIA NO BRASIL

CHRISTIANE FABÍOLA MOMM⁽¹⁾; MARCOS ANTÔNIO MATTEDI⁽²⁾.

⁽¹⁾Universidade Regional de Blumenau - FURB, (christifabi@gmail.com)

⁽²⁾Universidade Regional de Blumenau - FURB, (mam@furb.br)

Resumo:

A relação entre conhecimento e território, constitui uma das questões mais desafiadoras da formação profissional. Nesse sentido, esta proposta objetivou analisar a configuração territorial dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em planejamento urbano e regional/demografia no Brasil, com enfoque nos que possuem mestrado e doutorado, responsáveis por formar investigadores que estudam o território, o desenvolvimento (econômico, social, cultural, ambiental, sustentável), o planejamento, a demografia e outras temáticas. Foi realizada pesquisa bibliográfica em documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (fundação do Ministério da Educação do país) e se constatou que há dez programas que possuem mestrado e doutorado na área. Quanto à configuração territorial dos programas: cinco estão no sul do país, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná; no sudeste, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro; três no nordeste, nos estados da Bahia e do Pernambuco. Quanto às notas de avaliação atribuídas pela CAPES (escala de 1 a 7): dois programas possuem nota 6, cinco possuem nota 5 e três possuem nota 4. Concluiu-se que os programas estão localizados na faixa litorânea, concentrados no sul do país; há assimetrias em relação à formação de investigadores e à produção de conhecimento científico; há assimetrias em relação ao território, pois não há programas em planejamento urbano e regional/demografia no norte e centro-oeste do Brasil.

Palavras-chave: Doutorado; Mestrado; Território.

1. INTRODUÇÃO

No período pós-guerra, com a evolução científica e tecnológica, houve uma especialização dos campos científicos e o surgimento de novos campos de estudo. A Ciência Regional, considerada um dos ramos mais recentes das ciências sociais e econômicas (Benko, 1999, p. 1), emergiu em função das problemáticas que necessitavam de novas percepções, novos métodos, conceitos, novas teorias e técnicas, para serem solucionadas. A influência de campos de estudo como a economia, a geografia, a sociologia, a antropologia, as ciências políticas, o urbanismo, tornou-se perceptível em função das proposições para avaliar questões que, dentre outros aspectos, contemplavam a sociedade (ser humano), o território, o planejamento, as políticas públicas, o ambiente, a economia, as desigualdades regionais, locais, os recursos sustentáveis. Observa-se que a ciência regional estuda principalmente a intervenção humana no território (Benko, 1999, p.2). Costa (2006) descreve que o território é usualmente focalizado em quatro dimensões, quais sejam: a política, a cultural, a econômica e a “natural”. Um território pode ser reconhecido pelas características relacionadas ao meio ambiente (naturais) ou por sua cultura (identidade de uma determinada comunidade). Na realidade, o autor coloca que a abordagem acerca do território depende da posição filosófica do pesquisador.

Além disso, o conceito de território pode ser definido como: “o espaço econômico socialmente construído, dotado não apenas de recursos naturais de sua geografia física, mas também da história construída pelos homens que nele habitam, através de convenções de valores e regras...” (MarinieSilva, 2011, p. 110). Esses valores e regras podem condicionar ações e direcionar decisões. Para Christian Azais, o conceito de território vincula-se à abordagem que remete à economia (e às teorias de localização). Azais conceitua o território como o que “ocupa um lugar ativo no desenvolvimento, por ser produtor de externalidades, das quais pode (e deve) por efeito ser retroativo se beneficiar...” (Azais, 2004, p. 35). Já o conceito proposto por Sérgio Schneider retrata que o conteúdo do espaço é entendido como território

(Schneider, 2004). Os estudos sobre o território, bem como, sobre o desenvolvimento no território, são objeto das análises da comunidade científica. No que se refere ao Desenvolvimento Regional no Brasil, o conhecimento científico produzido está vinculado à atuação da comunidade científica alocada no território, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. No que tange ao campo de estudo do desenvolvimento regional, originado a partir da ciência regional, observa-se o proposto por Benko (1999, p. 2), que descreve a ciência regional como um campo acadêmico independente, rigoroso e florescente, de forma nenhuma separado do conjunto da investigação em ciências sociais: muito pelo contrário, as suas conceptualizações alimentam outras disciplinas e participam no desenvolvimento de outras ciências.

O processo de desenvolvimento do campo de estudo resulta como consequência da produção do conhecimento na área. No Brasil, os programas de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvem e contribuem para a construção do conhecimento. No entanto, destaca-se que, para um campo de estudo interdisciplinar, a exemplo do Desenvolvimento Regional, é necessário haver diálogos efetivos entre a comunidade científica que “deve ser responsável por assegurar, por meio da construção contínua da ciência, a disseminação do conhecimento...” (Momm, 2009, p. 36). No entanto, essa comunidade científica encontra-se dispersa pelo Brasil e a formação de massa crítica em torno de uma determinada área pode não ocorrer de forma equitativa. Assim, o objetivo central do trabalho é analisar a configuração territorial dos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional no Brasil, a partir dos programas que possuem, além do mestrado, também o curso de Doutorado na área. Pautado em pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, os conceitos apresentados nessa introdução sobre o território subsidiarão parte desse estudo.

O trabalho está estruturado a partir dessa introdução, seguida das seções “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a pós-graduação no Brasil: um breve histórico, Programas de Pós-graduação na área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia no Brasil”, Metodologia e conclui com as Considerações.

2. A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

No território brasileiro a história da pós-graduação, em âmbito *stricto sensu*, data do ano de 1951, quando foi criada a “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, hoje conhecida como CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo decreto de nº 29.741, que objetivava “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades de empreendimento que visavam ao desenvolvimento do país” (Brasil, 2013). É no ano de 1965 que a pós-graduação tem cursos classificados, sendo 27 cursos em nível de mestrado e 11 em nível de doutorado, totalizando 38 cursos no país.

Após o parecer 977 de 1965 (regulamentação da pós-graduação), no plano educacional há destaque para a política de ensino superior, ciência e tecnologia, tendo em vista que a CAPES (Brasil, 2013) “ganha novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras”. Assim, a CAPES passou a ter papel de destaque na formulação da nova política para a pós-graduação. No ano de 1981, a CAPES, passa a ser responsável pelo Plano Nacional de Pós-graduação *Stricto Sensu* e pelo Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia no país, enfocando a elaboração, avaliação, acompanhamento e coordenação de atividades vinculadas ao ensino superior (Brasil, 2013). No entanto, o primeiro plano nacional de pós-graduação refere-se ao período de 1975-1980.

No ano de 1990, após um período conturbado, em função de sua extinção (período do Governo Collor) e intensa mobilização da comunidade científica e do Ministério da Educação, a CAPES é recriada. Em 1995, com o novo governo, a CAPES passa por uma reformulação e se torna responsável pelo acompanhamento e avaliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* do território brasileiro. É nesse período que o sistema de pós-graduação ultrapassa a marca de 1000 cursos de mestrado e 600 cursos de doutorado, envolvendo 60 mil alunos. Atualmente, a CAPES, após mais de 57 anos desde a sua criação, é

responsável também pela formação inicial e continuada dos professores da educação básica no país (Brasil, 2013).

Esses cursos de pós-graduação permitem a formação de massa crítica nas áreas de conhecimento e ao mesmo tempo promovem a produção do conhecimento científico. Para Velho (2011, p. 137), o conhecimento científico só pode ser produzido por cientistas especificamente treinados para produzir conhecimento objetivo. Ressalta-se ainda que, para Velho (2011, p. 137), “a ciência é vista como a base, a origem da tecnologia”. Nesse sentido, e sabendo-se que, ciência e tecnologia podem ser ‘motores’ para o progresso, Gouveia (2009) destaca que a competitividade de um dado território, está cada vez mais relacionada com o conhecimento de seus ativos humanos e com a capacidade de produção do conhecimento.

Verificou-se junto às informações disponibilizadas pela CAPES, que o Brasil possui na grande área das Ciências Sociais Aplicadas, a área de avaliação do Planejamento Urbano e Regional/Demografia (área em que se insere o desenvolvimento regional), 32 cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Planejamento Urbano e Regional.

Parte da produção do conhecimento científico em Desenvolvimento Regional é desenvolvida em programas de pós-graduação *stricto sensu* que estão concentrados, em sua maioria, nos estados do litoral do Brasil e outros programas de pós-graduação que se encontram em regiões do interior do país. Gouveia (2009, p.14) ainda menciona a importância das instituições de ensino superior tendo em vista que

transformam-se em elementos cruciais da equação da competitividade e da capacidade de atrair investimento de uma dada região, desde que conscientes do seu papel de não transmissores de conhecimento “importado”, mas sim produtores de conhecimento local e que seja reconhecido como uma centralidade, mesmo fora dos limites do território onde estão inseridas.

As pesquisas e estudos que concernem ao ser humano, ao território, ao planejamento, ao avanço científico, dentre outros, bem como, estudos específicos quanto aos avanços do campo de estudo são desenvolvidos considerando a dinâmica da área. A produção do conhecimento científico a ser validado pode ocorrer nos programas de pós-graduação *stricto sensu* alocados nas universidades. Peer e Stoeglehner (2013) denominam as universidades como agentes de mudança para a sustentabilidade de forma que contribuem para a transferência do conhecimento e a geração de processos de desenvolvimento regional. Destaca-se que para Rolim e Serra (2009, p. 85) “as universidades sempre deram contribuições para o desenvolvimento das nações. Entretanto, a preocupação com o papel que elas desempenham no desenvolvimento das regiões em que estão inseridas é recente”. Para os autores,

a educação superior vem sendo identificada como o principal motor para o desenvolvimento econômico, cultural e social dos países e, principalmente, das regiões. De fato, a dimensão regional passa a ter uma importância capital na medida em que o ambiente regional/local é tão importante quanto à situação macroeconômica nacional na determinação da habilidade das empresas em competir numa economia globalizada, ou seja, a disponibilidade dos atributos regionais/locais (conhecimento, habilidades, etc.) (...), o que faz das universidades que estão umbilicalmente ligadas às suas regiões ... (Rolim e Serra, 2009, p. 87).

Diante do exposto, a seguir serão apresentados os programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional que integram a área de avaliação de Planejamento Urbano e Regional/Demografia conforme o disposto pela CAPES.

3. PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL/DEMOGRAFIA NO BRASIL

Conforme mencionado, a CAPES, recomenda e reconhece 32 programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Planejamento Urbano e Regional (Brasil, 2013). O histórico dos programas de pós-graduação na área de Planejamento Urbano e Regional inicia a partir da década de 1970, em Porto Alegre, no Rio de Janeiro, no Recife, Brasília e São Paulo. Esses primeiros cursos estavam vinculados à área da Arquitetura e Urbanismo e somente a partir da década de 1980 os programas de pós-graduação

foram agregados à área da demografia em função da criação de um mestrado e doutorado nessa área. Na década de 1990 foram criados 11 mestrados acadêmicos e surgiram 4 doutorados vinculados aos programas mais antigos. De todo modo, atualmente, os programas de pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional/ Demografia possuem estrutura pautada nas orientações e avaliações da CAPES (notas atribuídas), considerando dentre outros aspectos, a área de concentração, conforme poderá ser observado a seguir:

Quadro 1. Programas de Pós-graduação recomendados e reconhecidos pelas CAPES na área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia.

IES (Universidade)	Cidade/UF	Nome do Programa	M/D	Início	Áreas de Concentração	Notas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS	Porto Alegre/RS	Planejamento Urbano e Regional	M/D	1970	- Planejamento urbano e regional e os processos sociais - Sistemas de suporte à decisão em planejamento e desenho urbano	6
				2004		6
IPPUR - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Rio de Janeiro/RJ	Planejamento urbano e regional	M/D	1971 1993	- Planejamento Urbano e Regional	6 6
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Recife/PE	Desenvolvimento urbano	M/D	1975	- Desenvolvimento Urbano	5
				1999		5
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC / RS	Santa Cruz do Sul/ RS	Desenvolvimento regional	M/D	1994 2005	- Desenvolvimento regional	5 5
Universidade Salvador –UNIFACS	Salvador /BA	Desenvolvimento regional e urbano	M/D	1999	- Processos urbanos e regionais do desenvolvimento - Desenvolvimento e políticas regionais Desenvolvimento, políticas urbanas e redes de cidades e Turismo e - Desenvolvimento Circuitos Internacionais e Locais do Turismo	4
				2006		4
Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC	Blumenau/SC	Desenvolvimento regional	M/D	2000 2012	- Desenvolvimento regional sustentável	5 5
Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Toledo/PR	Desenvolvimento regional e agronegócio	M/D	2002	- Desenvolvimento regional e do agronegócio	5 5
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR	Curitiba/PR	Gestão urbana	M/D	2003 2009	- Planejamento Urbano e Regional/Demografia	5 5
Universidade Católica de Salvador – UCSAL	Salvador/BA	Planejamento territorial e desenvolvimento social	M/D	2005	- Territorialização e Desenvolvimento Social	4
				2012		4
Universidade Federal do ABC - UFABC	Santo André/SP	Planejamento e gestão do território	M/D	2011	- Planejamento e Gestão do Território	4
				2012		4

Fonte: BRASIL, CAPES (2014).

Como o objetivo proposto neste estudo é analisar a configuração territorial dos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional no Brasil a partir dos programas que possuem, além do mestrado, também o curso de doutorado na área, apresenta-se a seguir, de forma simplificada, o quadro 2:

Quadro 2. Programas de Pós-graduação com mestrado e doutorado na área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia.

PROGRAMA	IES	UF
Desenvolvimento regional	UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul	RS
Planejamento urbano e regional	UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS
Desenvolvimento regional	FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau	SC
Desenv. regional e agronegócio	UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná	PR
Gestão urbana	PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PR
Desenv. regional e urbano	UNIFACS – Universidade de Salvador	BA
Plan. territorial e desenv. social	UCSAL – Universidade Católica de Salvador	BA
Desenvolvimento urbano	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	PE
Planejamento urbano e regional	UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ
Planej. e gestão do território	UFABC – Universidade Federal do ABC	SP

Fonte: BRASIL, CAPES (2014).

Observando o quadro 2, é possível verificar que dos programas de pós-graduação que possuem mestrado e doutorado na área, cinco programas estão localizados na região Sul, três na região Nordeste e dois na região Sudeste. Pode ser válido refletir sobre essa configuração territorial e observar um aspecto apontado ainda no primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1980) uma vez que, com a concentração geográfica verificada, tem ocorrido um indesejável processo de migração pós-universitária em um único sentido predominante-do interior para as áreas das grandes capitais -sem a necessária contrapartida do retorno do pessoal aos seus locais de origem (Brasil, 1975).

Além disso, retomando o histórico dos programas de pós-graduação na área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia é possível visualizar que os primeiros programas se localizaram em metrópoles, dispersos nas regiões sul do país (UFRGS em Porto Alegre – ano de 1970), sudeste (PUR no Rio de Janeiro – ano de 1971) e nordeste (UFPE no Recife – ano de 1975).

4. METODOLOGIA

Para atender o objetivo proposto, foi realizado um estudo exploratório pautado em pesquisa bibliográfica e documental. Foi consultada a base de dados da CAPES, considerando-se a lista dos cursos recomendados e reconhecidos na grande área de Ciências Sociais Aplicadas, área de escopo de Planejamento Urbano e Regional/Demografia enfocando os programas de mestrado e doutorado na área no Brasil, bem como, documentos de área e Planos Nacionais de Pós-Graduação. Quanto à configuração territorial dos programas de pós-graduação com mestrado e doutorado na área, esta se apresenta conforme a figura 1 a seguir:

Diante da figura 1, observa-se que há uma concentração de programas de pós-graduação com mestrado e doutorado na área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia. Na região sul do país estão alocados (5 programas), seguido da região nordeste (3 programas) e região sudeste (2 programas). Salienta-se que muito embora ocorra essa concentração na região sul, cada uma das regiões possui programas que iniciaram suas atividades a partir da década de 1970. No entanto, todos fazem parte da faixa litorânea do território nacional. Desses, cinco enfocam o Desenvolvimento, quatro enfocam o Planejamento e um enfoca a Gestão Urbana (conforme exposto no quadro 2), ambos com temáticas pouco distintas mas com preocupação similar: promover a discussão acerca dos elementos que integram a área. No entanto, são 14 áreas de concentração¹ em 10 programas de pós-graduação. Essas áreas de concentração também direcionam os estudos para: planejamento urbano e regional (cinco áreas de concentração), desenvolvimento (seis áreas de concentração), territorialização (uma área de concentração), turismo (duas áreas de concentração) e processos urbanos (uma área de concentração).

¹ Ver Quadro 1 - Programas de Pós-graduação recomendados e reconhecidos pelas CAPES na área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia.



Fonte: Mapa do IBGE (2014).

Figura 1. Programas de Pós-Graduação com Doutorado em Desenvolvimento Regional.

Diante disso, e resgatando os principais apontamentos do aporte teórico acerca do território apresentado na introdução desse artigo, observa-se que, se o desenvolvimento possui lugar no território e se o conceito de território está vinculado ao espaço econômico socialmente construído, e por ser produtor de externalidades e retratar o conteúdo do espaço, então, pode-se inferir que 10 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) concentrados especialmente na região sul do país dificilmente poderão investigar as realidades existentes no território nacional quer seja a respeito do planejamento, do desenvolvimento, do turismo, da territorialização e do processo urbano. Esse aspecto pode gerar assimetrias não só quanto à questão da formação de massa crítica para atuar, mas também, acerca da produção do conhecimento científico, das pesquisas sobre as dimensões retratadas por Costa (2006), bem como, das problemáticas do próprio território (dentre outros) conforme retratado por Schneider (2004), Marini e Silva (2011) e Azais (2004).

A percepção acerca de assimetrias quanto à Pós-Graduação está retratada no PNPB 2011-2020, onde é citado que “programas foram idealizados para ampliar o número de docentes doutores e o número de cursos de mestrado e doutorado nas regiões Norte, Centro Oeste e Nordeste, reconhecidas possuidoras das maiores carências de recursos humanos” (Brasil, 2011, p.285). No caso da área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia evidencia-se que as regiões Norte e Centro-Oeste não possuem nenhum programa de pós-graduação (com mestrado e doutorado) que possa desenvolver pesquisas e auxiliar na compreensão dos fenômenos relativos ao Desenvolvimento Regional, Planejamento Urbano e Regional, Território e afins.

Diante disso, percebe-se que se faz necessário atentar para a questão das assimetrias, que é notória, em virtude de que a própria discussão acerca do Desenvolvimento Regional (Programas de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional/Demografia) e das temáticas do campo de estudo não estarem sendo exploradas em sua totalidade. Regiões que “sofrem” com as assimetrias são prejudicadas e a configuração atual dos programas de pós-graduação nessa área pode resultar em um paradoxo em função dos apontamentos que foram realizados.

Outra questão a ser analisada, decorre do fato de que de acordo com Abramovay (2006, p. 1-2) “territórios não se definem por limites físicos e sim pela maneira como se produz, em seu interior, a interação social” e ainda “Territórios são resultados da maneira como as sociedades se organizam para usar os sistemas naturais em que se apoia sua reprodução”. Assim, destaca-se que a análise sobre a configuração territorial dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) na área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia pode culminar na ênfase das assimetrias em relação à formação de massa crítica, desenvolvimento do conhecimento científico, pesquisas sobre os objetos do planejamento urbano e regional/demografia e dos fenômenos que ocorrem no próprio território.

5. CONSIDERAÇÕES

A partir da análise realizada nesse trabalho observou-se que muito embora estejam elencados pela CAPES 32 programas de pós-graduação *stricto sensu*, somente 10 programas possuem mestrado e doutorado na área. A formação de massa crítica para atuar na área concentra-se na região sul, sudeste e nordeste do país. A alocação destes programas no território brasileiro configura-se na faixa litorânea sendo que, dos cursos com mestrado e doutorado, cinco estão na região sul, três na região nordeste e dois na região sudeste. Outro importante aspecto a ser destacado refere-se às notas de avaliação atribuídas pela CAPES que avalia na escala 1 a 7. Dos dez programas de pós-graduação, dois programas possuem nota 6, cinco possuem nota 5 e três programas possuem nota 4.

O fato é que as problemáticas relativas à área do planejamento urbano e regional/demografia e o debate inerente à área precisam ocorrer em todo o território de forma que a configuração territorial não seja um empecilho, mas sim, um motivo para gerar reflexões, que auxiliem na compreensão ou proposições sobre planejamento urbano e regional/demografia no Brasil. Além disso, as regiões Norte e Centro-Oeste, hoje, não possuem programas de pós-graduação *stricto sensu* com mestrado e doutorado, o que evidencia a questão da assimetria relatada nesse estudo.

A percepção em relação aos fenômenos que ocorrem no território, bem como, as problemáticas que surgem e que podem ser debatidas na área, não estão sendo contempladas. Assim, que tipo de território está sendo construído nessas regiões? E as interações sociais como se desenvolvem? Outras reflexões surgem relacionadas às constatações do presente trabalho, mas, percebe-se que as assimetrias podem prejudicar a compreensão ou as proposições que ocorrem nessas regiões e a configuração territorial atual pode privilegiar alguns em detrimento de outros.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, R. (2010). *Para uma teoria dos estudos territoriais*. In: VIEIRA, P. F. et al. Desenvolvimento territorial sustentável no Brasil. Florianópolis: APED: SECC.
- AZAÏS, C. (2004). Território e trabalho: uma inovação em temporalidades diferentes. *Novos Cadernos NAEA*, 7 (1), 31-56.
- BENKO, G. (1999). *A ciência regional*. Oeiras: Celta Editora.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Histórico, Missão e Planos Nacionais de Pós-Graduação*. Acedido Dezembro 5, 2013 em: <
<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 05 dez 2013.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Relação de cursos recomendados e reconhecidos*. Acedido Março 20, 2014 em:
<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarlesecodigoArea=60500000edescricaoArea=CI%CANCIAS+SOCIAIS+APLICADAS+edescricaoAreaConhecimento=PLANEJAMENTO+URBANO+E+REGIONALedescricaoAreaAvaliacao=PLANEJAMENTO+URBANO+E+REGIONAL+%2F+DEMOGRAFIA>.
- COSTA, R. H. da. (2006). *O mito da desterritorialização: do ‘fim dos territórios’ à multiterritorialidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- GOUVEIA, L. B. (2009). A necessidade de capacitar conhecimento para o território. *Revista e-ciência, T-Media*, Portugal, out. 2009, 13-14. Acedido Junho 3, 2013 em:

- <http://www.google.com.br/url?sa=terct=jeq=eescr=sesource=webecd=3eved=OCC4QFjACeurl=http%3A%2F%2Fcite-seerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.161.1375%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=kqIrlUNyNIIxo9AS1t4C4BAeuscg=AFQjCNHRlpziCAxtXEey7Zn1xy5IM5eUHQ>.
- MARINI, M. J. E SILVA, C. L. (2012). Desenvolvimento Regional e Arranjos Produtivos Locais: Uma abordagem sob a ótica interdisciplinar. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 8 (2), 107-129.
- MOMM, C. F. (2009). *O conhecimento científico em turismo no Brasil: cursos de pós-graduação (stricto sensu) - período de 2000 a 2006*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- PEER, V. E STOEGLEHNER, G. (2013). Universities as change agents for sustainability e framing the role of knowledge transfer and generation in regional development processes. *Journal of Cleaner Production*, 44, 85-95.
- ROLIM, C. E SERRA, M. (2009). Ensino superior e desenvolvimento regional: avaliação do impacto econômico de longo-prazo. *Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos*. 85-106. Acedido Maio 2, 2013 em: <http://www.revistaaber.com.br/index.php/aber/article/viewFile/26/30>.
- SCHNEIDER, S. (2004). A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. *Sociologias*, 11, 88-125.
- UNIVERSIDADE SALVADOR – UNIFACS. (2013). *Programas de pós-graduação em desenvolvimento regional e urbano*. Acedido Junho 8, 2013 em: < <http://www.ppdr.unifacs.br/>>.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE. (2013). *Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano*. Acedido Junho 8, 2013 em: < <http://www.ufpe.br/mdu/index.php>>.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUC/PR. (2013). *Programa de Pós-Graduação em Gestão Urbana*. Acedido Junho 9, 2013 em: <http://www.pucpr.br/posgraduacao/gestaourbana/>.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC – UFABC. (2013). *Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Gestão do Território*. Acedido Junho 9, 2013 em: < <https://sites.google.com/site/pospgt/sobre-o-curso>>.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR – UCSAL. (2013). *Programa de pós-graduação em planejamento territorial e desenvolvimento social*. Acedido Junho 7, 2013 em: <<http://www.ucsal.br/>>.
- UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. (2013). *Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio*. Acedido Junho 7, 2013 em: < <http://www.unioeste.br/pos/agronegocio/>>.
- UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB/SC. (2013). *Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional*. Acedido Junho 8, 2013 em: < <http://www.furb.br/web/1847/cursos/mestrado/desenvolvimento-regional/apresentacao>>.
- UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC / RS. (2013). *Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional*. Acedido Junho 9, 2013 em: < <http://www.unisc.br/portal/pt/cursos/mestrado/mestrado-e-doutorado-em-desenvolvimento-regional/apresentacao.html>>.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. *Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional*. Acedido Junho 9, 2013 em: < <http://www.ufrgs.br/propur/>>.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. (2013). *Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional – IPPUR*. Acedido Maio 18, 2013 em: <http://www.ippur.ufrj.br/>.
- VALE, M. (2009). Conhecimento, inovação e território. *Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia, Lisboa*, XLIV (88), 9-22. Acedido Maio 2, 2013 em: http://www.ceg.ul.pt/finisterra/numeros/2009-88/88_01.pdf.
- VELHO, L. (2011). Conceitos de Ciência e a Política Científica, Tecnológica e de Inovação. *Sociologias Porto Alegre*, 13 (26). Acedido Março 17, 2013 em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222011000100006&lng=en&nm=iso.

ENTRE MUROS E FLORES: NAS REPRESENTAÇÕES DE NARRATIVAS DE AUTOBIOGRÁFICAS

FERNANDA DE OLIVEIRA SILVA⁽¹⁾; EVANDRO NOGUEIRA DE OLIVEIRA⁽²⁾; KALINE LÍGIA ESTEVAM DE CARVALHO PESSOA⁽³⁾; MARIA IONE DA SILVA⁽⁴⁾; MARCOS ANTONIO DA SILVA⁽⁵⁾.

⁽¹⁾Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (nandamadrid5@hotmail.com)

⁽²⁾Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (evandro.eno@gmail.com)

⁽³⁾Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (kaligia.tc@hotmail.com)

⁽⁴⁾Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (silvamaríaione@yahoo.com.br)

⁽⁵⁾Universidade do Estado do Rio Grande do Norte marcos.silvaantonio@yahoo.com.br

Resumo:

A utilização das narrativas de vida como área de produção de conhecimento científico ganhou destaque nas últimas décadas. As pesquisas em educação vem se apropriando desta técnica para compreender aspectos relacionados à formação de professores. Assim, o objetivo deste estudo é identificar quais são os saberes para a construção da identidade do “Ser-professor”, através das análises de narrativas de vida de alunos do Curso de Educação Física da UERN/CAMEAM bolsistas do PIBID. Por privilegiar a qualidade e a subjetividade a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e se utiliza das narrativas escritas para obtenção dos dados. Foram analisadas três narrativas autobiográficas. Utilizamos o método da análise de conteúdos. Nossas discussões foram embasadas em autores como Nóvoa e Finger (2010), Josso (2000), Nóvoa (2000), Tardif (2002), Pineau (2012) entre outros nomes relevantes. Os resultados permitiram enxergar que os saberes que estão envolvidos na formação de professores irão depender das múltiplas facetas vividas pelo sujeito e que envolvem saberes experienciais curriculares, disciplinares e da formação profissional, o que acabam por constituir identidades formativas e mutáveis ao longo de toda a sua vida. Por fim, acreditamos que ninguém se forma no vazio e que formar-se supõe troca de conhecimentos e interações sociais e que a partir do vivenciado que nos delineamos e constituímos nossa identidade.

Palavras-Chave: Narrativas; Formação; Identidade.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Pouco se tem de si e pouco se destinam para si. É assim que vivemos hoje. Tudo passa muito rápido e quando realmente percebemos somos “inundados” por marcantes histórias para contar. A natureza dos acontecimentos, podemos sublinhar, encontra-se no depois, nas raízes deixadas por tais, engatilhando milhões de experiências que podem ser de sucesso ou não, contribuindo para o aprendizado essencial da existência. Dessa forma as histórias de vida acabam por se tornarem fundamentais no processo de formação e autoformação dos sujeitos (Josso, 2010), evidenciando aspectos implícitos que o constitui enquanto pessoa.

Marcadas por experiências e sentimentos envoltos em um contexto assinalado por fortes relações interpessoais, figuram aqueles que ao mesmo tempo em que determinam o mundo (aquilo que querem) por meio de suas escolhas, são também determinados por ele. Assim, os caminhos a serem seguidos pelas pessoas são reflexos de decisões tomadas em determinados momentos e que influenciam todo percurso de uma história.

De acordo com Pineau e Le Grand (2012, p. 15), “as histórias de vida podem ser definidas como busca e construção de fatos temporais e pessoais, que envolve um processo de expressão da experiência.” Neste contexto, o território da subjetividade, imbricado numa relação de causa e consequência, é reconhecido como um mundo a ser desvendado, onde transitam diferentes tipos de sentimentos que, significativamente, deixam marcas duradouras.

Descrever/relatar histórias de vida, seja por meio de narrativas etnossociológicas (forma oral e mais espontânea) ou de narrativas autobiográficas (forma escrita e auto reflexiva) é o que desencadeará todo o percurso desse projeto. Assim, de forma a nos situarmos em uma realidade e conhecermos superficialmente o campo em que ora adentramos, corroboramos com Ostetto e Rosito (2008, p.273) quando afirmam que a “autobiografia pode ser entendida como a escrita de si, como a possibilidade de identificar as histórias que ‘nos fizeram’”. De sobremaneira, “o método biográfico permite a cada pessoa identificar na sua própria história de vida aquilo que realmente foi formador” (Nóvoa e Finger, 2010 p. 24).

Vale ressaltar, que os percursos educativos que formam os professores perpassam sua história pessoal ou profissional. Diríamos ser um emaranhado desses aspectos que exercem tamanha influência naquilo que chamamos de ‘Ser-professor’. E este ‘Ser-professor’ não está relacionado apenas ao ‘saber-ensinar’ ou transmitir conteúdo, mas liga-se a aspectos emocionais, sociais, afetivos, que estão fortemente imbricados nas experiências que são adquiridas enquanto pessoa, o que acaba por constituir o sujeito. Dessa forma, o sentido dado ao ato de ensinar, por ele próprio, é que torna o professor diferente dos demais.

Na realidade, as experiências adquiridas durante o processo de formação inicial, no curso de Educação Física, e logo em seguida a fortificação estabelecida entre o elo do querer ser professor proporcionado pela vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), nasceu o desejo de realizar esse estudo. Ter conhecimento sobre os percursos formativos, as histórias desencadeadas durante esse período de formação e que continuaram a desfiar as linhas de uma história de vida, o processo de reflexão que está envolvido quando se conta uma experiência e quando se tira dela momentos marcantes de aprendizado, bons ou ruins, o algo mais que está entrelaçado no ‘Ser-professor’, é que confere significado a estas linhas que se seguem. Neste sentido, o questionamento que deu embasamento a esta realização vai além do adquirido durante a formação inicial, e perpassa trajetórias pessoais e profissionais.

O estudo tem como objetivo identificar quais são os saberes para a construção da identidade do “Ser-professor”, através de análise de narrativas de formação.

Para tanto, a pesquisa está envolta de muitos significados. É fruto de experiências adquiridas ao longo de um processo de formação inicial que deixou marcas e o desejo de ir mais além. As inquietações aqui apresentadas são resultados de reflexões inexatas existentes. No entanto, justificamos a importância da pesquisa a partir das palavras de Johanne Cauvier (2008, p. 142) quando afirma “ser a pesquisa autobiográfica um apoio indescritível na construção identitária.” Para ela, “a escrita de si ajuda a estruturar e liberar o pensamento, a refletir e a ir mais longe na reflexão, a ver em profundidade, a realizar feitos e a se firmar na vida” (p. 42). Portanto, ensejamos ser esta pesquisa uma semente plantada para o despertar de muitas pessoas durante o percurso de sua formação. Acreditamos que estas, ao tomarem conhecimento sobre o estudo, se sentirão motivadas e estimuladas pelo desejo de ir mais além, e por se depararem com experiências de sucesso efetivadas naquele campo de atuação e pelo processo de reflexão que este poderá desencadear nos alunos da formação inicial e da também da formação continuada. Apresenta valores na criação e recriação do sujeito enquanto constituinte e formador a partir de suas representações autobiográficas.

CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa. Por pesquisa qualitativa podemos entender ser aquela que se assinala pela “ênfase na qualidade das entidades, processos e significados dos fenômenos investigados, e que não são mensuráveis ou examináveis nos parâmetros de quantidade, soma ou frequência” (Van Manen, 1990 apud Santos e Moretti-Pires, 2012 p. 16). São pesquisas em que se privilegiam a qualidade do processo em vez da quantidade.

De acordo Paulilo (2007, p. 135) a pesquisa qualitativa se caracteriza por trabalhar com “valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adéqua-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos, sendo empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos com alto grau de complexidade”.

Destarte, o estudo utilizou-se do método autobiográfico para a obtenção de dados. Para tanto, nos utilizamos da técnica da escrita de narrativas de formação. Ainda, o estudo contou com a população estabelecida por alunos bolsistas do PIBID/CEF/CAMEAM e teve como amostra 3 alunos bolsistas, escolhidos através forma aleatória através de sorteio. Tais alunos tiveram que desenvolver suas narrativas de formação, através de rememoração da sua trajetória de vida.

No desenvolvimento das narrativas foram priorizados momentos que marcaram a trajetória de vida envolvendo tempos, espaços e a formação. Com isso, esse processo foi desencadeado a partir da infância, perpassando momentos da adolescência, juventude, até chegar hoje, na fase adulta. Nesse emaranhado de períodos e acontecimentos marcantes, entrou em jogo as instituições formadoras para determinada época, como a família, a escola, a sociedade, a relação com os amigos, a relação com os professores, a universidade, e as expectativas profissionais para a docência.

O método autobiográfico proporciona um autoconhecimento sobre si e sobre suas práticas, e suas relações individuais e coletivas. Entendemos, que na história de vida de um professor, marcada fortemente pela subjetividade, ultrapassa a noção de sociedade, de coletivo. Entendemos pois, que “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos [...]. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática” (Goodson, 2000 p. 73).

QUANDO DE UM PROFESSOR: A FORMAÇÃO DOCENTE

Novos campos de investigação científica se abrem quando o assunto é formação docente. Na realidade, está claro o fato de que os estudos a cerca desse tema ampliaram-se muito nos últimos anos.

Perrenoud (2003 apud Silva 2011, p. 47), “pensando no caminho a ser trilhado pela ocupação docente em direção a sua profissionalização, assinala que este só poderá ser alcançado através da formação inicial e contínua dos professores.” Neste caso, o enveredar de caminhos trilhados durante a formação inicial do futuro docente marca de forma efetiva que profissional este irá tornar-se. E mais do que isso, a ênfase dada pelo autor na formação continuada do professor atribui aspectos valorativos a sua formação, enquanto qualificação profissional, cabendo assim, única e exclusivamente a este desenvolver-se enquanto professor mais qualificado.

É neste cenário que Lima, Barreto e Lima (2007, p. 95) acreditam que “a formação de professores na perspectiva reflexiva mais do que um espaço, é uma necessidade, além disso, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal – profissional dos professores e das instituições escolares”.

“A aprendizagem da profissão docente não se inicia com a frequência de um curso de formação inicial, nem finaliza com a obtenção do seu diploma. É algo que se realiza durante toda a vida do professor” (Carreiro da Costa, 1994, apud Pereira, 2008 p. 14).

Atrelado as ideias sobre formação de professor, temos em Tardif (2002, p. 36), grande estudioso dessa área, os conceitos necessários para que possamos entender sobre a constituição desses saberes dos saberes que outrora concorrem para a formação de identidade. O mesmo autor vem salientar que os saberes docentes são “formados pelo amálgama, maios ou menos, coerente, de sabres oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, são “todos aqueles saberes de que o professor (de todos os níveis de escolarização) utiliza durante sua prática pedagógica podendo ser de origem profissional, disciplinar, curricular e experiencial” (Silva, 2011 p. 47).

Nesta mesma linha de pensamento, Borges (2001, p. 12) vem argumentar que:

Na prática pedagógica e durante os percursos formativos, os professores constroem saberes que se relacionam com suas experiências de vida, com as experiências profissionais. Esses

saberes constituem um saber-fazer ou saber que (in)formam suas ações e é com base neles que os professores estabelecem relações com o conhecimento sistematizado.

Assim, deve-se enaltecer aspectos referentes as vivências adquiridas mesmo antes da entrada na vida profissional, haja vista que estas corroboram para a formação do futuro docente. Vale ressaltar que as experiências vivenciadas por meio de trajetórias de vida culminam para a formação de sujeitos mais complexos, isto é, se o processo de reflexão estiver atrelado a estas, pois configuram-se enquanto fortes ferramentas de reflexividade na prática profissional, servindo de aprendizado para as práticas posteriores.

Para Pimenta (2002, p. 08), o professor se constitui enquanto professor articulando os saberes. Sendo assim, é nessa ligação desses saberes com o cotidiano escolar que o educador estabelece relações que vão formar sua identidade docente. Assim:

São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os da experiência que compõem os saberes da docência [...]. Nas áreas do conhecimento o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais.

Os saberes do conhecimento propostos por Pimenta (2002) vão de acordo com as ideias de Tardif (2002). Dessa forma, os saberes do conhecimento são aqueles adquiridos durante a formação inicial o que Tardif vem chamar de saberes disciplinares.

Diante do exposto, é relevante, ainda, salientar, que na medida em que entrelaçam-se saberes do passado, saberes do presente e os saberes que estão por vir, mesclam-se conhecimentos, experiências e sentimentos, que são fatores fundamentais para a formação de um profissional qualificado e 'rico' perante sua profissão.

REMEMORAR

Para identificar os sujeitos participantes do estudo usamos nomes fictícios. Margarida, Hortência e Querubim, ambos com um ponto em comum, eram alunos bolsistas de um mesmo Projeto na Universidade, mas, com histórias de vida distintas que os tornam particulares, singulares, ímpares.

O que se pode perceber é que nas narrativas cada sujeito envereda por caminhos subjetivos. Margarida e Hortência dão total ênfase nas relações familiares, como parte integrante do seu percurso formativo. Já Querubim, centra-se mais na constituição do Eu enquanto pessoa, voltado mais para aspectos da liberdade.

Adentramos um pouco na história de cada um.

Margarida: ênfase nas relações familiares e relações que a constituíram.

Escrever hoje tudo aquilo que já vivi é como se eu vivesse tudo de novo. É estar presente em uma cena do passado como se eu mesma me observar-se a brincar. Recordo-me vagamente de alguns momentos, mas há aqueles que marcaram pra uma vida toda.

Minha infância foi muito bem vivida, aproveitada, usada, brincada. Não pulei etapas apenas vivi-as com tanta intensidade que dá gosto relembra. Dos mais variados tipos de brincadeira eu me encantava. Todo tipo de objeto se tornava um brinquedo. Como meus pais não tinham muito dinheiro para comprar brinquedos, aqueles poucos que eu e meus irmãos tínhamos eram improvisados.

Lembro de uma cena marcante da qual creio que jamais vou esquecer. A professora perguntava o que queríamos ser quando crescêssemos, e tinha posse de um giz para aqueles que quisessem ser professor pegassem o giz de sua mão e fizessem um risco no quadro. Eu como sentava na primeira cadeira da terceira fila esperei cada um dos meus colegas dizer o que queria ser. E eu pensava e pensava. E em meio a incertezas peguei o giz e fiz um risco no quadro afirmando que queria ser professora. Este momento me marcou. Confesso que não me lembrava disso, que no decorrer da minha escolaridade mudei de rumo, mas algumas memórias me trouxeram a lembrança dessa cena.

O marco fundamental da minha formação foi a entrada no PIBID. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência veio me aproximar do meu futuro ambiente de atuação. A conquista da bolsa foi uma alegria pra mim de certa forma podia esperar o que fosse acontecer. A inserção no PIBID solidificou minha relação com o curso e me fez enxergar de forma segura que é a carreira que eu quero seguir.

A minha formação no Curso de Educação Física concomitante a entrada no programa ampliou-me os olhares com relação a área. Tal programa veio a fortalecer aspectos não somente referente a formação profissional mais sem deixar dúvida nenhuma a formação humana daqueles que eram alunos bolsistas. Nos aproximamos mais do cenário escolar, começamos a intervir, agora não apenas baseado em idealizações, mas em realidades que estavam ao nosso alcance. E como era bom ser notada e se sentir útil naquele momento. Sensação que eu não sentia a muito tempo. A flor desabrochou, logo ali, em espaço cheio de demais flores.

As experiências que de certa forma adquiri na minha formação são experiência que se guardam pra toda uma vida. Não posso jamais dizer que não cresci que estacionei por que isso seria egoísmo da minha parte.

Hortência: ênfase nas relações familiares e nos processos educativos.

Minha história de vida não tem nada de muito excepcional, exceto o fato de que eu sempre me movi para que ela assim fosse. Desde muito nova estive encaixada no mundo do movimento. Não apenas por naturalidade, mas sim pela atitude dos meus pais, meu pai em especial, que introduziu a mim e aos meus dois irmãos no mundo das artes. Cada um com seu dom especial, descobri que o meu era dançar.

Quando entrei na escola, muito cedo, diga-se de passagem, logo me entrosei com muita gente. Briguei, muito, dancei, brinquei, briguei, estudava bastante porque era muito pressionada a tirar boas notas, briguei, arrumei confusão também, aprontei muito, fazia palhaçadas, tive o prazer de ir parar na diretoria por brigas, fingi doenças... e briguei porque ninguém é santo, claro.

Vocês sabem, eu tinha muito o que experimentar. Sempre fui dada a experimentações. Coisas boas, óbvio. Minha família é louca. Exigente, briguenta, problemática, artística, bonita, grande, com gordos, magros, altos, baixos, médios, todos lindos e com muito a ensinar. Nunca poderia me deter a um lugar apenas por capricho de querer aprender apenas uma habilidade. Tinha que seguir quem eu sou, e eu sou feita de muitas partes, cada uma guarda muitas memórias de aprendizagens diferenciadas. E eu sempre fui lembrada por aquela que nunca termina nada.

Sempre estive inserida em vários meios que eu sei que hoje muito dificilmente as crianças terão oportunidade. E mesmo na minha época poucas tiveram.

Pratiquei várias modalidades esportivas, seis anos de caratê e nunca saí da faixa branca, vôlei, O ensino médio foi um pouco mais rigoroso com relação aos estudos porque é assim sempre perto das épocas de ENEM e vestibular. E meus pais cobravam tudo, inclusive nota máxima. E eu gostava de ler, de estudar e de me sentir inteligente, mesmo não sabendo direito o que era ser assim. Aprendi sozinha a falar inglês, desde que me interessei por música. Incentivei meus irmãos a muitas coisas.

Mas o que era meu estava tão guardado que esse íman me atraiu até aqui. E hoje, eu tenho 20, entrei no curso de Educação Física aos 17, curso o último período, já tive várias experiências, voltei a ser notada de alguma forma. Dentre elas, os dois maravilhosos anos no PIBID. Estar em contato com a escola foi um desafio. Sempre alimentei ideias erradas sobre esta profissão, apesar de ter exemplos dentro de casa como o dos meus pais. Meu pai foi professor, minha mãe é professora há 13 anos.

O PIBID me permitiu perceber que o medo era uma insegurança de não ser capaz de conseguir passar o conteúdo ou de não me dar bem com os alunos. Pude enfrentar este medo e ir em frente. Foi difícil me afeiçoar a ideia no início, mas já depois de alguns tombos hoje posso dizer com firmeza que aprendi a ser professora. Aprendi a passar meu conhecimento e obter mais ainda esse conhecimento através da familiaridade que criei entre a escola, os alunos e meus colegas bolsistas e coordenador. Enfim, fiz do PIBID um marco. Me considero uma antes e depois do PIBID. Antes insegura, apesar de atrevida. E depois, juntei o atrevimento a oportunidade e hoje posso dizer sim que me sinto professora. Conheci ótimos professores, abri minha mente para uma série de novos acontecimentos.

Querubim: ênfase nas relações sociais e nos processos constitutivos de identidade.

Adentrei na escola aos 3 anos de idade. Iniciei com a pré-escola, recorde-me que não aceitava a ideia de ir à escola, está sensação pendurou-se até a 2ª série, até então a relação professores para comigo não me tinha motivado a tomar gosto pelos estudos. Foi assim, ainda na 2ª série conheci minha professora e até hoje eterna “Tia” Maria, que me ensinou a ler e escrever, com sua dedicação ímpar para comigo, fez-me a primeira criança da minha sala a ler e escrever. Assim por diante conseguia ir a escola, sem reclamar e com maior afinidade com aquele ambiente. Nunca fui um aluno “exemplar”, ou melhor, quieto que se adequa-se a um espécie e de aluno “adestrado”. Desde a 5ª série senti a necessidade de tomar conta da minha vida escolar sozinho, não por necessariamente necessidade minha, mais ocasionado por a falta de uma acompanhamento familiar regular, pois meus pais tratam-se de pessoas que não conseguiram nem aprofundamento nos estudos, devido a falta de oportunidade em trilhar este caminho, talvez por estarem diretamente ligados ao trabalho no campo, lugar de sua origem.

Ingressar no ambiente acadêmico, requer reestruturações, precisamos nos centrar, envolver e doar-se a este período que viramos a estar na universidade. Nessa nova fase, abrem-se as oportunidades, surgem novos direcionamentos de olhares. Iniciamos diálogos com diversos autores sobre as mais variadas temáticas, claro que de forma bem específica com olhares centrados à Educação Física. Ainda, neste cenário surge o contato com a dança como forma de interiorizar e exteriorizar sensações, emoções entre outras. A arte através do corpo, deu-me a oportunidade de trabalhar, expressar e evaporar o que sinto, o que sou e o que não sou, é uma forma de gritar e dizer: “Eu estou aqui!”

Todos esses projetos e oportunidades me despertaram para o enlace com a docência. Entretanto, destaco o PIBID como programa de valor exponencial para essa formação, através desse pude despertar para o ofício do ensino, esta na escola com todo o seu corpo e envolto diretamente no processo de transformação pela educação, me fez enxergar que existem objetivos para além do legível na educação e estes não podem ser mensurados, uma vez que, com a (re)significação do ser humano através das práticas pedagógicas, nos faz crer no papel de importância do professor .

O PIBID é sem dúvidas construtor, nos insere no campo da leitura, do debate com as teorias, nos faz pensar em práticas reflexivas. A participação em sala de aula oferece a ampliação da visão do ser professor, faz visualizar formas de diminuir o forço entre o que se estuda e o que realmente é. A teoria é possível desde que seja adaptada.

Hoje prestes a concluir mais uma fase da minha formação, encontro-me direcionado olhares para o futuro. Sinto-me preparado, ainda em partes, para o ofício docente. Imagino que é possível uma educação livre, uma educação para a diversidade, e é nesta que eu irei guiar a minha prática, ir por outro lado seria negar a minha história de vida. Entendo que este pensamento só foi possível através das minha vivência para além de bolsista, mas como ser humano nas relações com este programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rememorar, recordar, reviver. Atos que configuram aquilo que eu vivi e que outrora me constituem quanto sujeito. Nas entrelinhas podemos perceber que os saberes que concorrem para a formação da identidade presente nas histórias de vida, revelam características que estão imbricadas no processo constitutivo de cada um.

Nas narrativas apresentadas pudemos perceber que os saberes perpassam toda uma história. Nelas identificamos os saberes da experiência, da formação profissional, aqueles advindos dos currículos e os disciplinares.

Detalhando um pouco sobre cada saber citado acima, de acordo com Tardif (2002) temos os saberes da formação profissional que são aqueles adquiridos através de instituições de formação de professores e também nas escolas, e que caracterizam o professor como profissional. Os saberes disciplinares são produzidos dentro das universidades através da formação inicial e continuada, e se encontram “sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades” (p. 38), sendo transmitidos aos alunos na forma de conteúdos. Os saberes curriculares “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) em que os professores devem aprender a aplicar” (p. 38), pois são estes que dão suporte a ação pedagógica. Os saberes experienciais são adquiridos por meio da sua prática

pedagógica e também através da relação com os demais saberes “brotando da experiência e sendo por ela validados” (p. 38).

Os resultados permitiram enxergar que os saberes que estão envolvidos na formação de professores irão depender das múltiplas facetas vividas pelo sujeito e que envolvem saberes experienciais curriculares, disciplinares e da formação profissional, o que acabam por constituir identidades formativas e mutáveis ao longo de toda a sua vida.

Por fim, acreditamos que ninguém se forma no vazio e que formar-se supõe troca de conhecimentos e interações sociais e que a partir do vivenciado que nos delineamos e constituímos nossa identidade.

BIBLIOGRAFIA

- BERTAUX, D. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Levallée. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BORGES, C. M. F. O professor de educação física e a construção do saber. 2.ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 18/01/2014.
- CAUVIER, J. A perspectiva autobiográfica: uma ferramenta de acompanhamento. In: PASSEGGI, M. C. (org.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. – Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63–78.
- HAGUETTE, T. M. F., (1992) Metodologias Qualitativas na Sociologia. 3 ed. Petrópolis: Ed. Vozes.
- LIMA, P. G. BARRETO, E. M. G. LIMA, R. R. Formação docente: uma reflexão necessária. Revista de Educação p. 91-101. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007.
- JOSSO, M.C. Experiências de vida e formação. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. 2 ed. rev. e ampli. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- NÓVOA, A. FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. – Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- _____, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org). Vidas de professores. Porto: Porto, 2000.
- _____, A. (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____, A. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001.
- OSTETTO, L. E. ROSITO, M. M. B. Histórias tecidas na roda de dança. In: PASSEGGI, M. C. SOUZA, E. C. (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. – Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PASSEGGI, M. C. (org.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- _____, SOUZA, E. C. (org.). (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PAULILO, M. A. S. (1999) A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida. Serviço social em revista. v. 1, n.1, 135 - 148. Londrina.
- _____. Metodologia de Investigação em Educação Física e Desporto: introdução ao estudo das histórias de vida. – Vila Real: UTAD, 2008.
- PIMENTA, S.G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____, S. G. Professor reflexivo: construindo a crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN,

- Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINEAU, G. Le Grand. As histórias de vida. Tradução: Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi – Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- SANTOS, S. G. MORETTI-PIRES, R. O. Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física – 1 ed. – Florianópolis: Tribo da ilha, 2012.
- SILVA, M. F. G. Os saberes docentes na história de vida do professor de educação física. – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RECURSOS PARA O ENSINO DO PALEOMAGNETISMO EM GEOLOGIA: ESTUDO QUALITATIVO DE AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GINA M. CORREIA⁽¹⁾; CELESTE ROMUALDO GOMES⁽²⁾.

⁽¹⁾Departamento das Ciências da Terra, Universidade de Coimbra, Portugal, (gina_maria@sapo.pt)

⁽²⁾CGUC, Departamento das Ciências da Terra, Universidade de Coimbra, Portugal, (romualdo@uct.uc.pt)

Resumo:

A Educação depende, entre outras variáveis, da formação dos professores. A planificação, a construção, a validação e a avaliação de recursos complementares aos manuais escolares são uma prática fundamental para a formação ao longo da vida e imprescindível para uma atualização e para uma educação para todos. Para desenvolver este estudo foram definidos os seguintes objetivos: avaliar e validar os recursos construídos para o ensino do Paleomagnetismo, em Geologia do 12.º ano de escolaridade. Para isso foram formuladas as seguintes questões de investigação: os participantes consideram os recursos pedagógicos construídos adequados aos alunos do 12.º ano de Escolaridade? Qual a pertinência dos recursos construídos, no âmbito deste estudo, como complementos dos manuais escolares? Os recursos estão de acordo com as orientações curriculares para a disciplina e ano em apreço? O estudo envolveu quinze professores e assentou na avaliação de um conjunto de recursos pedagógicos desenvolvidos para a disciplina de Geologia do 12.º ano. Foram usados um questionário e uma entrevista semiestruturada. Os resultados permitiram concluir que os níveis avaliativos “Muito adequado” e “Adequado” foram os que reuniram a maioria das respostas, bem como, se destaca a unanimidade no interesse do uso, pertinência e exequibilidade da globalidade dos recursos desenvolvidos, enquanto complemento aos manuais escolares.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino do Paleomagnetismo; Recursos para o Ensino.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

PROFESSOR: UM PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO

A aprendizagem é importante para qualquer cidadão/profissional ao longo da sua vida. Contudo, esta regra assume particular destaque quando nos referimos ao cidadão professor. Assim, se a formação inicial de base lhe proporciona conhecimentos teóricos e práticas metodológicas, ou o descobrir de vocação para o ensino, a formação contínua permite-lhe continuar a aprendizagem e a busca constante do saber, a atualização e o aperfeiçoamento profissional (Santos, 2003). A formação, ao ser um alicerce cultural da sociedade, justifica “*um importante e sustentado investimento técnico, científico e pedagógico*” (*ibidem*, p. 17).

Particularmente, no ensino das Geociências o conhecimento está em constante evolução. Os referenciais teóricos acompanham o desenvolvimento da ciência e da sociedade e a sua definição tem necessariamente que acompanhar os sucessivos avanços do saber. A par destas mudanças, também os programas curriculares e os conceitos lecionados vão sofrendo modificações e reformulações que incitarão o professor a um contínuo aprender para ensinar.

Nóvoa (2008) afirma que falar de aprendizagem é “*inevitavelmente*” falar de professores e, que neste início do século XXI, estes agentes educativos são “*elementos insubstituíveis (...) na promoção da aprendizagem*” (2008, p. 21). Uma promoção da aprendizagem que não deverá ter como alvo único os alunos, mas também os próprios docentes. Neste sentido, defende a “*necessidade dos professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares*” (*ibidem*, p. 24).

As questões da aprendizagem ao longo da vida têm merecido destaque na agenda política, nomeadamente a partir de algumas iniciativas europeias como, por exemplo, o lançamento, pela Comissão Europeia, em 1996, do Livro Branco da Educação, ou, mais recentemente e a nível nacional, a publicação do novo regime jurídico da formação contínua de professores (Dec. Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro).

O ENSINO DO PALEOMAGNETISMO NO ENSINO SECUNDÁRIO

A Geologia tem alguma tradição no sistema de ensino português de nível pré-universitário, todavia, esta tradição não é extensível ao ensino do Paleomagnetismo, quer porque a sua descoberta tem pouco mais de meio século, quer porque este tema estaria reservado ao ensino superior. Assim, durante muitos anos, o Paleomagnetismo não fez parte dos currículos nacionais do ensino básico e secundário. Foram as reformas curriculares do final da década de 80, início da de 90 do século passado (Dec. Lei n.º 286/89 de 29 de agosto), e a que se lhe seguiu, implementada nos primeiros anos do século XXI (Dec. Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, para o 3.º ciclo e Dec. Lei n.º 74/2004 de 26 de março, para o ensino secundário), que trouxeram para as escolas básicas e secundárias o reconhecimento da necessidade de um acréscimo de conceitos de Geologia nos *currícula* das disciplinas das ciências e, como tal, a possibilidade da lecionação de conceitos no âmbito do Paleomagnetismo (e.g. Butler, 1992; Gomes, 1996; Tauxe, 2005; Lanza, 2006). Mas, a sua inclusão, no âmbito do currículo escolar, não se pode considerar extensível a um elevado número de alunos. Este integra apenas o plano de estudos formal de Geologia, disciplina opcional do 12.º ano do ensino secundário regular obrigatório. Desta maneira, a reduzida inclusão do Paleomagnetismo no currículo formal dos ensinos básico e secundário tem proporcionado a sua quase não-lecionação e, como tal, não faz parte da cultura científica dos nossos alunos no final do percurso escolar obrigatório, nem de muitos professores que estão no sistema de ensino.

OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Num estudo, na perspetiva de formação de professores, foram definidos os seguintes objetivos: avaliar e validar os recursos construídos para o ensino do Paleomagnetismo, em Geologia do 12.º ano de escolaridade. Foram formuladas as seguintes questões de investigação: os participantes consideram os recursos pedagógicos construídos adequados aos alunos do 12.º ano de Escolaridade? Qual a pertinência dos recursos construídos, no âmbito deste estudo, como complementos dos manuais escolares? Os recursos estão de acordo com as orientações curriculares para a disciplina e ano em apreço?

2. METODOLOGIA

No âmbito de um projeto mais alargado de desenvolvimento e avaliação de modelos para o ensino, foi elaborada uma planificação e construído um conjunto de recursos pedagógicos direcionados para a lecionação do conteúdo conceptual “Os primeiros passos de uma nova teoria – A Teoria da Tectónica de Placas”, integrante do currículo da disciplina de Geologia do 12.º ano e durante o qual se trata o estudo do Paleomagnetismo. A planificação desenvolvida inclui os seguintes recursos: a) uma Ficha informativa, com conteúdos no âmbito da História da Ciência, a aplicar numa aula de 45 min; b) um Livro guia da aula de campo, com um percurso definido para a Serra de Santa Helena, Tarouca (Viseu), para a qual se pressupõe dispor de duas aulas de 45 min (pré-viagem e pós-viagem) e mais uma manhã ou tarde (240 min); c) um Protocolo laboratorial, que se pretende seja complementar à aula de campo e onde é proposta a identificação do campo geomagnético e a determinação de parâmetros magnéticos como a suscetibilidade magnética e a magnetização remanescente natural, ocupando o tempo letivo correspondente a 45 min + 135 min (aulas de preparação e de execução); d) uma Ficha de trabalho que permite ao aluno ler e interpretar dados paleomagnéticos, bem como calcular paleolatitudes, a desenvolver numa aula de 90 min. Como a avaliação é inerente aos processos de ensino e de aprendizagem foram, ainda, desenvolvidas fichas de avaliação diagnóstica, formativa e de conhecimentos.

Cada uma delas tem uma duração aproximada de 30 min, e permitirá, ao professor identificar as dificuldades reveladas e ao aluno, numa atitude autoavaliativa, identificar e colmatar os obstáculos na sua aprendizagem.

PARTICIPANTES

Participaram 15 professores, 10 integrados na carreira e 5 contratados, que lecionavam em escolas públicas (14) e privadas (1) de dez concelhos pertencentes aos distritos de Vila Real, Porto, Braga, Viseu, Coimbra, Leiria e Castelo Branco. A maioria destes profissionais possuía a habilitação académica de licenciado (8), 3 professores tinham formação especializada/Pós-graduação, 3 o diploma de Mestrado e outro o de Doutoramento. No que diz respeito à formação inicial, todos os participantes possuíam habilitação académica e profissional para a lecionação do grupo 520 - Biologia e Geologia, sendo a maioria licenciada em Biologia/Geologia (7). Os restantes repartiam-se pelas licenciaturas em Geologia (4) e em Biologia (4). Do mesmo modo, todos possuíam experiência na lecionação da disciplina de Geologia do 12.º ano, embora apenas dois o tivessem feito de um modo contínuo ao longo de 5 anos consecutivos (2007/2008 a 2011/2012). Relativamente ao tempo de serviço, a amostra integrava desde docentes que estavam no início de carreira (4 anos de serviço), até docentes no final de carreira (36 anos de serviço). Dos 15 professores, todos responderam ao questionário e 5 responderam à entrevista, na medida em que correspondiam à amostra da população alvo.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A metodologia utilizada para a avaliação dos recursos foi qualitativa e incluiu a utilização de um questionário e, posteriormente, a aplicação de uma entrevista semiestruturada. Os instrumentos foram elaborados de modo a obter resposta a cada objetivo e questão de investigação (Tabela 1).

Quadro 1- Objetivos, questões de investigação e sua relação com os respetivos instrumentos.

Objetivo	Questão de investigação	Instrumento	
		Questionário	Entrevista
1. Avaliar os recursos para o ensino do Paleomagnetismo, em Geologia do 12.º ano de escolaridade	Q1 – Os participantes consideram os recursos pedagógicos construídos adequados aos alunos do 12.º ano de Escolaridade?	X	
	Q2 – Qual a pertinência dos recursos construídos, no âmbito deste estudo, como complementos dos manuais escolares?	X	X
2. Validar os recursos para o ensino do Paleomagnetismo, em Geologia do 12.º ano de escolaridade	Q3 - Os recursos estão de acordo com as orientações curriculares para a disciplina e ano em apreço?	X	

O questionário utilizado é constituído por duas partes (Figura 1). Uma inicial, com 5 questões, que permitiu a recolha de dados sobre a formação e situação profissional do participante e uma segunda, na qual eram apresentadas seis questões de resposta fechada e um espaço de redação livre destinado a observações, que permitiram obter informação da análise dos sete recursos pedagógicos. A quantificação das respostas foi dada segundo uma escala do tipo Likert de quatro níveis, na qual as respostas, ordenadas e igualmente espaçadas para cada item, variavam segundo um grau de intensidade entre (1) - 'Nada Adequado' e (4) - 'Muito Adequado'. De acordo com a escala selecionada, quanto maior a frequência registada pelo nível 4 - 'Muito Adequado', maior é a adequação dos recursos avaliados e validados. Todos os participantes receberam via e-mail os 7 recursos pedagógicos, bem como, os questionários foram, também, respondidos e entregues via correio eletrónico. Seguiu-se a aplicação de

uma entrevista semiestruturada em regime presencial, com uma duração média de 10 min, constituída por duas questões, sendo que a segunda exigia uma justificação. Na Tabela 2 é apresentado o roteiro da entrevista, bem como a relação de cada uma das suas questões com a questão de investigação.

QUESTIONÁRIO

Cara/o colega,

No âmbito do Doutoramento em Geologia, especialização em História e Metodologia das Geociências, da Universidade de Coimbra, pretende-se realizar uma investigação sobre aspectos didáticos relacionados com o tema *a importância do paleomagnetismo na construção da Teoria da Tectónica de Placas*. Para o efeito, optou-se por seleccionar uma unidade do programa curricular da disciplina de Geologia do 12.º ano. Após a avaliação dos respetivos manuais escolares, através de uma análise qualitativa ao capítulo sobre a temática em estudo, foi construído um conjunto de recursos pedagógicos que visam colmatar as lacunas encontradas.

Assim, através do preenchimento deste questionário, solicita-se a sua colaboração para a avaliação e validação destes recursos, relativamente à estruturação, adequação e pertinência para a disciplina de Geologia do 12.º ano. O questionário é **anónimo** e os dados aqui recolhidos serão apenas usados na presente investigação, não sendo divulgados para quaisquer outros fins. **Pretende-se conhecer a sua opinião relativamente à estruturação, adequação e pertinência dos seguintes recursos:** 1 – ficha informativa; 2 – livro guia da aula de campo; 3 – protocolo laboratorial; 4 – ficha de trabalho; 5 – ficha de avaliação diagnóstica; 6 – ficha de avaliação formativa; 7 – ficha de avaliação de conhecimentos.

Agradece-se desde já o seu contributo para esta investigação. Muito obrigada.

DADOS PROFISSIONAIS

Para cada uma das seguintes questões, preencha ou assinale com um **X** a sua situação.

a) Habilitações académicas:
Doutoramento _____ Mestrado _____ Formação Espec./Pós-graduação _____
Licenciatura _____ Bacharelato _____ Outra _____

b) Formação de base:
Biologia e Geologia _____ Biologia _____ Geologia _____
Outra _____

c) Tempo de serviço até 31 agosto 2011: _____ (anos).

d) Lecionou Geologia do 12.º de escolaridade no ano letivo 2011/2012:
Sim _____ Não _____

e) Anos letivos em que lecionou Geologia no 12.º de escolaridade:
2007/2008 _____ 2008/2009 _____ 2009/2010 _____ 2010/2011 _____

1

QUESTIONÁRIO

ANÁLISE DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS

Em seguida, são apresentadas, para cada um dos recursos pedagógicos construídos (1 a 7), um conjunto de seis afirmações para efetuar a sua avaliação, enquanto Professor(a). Cada afirmação é acompanhada de uma escala de 1 a 4. **Assinale com um X no quadro a resposta que melhor traduz a sua opinião.** Não se trata de identificar uma afirmação certa, mas perspectivas de análise e reflexão. Procure a sua!

	Nada Adequada (1)	Pouco Adequada (2)	Adequada (3)	Muito Adequada (4)
1 - A ficha informativa é, no que diz respeito:				
à sua adequação ao programa curricular				
ao nível etário dos alunos alvo				
à linguagem científica utilizada				
ao aprofundamento dos conceitos				
à exequibilidade de utilização em contexto sala de aula				
à pertinência da sua utilização, como complemento, à informação incluída em qualquer dos três manuais disponíveis no mercado				
Observações:				
2 - O livro guia da aula de campo é, no que diz respeito:				
à sua adequação ao programa curricular				
ao nível etário dos alunos alvo				
à linguagem científica utilizada				
ao aprofundamento dos conceitos				
à exequibilidade de utilização				
à pertinência da sua utilização, como complemento, à informação incluída em qualquer dos três manuais disponíveis no mercado				
Observações:				

2

Figura 1. Excerto do questionário de avaliação e validação dos recursos pedagógicos elaborados.

Quadro 2 - Roteiro da entrevista semiestruturada e sua articulação com a questão de investigação.

Questão de investigação	
Questões da entrevista	
1. Qual o manual escolar utilizado no último ano de lecionação de Geologia do 12.º ano de escolaridade?	Estabelecer uma relação entre a opinião dos professores e o manual escolar utilizado.
2. Considera os recursos em avaliação essenciais no âmbito desta investigação como complemento aos manuais escolares? Porquê?	Identificar a importância dos recursos tendo em vista as orientações do programa curricular e as lacunas evidenciadas pelos manuais escolares de Geologia do 12.º ano de escolaridade.

TRATAMENTO DOS DADOS

Em função da origem, questionário ou entrevista semiestruturada, optou-se por recorrer a diferentes metodologias de tratamento dos dados obtidos. Aqueles que resultaram da informação recolhida dos questionários foram tratados no programa Excel. Os que diziam respeito à entrevista foram analisados com recurso a um processo de análise de conteúdo, da qual foi possível obter uma informação ora qualitativa, ora quantitativa, esta última tratada, igualmente, no programa Excel. Para o efeito optou-se por seguir a sequência em três fases proposta por Gomes Campos (2004), tendo sido definidos dois domínios: *Curricular* e *Avaliação dos recursos pedagógicos*. Cada um destes integra uma categoria subdividida em diferentes subcategorias (Tabela 3). No domínio *Curricular* a categoria ‘Manual escolar’

remete-nos para a informação relativa ao último manual com que trabalharam os entrevistados quando lecionaram Geologia do 12.º ano.

Quadro 3. Lista de verificação para a análise do conteúdo das entrevistas.

Domínios, categorias e subcategorias
Curricular
♦ Manual escolar
– Manual adotado
– Lacunas identificadas no que respeita à História da Ciência
– Lacunas identificadas no que respeita às atividades práticas
Avaliação dos recursos pedagógicos
♦ Pertinência na sua utilização como complemento ao manual escolar
– Validação (importa, ou não, a sua utilização)
– Fundamentação
– Complemento no âmbito da História da Ciência
– Complemento no âmbito das atividades práticas
– Complemento no âmbito da avaliação das aprendizagens
– Entraves à sua aplicação
– Sugestões de melhoria

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A globalidade dos docentes considerou a *Ficha informativa*, o *Livro Guia da aula de campo*, o *Protocolo laboratorial* e a *Ficha de trabalho* ‘Muito Adequada’ ou ‘Adequada’ em quase todos os itens considerados no questionário (Tabela 4). Salienta-se que o nível avaliativo ‘Nada Adequada’ apenas foi selecionado por um dos inquiridos, para um dos recursos (Protocolo laboratorial) e num único item (Exequibilidade de utilização em contexto sala de aula). A opção por uma avaliação com os níveis ‘Pouco Adequada’ e ‘Nada Adequada’ foi, quase sempre, acompanhada pelo preenchimento da secção observações.

Quadro 4. Resultados referentes à avaliação da Ficha informativa, Livro Guia da aula de campo, Protocolo laboratorial e Ficha de trabalho, obtidos através do questionário (f).

Itens	Ficha informativa				Livro Guia da aula de campo				Protocolo laboratorial				Ficha de trabalho			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Adequação ao programa curricular	-	-	6	9	-	2	5	8	-	2	4	9	-	-	5	10
Nível etário dos alunos	-	-	6	9	-	2	4	9	-	-	9	6	-	-	5	10
Linguagem científica utilizada	-	-	7	8	-	-	7	8	-	-	10	5	-	-	5	10
Aprofundamento dos conceitos	-	3	11	1	-	4	5	6	-	1	5	9	-	-	3	12
Exequibilidade de utilização em contexto sala de aula	-	2	6	7	-	2	6	7	1	6	5	3	-	-	4	11
Pertinência da sua utilização como complemento à informação incluída em qualquer dos três manuais disponíveis no mercado	-	2	10	3	-	2	1	12	-	2	3	10	-	-	4	11

Escala: A – Nada adequada. B – Pouco Adequada. C – Adequada. D – Muito Adequada.

Tomemos em atenção a análise individual dos dados obtidos para cada um dos recursos considerados.

FICHA INFORMATIVA

A maioria dos questionados considera a *Ficha informativa* muito adequada ao programa curricular (9), ao nível etário dos alunos (9), à linguagem científica utilizada (8) e à exequibilidade de utilização em contexto de sala de aula (7). O nível 'Adequada' reúne a maioria das opiniões para os itens referentes ao aprofundamento dos conceitos (11) e à pertinência da sua utilização como complemento aos manuais disponíveis no mercado (10) (Tabela 4).

Na secção destinada ao registo das observações são sugeridas algumas propostas, no sentido de enriquecer o conteúdo do recurso em análise. Assim, foi sugerido aumentar a informação facultada no que respeita: a) ao desenvolvimento da vertente CTSA, em geral e, em particular, ao do conhecimento científico e tecnológico; b) à contextualização social; e c) à informação histórica do conhecimento científico em cada época. Julgamos que as ausências notadas pelos participantes se devem a dois fatores não considerados durante a análise deste recurso pedagógico. Primeiro, o facto da *Ficha informativa* ter sido elaborada para um conteúdo integrante de uma unidade curricular, onde a História da Ciência é uma componente essencial e, como tal, terá de ser considerada ao longo das diversas aulas em que a unidade é lecionada e não apenas durante a aula planificada neste trabalho. Segundo, o desconhecimento de um guião que acompanha cada recurso pedagógico onde são referenciados os conhecimentos prévios que o aluno deverá ter neste momento letivo, bem como, da apresentação em PowerPoint elaborada para o desenvolvimento desta aula. No guião são, igualmente, propostas as questões orientadoras para a discussão do documento em PowerPoint, assim como é indicado que a *Ficha informativa* não é o recurso principal para a dinamização da aula, pois apenas será entregue aos alunos no seu final e com o objetivo de sistematizar o conteúdo e enriquecimento curricular.

LIVRO GUIA DA AULA DE CAMPO

Já nos referimos ao facto dos níveis avaliativos mais elevados reunirem o consenso dos participantes. Contudo, acresce a particularidade de 3 dos respondentes considerarem este recurso pedagógico 'Muito Adequado' para todos os parâmetros avaliados e outros 3 partilharem a mesma opinião em quase todos os itens e, apenas, o considerarem 'Adequado' em um dos itens. A opção de 'Pouco Adequado' foi assinalada por alguns dos questionados, nomeadamente, para o item referente ao aprofundamento dos conceitos (4). A este respeito, registamos opiniões que sugerem: a) a não inclusão da definição dos conceitos já lecionados em anos transatos, parecer sobre o qual discordamos, na medida em que, mais importante do que averiguar ou avaliar os conceitos adquiridos, o aluno deverá ter acesso à informação necessária para a correta interpretação da paragem; b) a inclusão de um maior número de questões interpretativas e a formulação de hipóteses ao longo das paragens que permitiriam responder à questão orientadora da saída de campo, metodologia sobre a qual concordamos e que está prevista no guião de apoio à aula de campo, no qual é proposto um conjunto de questões que o professor acompanhante deverá ir colocando ao longo das paragens. Uma vez mais, julgamos que esta observação se deveu ao desconhecimento da metodologia a aplicar com este recurso; c) a ausência do uso da bússola no campo, na medida em que se trata de um trabalho sobre o 'Paleomagnetismo'. Esta estratégia está contemplada na organização da aula campo e é fundamental para a concretização de uma das paragens. Contudo, como a maioria das escolas não dispõe de bússola de geólogo e a sua utilização depende da possibilidade do professor a adquirir, consideramos não a incluir no material que, individualmente, cada aluno irá transportar consigo. No entanto, sendo a observação muito pertinente, julgamos adequado deixar ao critério do utilizador a opção por esta possibilidade. Nas observações relativas a este recurso, também é feita referência à dificuldade em realizar uma aula de campo, tendo em conta a diminuição da carga letiva da disciplina de Geologia do 12.º ano em vigor desde o ano letivo 2012/2013 e à dificuldade em cumprir o percurso estabelecido para as escolas que se encontram distantes geograficamente. Relativamente à primeira opinião, partilhamos da mesma preocupação. A redução da carga horária de 7 blocos de 45 min semanais para o equivalente a 4 blocos por semana (Port. n.º 243/2012 de 10 de agosto) implicou uma redução de mais de 40% do tempo útil para a disciplina. Como esta redução do tempo letivo não foi acompanhada por uma redução dos conteúdos programáticos, isso pressupõe uma

seleção criteriosa, mas arbitrária, dos conteúdos e metodologias a adotar pelos docentes, uma vez que não foram determinadas quaisquer orientações por parte da tutela. Conjugando esta premissa com a relutância por parte dos docentes em realizar aulas de campo (e.g. Orion, 2001) e com as dificuldades financeiras que as escolas atravessam, adivinha-se que este tipo de estratégia seja das primeiras a ser dispensada. A distância geográfica referida pelo outro inquirido é, igualmente, um condicionalismo a reter na aplicação deste recurso. Na realidade, o percurso da aula de campo foi selecionado e planificado propositadamente para uma escola da região, pelo que, sem invalidar a sua aplicação por qualquer escola do país, se considera que a localização geográfica poderá ser um fator limitante. Uma sugestão alternativa poderá ser a sua transformação numa aula de campo virtual.

PROTOCOLO LABORATORIAL

Este recurso foi considerado ‘Muito Adequado’ no domínio da pertinência da sua utilização como complemento ao manual escolar (10), na sua adequação ao programa curricular (9) e no aprofundamento dos conceitos (9). E ‘Adequado’ no que respeita, à linguagem científica utilizada (10) e ao nível etário dos alunos (9). Dois dos inquiridos consideram que este recurso merece uma avaliação de ‘Muito Adequada’ em todos os parâmetros em avaliação.

A apreciação do parâmetro que se refere à sua ‘exequibilidade em contexto de sala de aula’ reúne opiniões que se distribuem por todos os níveis avaliativos, com um predomínio para o ‘Pouco Adequado’ (6). Curiosamente, o participante que atribuiu o nível mais baixo neste item confere aos restantes os níveis mais elevados da escala avaliativa. Justifica a sua opção quanto à exequibilidade, com o facto dos laboratórios das escolas não possuírem os instrumentos de medida necessários para a realização desta atividade. Certamente estava a referir-se aos instrumentos para as determinações dos parâmetros magnéticos que, por acautelarmos este facto, propomos que a realização dessa parte do protocolo implique o estabelecimento de uma parceria com um organismo universitário (informação disponibilizada no guião de apoio à atividade laboratorial). A ausência de material nas escolas para a consecução total deste protocolo é, igualmente, assinalada por outros inquiridos e é feita, também, uma chamada de atenção para o excessivo número de alunos por turma em vigor desde o ano letivo 2012/2013 (Desp. n.º 5106-A/2012 de 12 de abril, pontos 5.3 e 5.6.), o que condicionará a concretização de atividades laboratoriais por falta de material. A este aspeto acrescentamos as limitações impostas para o funcionamento das aulas por turnos (Desp. Norm. n.º 6/2014 de 26 de maio, ANEXO H, alínea b)), pois consideramos que, com um número igual ou próximo de 20 alunos por aula, não estão reunidas as condições humanas, pedagógicas e de segurança para trabalhar em laboratório. Um dos participantes sugere que esta atividade seja dinamizada para professores, sugestão que consideramos relevante na medida em que esta temática é complexa e a determinação dos parâmetros magnéticos desconhecida para a maioria dos docentes que lecionam Geologia nas escolas básicas e secundárias. A comprovar este facto, registre-se a observação que interroga sobre a necessidade de alguns dos procedimentos do protocolo. Embora algumas das suas questões possam ser respondidas pela leitura do guião de apoio à atividade laboratorial, julgamos que a dinamização de ações de formação para docentes sobre Paleomagnetismo permitiria a inclusão de dinâmicas diferentes nas escolas, potenciaria a motivação dos alunos para a matéria e colmataria algumas das dificuldades que os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem possuem sobre este assunto.

FICHA DE TRABALHO

À *Ficha de trabalho* foi, maioritariamente, atribuído o nível avaliativo mais elevado em todos os itens e os níveis ‘Pouco Adequada’ e ‘Nada Adequada’ nem foram considerados. A elaboração deste recurso teve como pressuposto a necessidade de desenvolver atividades de enriquecimento ausentes dos manuais escolares disponíveis para Geologia do 12.º ano. Contudo, a sua concretização implica, necessariamente, a disponibilidade de carga letiva. Devido à redução da carga horária imposta à disciplina de Geologia, aliada ao cumprimento de um programa extenso que não acompanhou esta redução, e sobre os quais já

refletimos, compreendemos e partilhamos a preocupação registada por um dos participantes, sobre a dificuldade em conseguir incluir este tipo de atividades na planificação das aulas.

No que respeita às fichas de avaliação diagnóstica, formativa e de conhecimentos, a análise dos dados obtidos do preenchimento dos questionários mostra que estas são consideradas ‘Muito Adequada’ ou ‘Adequada’ na esmagadora maioria dos itens avaliados (Tabela 5). O nível avaliativo ‘Não Adequada’ apresenta uma frequência igual a zero em toda a amostra considerada.

Quadro 5. Resultados referentes à avaliação das fichas de avaliação, obtidos através do questionário (f).

Itens	Ficha avaliação diagnóstica				Ficha avaliação formativa				Ficha de avaliação de conhecimentos			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Adequação ao programa curricular	-	-	6	9	-	-	7	8	-	-	4	11
Nível etário dos alunos	-	-	5	10	-	2	4	9	-	-	5	10
Linguagem científica utilizada	-	-	8	7	-	-	6	9	-	-	5	10
Aprofundamento dos conceitos	-	-	8	7	-	3	6	6	-	2	4	9
Exequibilidade de utilização em contexto sala de aula	-	-	5	10	-	1	4	10	-	-	5	10
Pertinência da sua utilização, como complemento, à informação incluída em qualquer dos três manuais disponíveis no mercado	-	1	8	6	-	2	7	6	-	2	5	8

Escala: A – Nada adequada. B – Pouco Adequada. C – Adequada. D – Muito Adequada.

Individualmente, na *Ficha de avaliação diagnóstica* a opção pelo nível avaliativo ‘Pouco Adequada’ é considerada por um indivíduo, no que respeita à sua pertinência como complemento ao manual escolar e justifica a sua opinião com a observação de que a avaliação diagnóstica não é desenvolvida para complementar a informação dos manuais. A realidade mostra que nenhum dos manuais de Geologia do 12.º ano possui qualquer proposta de avaliação diagnóstica, bem como, é reconhecida a necessidade de integrar esta avaliação no processo de ensino e de aprendizagem (Dec. Lei n.º139/2012 de 5 de julho, Art.º 24.º), pelo que consideramos fundamental a sua inclusão na planificação.

Embora em número reduzido a *Ficha de avaliação formativa* também regista opiniões que a consideram ‘Pouco Adequada’ em alguns itens. Contudo, no total dos questionários preenchidos apenas são sugeridas duas retificações relativas à expressão escrita e não são propostas quaisquer sugestões de melhoria.

Na análise dos dados sobre a *Ficha de avaliação de conhecimentos*, dois dos inquiridos classificaram os itens relativos ao aprofundamento dos conceitos e à sua pertinência de utilização como complemento aos manuais disponíveis, de ‘Pouco Adequada’. No primeiro caso, a ausência de qualquer informação nas observações não nos permite concluir sobre essa apreciação. No segundo caso é referido que a avaliação sumativa avalia “*dificuldades de aprendizagem*”, não sendo “*usada como estratégia para aprofundamento de conceitos*”. Consideramos ter existido algum erro de comunicação, na medida em que não se pretendia avaliar se este recurso contribuía para o aprofundar dos conceitos, mas sim se o seu conteúdo se apresentava adequadamente aprofundado. Por outro lado, a ficha de avaliação de conhecimento não constitui por si só a avaliação sumativa (Dec. Lei n.º139/2012 de 5 de julho, Art.º 24.º).

Os dados recolhidos da informação obtida da análise de conteúdo das entrevistas, e que permitiu a definição de dois domínios, podem ser observados na tabela 6.

Quadro 6. Registo da perceção dos professores entrevistados, sobre o manual escolar com que trabalharam e a avaliação dos recursos pedagógicos elaborados (f).

Domínio	Categoria	Subcategoria	N.º de Registos
Curricular	Manual escolar	A	2
		B	1
		C	2
		D	1
		E	3
Avaliação dos recursos pedagógicos	Pertinência na sua utilização como complemento ao manual escolar	F	5
		G	4
		H	1
		I	3
		J	2
		K	2
		L	3

A – Manual 12A. B – Manual 12B. C – Manual 12C. D - Lacunas identificadas no que respeita à HC. E - Lacunas identificadas no que respeita às atividades práticas. F – Importa a sua utilização. G – Fundamentação. H – Complemento no âmbito da HC. I – Complemento no âmbito das Atividades práticas. J – Complemento no âmbito da avaliação. K – Entraves à sua aplicação. L – Sugestões de melhoria.

Em relação à categoria única do domínio *Curricular*, ‘Manual escolar’, no conjunto dos 3 manuais disponíveis no mercado, 2 utilizaram o manual 12A, outros 2 o manual 12C e um o manual 12B. Nesta categoria, registamos as ausências detetadas pelos entrevistados que integramos em duas subcategorias, as ‘Lacunas identificadas no que respeita às atividades práticas’ (3) e as ‘Lacunas identificadas no que respeita à História da Ciência’(1). Relativamente às primeiras, são reconhecidas ausências de atividades práticas relacionadas com o Paleomagnetismo pois surgem “(...) em pequeno número”, ao que o mesmo inquirido acrescenta que “(...) os manuais deveriam ter mais exercícios de aplicação sobre esta matéria”. Em jeito de sugestão, um dos entrevistados refere que os manuais deveriam incluir “(...) pequenas experiências de serem exequíveis no nosso laboratório acompanhadas de vídeos ou outras ilustrações”. Relativamente à segunda subcategoria, apenas um entrevistado faz uma consideração ao manual adotado (12A) afirmando que “Não me parece muito atrativo”, quando se refere aos conteúdos sobre a História da Ciência.

Para o domínio, *Avaliação dos recursos pedagógicos* foi, igualmente, definida uma única categoria, ‘Pertinência na sua utilização como complemento ao manual escolar’, por sua vez subdividida em 7 subcategorias. Salienta-se a ‘Importa a sua utilização’, uma vez que a totalidade dos entrevistados concorda sobre a sua importância. A maioria dos participantes complementa a sua resposta com o facto de considerarem estes recursos como sendo “essenciais”. Na subcategoria ‘Fundamentação’, registamos a justificação apresentada pelos professores sobre a pertinência do uso dos recursos em análise. Referiram-se à importância da sua utilização como complemento ao manual com que trabalharam e registou-se uma opinião que os considerava inovadores e possuidores de atividades diversificadas e motivadoras. Particularidades com as quais concordamos e que foram tidas em conta aquando da elaboração destas propostas de trabalho. Analisando as subcategorias que, de um modo particular, se referem a um campo de ação específico, um dos entrevistados considera que há um ‘Complemento no âmbito da História da Ciência’ pois “(...) abordam todas as frentes da História da Ciência (...)”. São, igualmente, referidas menções no que respeita ao ‘Complemento no âmbito das atividades práticas’ (3), na medida em que os recursos analisados são promotores de um “(...) ensino prático para a aquisição do conceito prático do paleomagnetismo”. As duas outras opiniões referem-se, especificamente, à aula de campo que é considerada “(...) fundamental para despoletar o espírito de observação, sentido crítico e de

argumentação fundamental para qualquer aluno das ciências” e, de acordo com um dos entrevistados, a Ficha de trabalho e o Protocolo laboratorial são extremamente pertinentes. A primeira “(...) para ajudar os alunos a compreender qual o contributo do Paleomagnetismo para a mobilidade dos continentes”; o segundo, “(...) para a compreensão da temática do Paleomagnetismo”. Ainda, um ‘Complemento no âmbito da avaliação’, na medida em que as fichas de avaliação “(...), são pertinentes e adequadas aos conteúdos e aos alunos e avaliam as aprendizagens (...)”, incluindo “(...) uma abordagem transversal a todos os sub-conteúdos do Paleomagnetismo” e, ainda, porque possuem uma “(...) estrutura de exame”. Foram observadas outras duas subcategorias, contudo as indicações/propostas incluídas nestas já foram consideradas aquando da análise e discussão dos dados obtidos nos questionários, uma vez que os elementos entrevistados fizeram as mesmas referências nas observações deixadas nos questionários por si preenchidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores permite, num momento inicial, dotar as escolas de pessoal qualificado científica e pedagogicamente, de modo a assegurar a qualidade de ensino. Contudo, *a posteriori* e ao longo de toda a carreira profissional, será necessário garantir uma formação contínua que certifique o acompanhamento da evolução científica, tecnológica e social. Individualmente, os profissionais da educação tendem a pesquisar e a atualizar-se, no sentido de tornarem as suas aulas também sempre atuais e apelativas. No entanto, para além desse esforço individual e anónimo existe a necessidade de cumprir os normativos legais (leia-se, Estatuto da Carreira Docente - Dec. Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro), onde está consagrada a obrigatoriedade de realizar formação validada e acreditada para atestar o aperfeiçoamento profissional.

Os resultados obtidos nesta investigação mostram que, maioritariamente, os recursos avaliados e validados foram considerados adequados/muito adequados ao programa curricular e à faixa etária dos alunos, bem como exequíveis e úteis como complemento aos manuais escolares disponíveis no mercado.

Neste contexto, o estudo apresentado poderá ser assumido como uma hipótese de ação de formação contínua, na qual os professores são o agente principal de um processo de análise, avaliação e validação de novos recursos pedagógicos, permitindo-lhes refletir e contribuir para a obtenção de conclusões: a) sobre os seus conhecimentos, pois para uma correta avaliação é necessário ter conhecimento sobre o que se pretende avaliar; b) sobre a sua prática docente, uma vez que o confronto com novos recursos dará a conhecer novas formas de abordar a lecionação do conteúdo em apreço; e c) sobre o uso dos manuais escolares, porque a identificação das suas lacunas tornará mais cautelosa e atenta a utilização de um recurso que é essencial ao processo de ensino e de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- AMADO, J.S. (Editor) (2013). *Investigação Quantitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal.
- BOGDAN, R. E BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BUTLER, R.F. (1992). *Paleomagnetism: Magnetic Domains to Geologic Terranes*. Boston: Blackwell Scientific.
- COMISSÃO EUROPEIA (1996). *Livro Branco: Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- GOMES, C.S.R. (1996). *Observações Paleomagnéticas no Quadro da Bacia Lusitana - 1ª Fase de Rifting (Estudo da Estabilidade da Magnetização Remanescente Natural)*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- GOMES CAMPOS, C.J. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57 (5), p.611-614.
- LANZA, R. E MELONI, A. (2006). *The Earth's Magnetism: an Introduction for Geologists*. Germany: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

- MORAES, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), p.7-32.
- NÓVOA, A. (2008). O regresso dos professores. In *Livro de comunicações da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, Lisboa, 27-28 set.2007 (21-28).
- ORION, N. (2001). Earth science education: from theory to practice – implementation of new teaching strategies in different learning environments. In Marques, L. e Praia, J. (Coord.). *Geociências nos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 261-282.
- SANTOS, G.M.M.T (2003). *Desenvolvimento Profissional de Professores: uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- TAUXE, L. (2005). *Lectures in Paleomagnetism*. Acedido em agosto de 2009, em http://faculty.ksu.edu.sa/21841/courses/GPH_471_lecture.02.pdf.
- TUCKMAN, B.W. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VILELAS, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E CITADA

- DECRETO-LEI n.º 286/89 de 29 de agosto. *Diário da República n.º198, I Série*. Ministério da Educação.
- DECRETO-LEI n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º15, I-A Série*. Ministério da Educação.
- DECRETO-LEI n.º 74/2004 de 26 de março. *Diário da República n.º73, I-A Série*. Ministério da Educação.
- DECRETO-LEI n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º37, I Série*. Ministério da Educação e Ciência.
- DECRETO-LEI n.º139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º129, I Série*. Ministério da Educação e Ciência.
- DECRETO-LEI n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º29, I Série*. Ministério da Educação e Ciência.
- DESPACHO n.º 5106-A/2012 de 12 de abril. *Diário da República n.º73, 2.º Suplemento, II Série*. Ministério da Educação e Ciência - Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário.
- DESPACHO NORMATIVO n.º 6/2014 de 5 de junho. *Diário da República n.º100, II Série*. Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro.
- PORTARIA n.º 243/2012 de 10 de agosto. *Diário da República n.º155, I Série*. Ministério da Educação e Ciência.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PROFISSÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL E EM PORTUGAL

LETÍCIA DOS SANTOS CARVALHO⁽¹⁾; ANDRÉ FERRER PINTO MARTINS⁽²⁾; MÓNICA BAPTISTA⁽³⁾.

⁽¹⁾Universidade Federal do Rio Grande do Norte (em programa de doutoramento intercalar na Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, (lleticia_carvalho@hotmail.com)

⁽²⁾Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (aferrer34@hotmail.com)

⁽³⁾Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, (mbaptista@campus.ul.pt)

Resumo:

Uma investigação fundada na análise comparada entre concepções de estudantes em formação inicial do Brasil e de Portugal sobre a profissão docente é a proposta deste trabalho. Os sujeitos de nossa investigação são 19 alunos do curso de Química e 22 alunos do curso de Física, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal e cinco alunos do Mestrado em ensino de Química e Física no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Busca-se entender que aspectos de uma compreensão da profissão docente encontram paralelos e/ou dialogam. Propuseram-se cinco procedimentos/estratégias, contudo, neste trabalho discutem-se os dados categorizados a partir da análise de conteúdo realizada com os questionários. Os resultados apontam que, apesar das diferentes estruturas curriculares e limites territoriais, a visão da profissão docente como campo de luta, sendo necessário uma melhor atenção dos poderes econômicos dos países para a efetivação de uma educação de qualidade é um posicionamento comum entre ambos. Os dados são relevantes, pois considera-se que reconhecer em qual(is) modelos de profissão docente os futuros professores ancoram seus discursos se torna importante para orientar futuras estratégias de formação para a docência em distintas instituições e organizações curriculares.

Palavras-chave: Formação Docente; Realidade Escolar; Análise Comparada; Ciências da Natureza.

O CONTEXTO DO ESTUDO

Na atual conjuntura de mudanças tecnológicas, de globalização da economia e da re-estruturação social, estudos voltados para a formação docente têm crescido e recebido destaque como um dos eixos centrais no campo educacional. Tais mudanças exigem o desenvolvimento de capacidades de interpretar informações, saber avaliar e analisar processos complexos, o que depende de uma educação de qualidade.

Considerando-se a importância da iniciação à prática para os futuros professores se implicarem na cultura profissional, é essencial focar na prática de sala de aula, inserindo os futuros professores na escola desde os primeiros anos da formação inicial (Nóvoa, 2005), pois o espaço escolar é, por excelência, o local onde emergem as atividades de formação de seus profissionais, identificação dos problemas e elaboração de soluções, aspectos esses que privilegiam a escola como lugar de aprender e lugar de fazer (Barroso, 2003). Assim sendo, a separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se na formação inicial dos professores, pelo fato de que é o próprio professor em formação quem deve fazer a integração entre esses dois tipos de conhecimento (García, 1999).

Nesse sentido, a formação de professores tem sido alvo de várias investigações e organizações de modelos formativos, no âmbito internacional. É no decurso da formação inicial que o futuro professor começa a consolidar as suas perspectivas sobre a profissão (Oliveira, 2004) e é na formação inicial, mais precisamente no contato com a realidade escolar de dois contextos formativos distintos que centramos nossa discussão. A pesquisa que aqui apresentamos é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/UFRN, Brasil, e objetiva, dentre outros aspectos, investigar as implicações do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

(PIBID) na formação inicial dos licenciandos das áreas de Química e Física. A trajetória formativa desses estudantes e a maneira pela qual o programa tem contribuído para a compreensão destes acerca da profissão docente são dados relevantes, em especial em um país no qual estudos apontam a falta do desejo de licenciandos de Química, Física ingressarem no magistério (Brasil, 2007).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que intenciona, primordialmente, incentivar a formação de professores para a Educação Básica e, por conseguinte, elevar a qualidade da escola pública. Assim, ações como o PIBID vem a somar com o processo de formação inicial. O aspecto do programa objeto de discussão nesse artigo é a possibilidade de adentrar ao contexto escolar desde o início do curso do processo formativo. Esse é o cerne da discussão aqui realizada, que enseja analisar, de forma comparativa, as compreensões sobre a docência manifestadas pelos licenciandos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e alunos do Mestrado em Ensino de Química e Física no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa) e assim problematizar os limites e possibilidades enfrentados e/ou reconhecidos para a compreensão da profissão docente a partir do contato com a realidade escolar, pelos futuros professores de Química e Física, que estão a se formar nas duas universidades.

O Mestrado em Ensino da Universidade de Lisboa funciona a partir do decreto-lei 43/2007, que foi elaborado no intuito de superar os déficits de qualificação da população portuguesa, ao lançar um olhar mais cuidadoso para a figura do professor.

Na mesma direção do PIBID, o Mestrado em Ensino de Química e Física tem como princípios norteadores das ações desenvolvidas a capacidade reflexiva e crítica dos futuros professores, bem como o desenvolvimento de atitudes de questionamento e de um trabalho de cariz investigativo sobre a prática. Nesse sentido, procura-se promover a colaboração, a reflexão centrada na prática e a investigação sobre a prática (Deliberação n.º 5/2007, Princípios e Organização dos Mestrados em Ensino).

Ao se pensar na Iniciação à Prática Profissional (IPP), parte-se da prerrogativa de uma formação sólida, com ênfase na prática pedagógica. Assim, a disciplina está presente na estrutura curricular desde o 1º semestre. Mais especificamente nas unidades curriculares Iniciação à Prática Profissional III e IV é incentivada a aprendizagem colaborativa e a reflexão centrada na prática, pois é o momento no qual o futuro professor passa a ter um contato mais efetivo com a sala de aula.

E esse contato com a realidade escolar é de suma relevância, sendo essa evidenciada por García (1994) quando traz estudos que constatarem que os professores em formação, ao finalizarem as práticas de ensino (estágio supervisionado) se tornam mais conservadores e voltados para o controle dos alunos, tornando-se mais burocráticos, autoritários e impessoais, após o contato com a cultura escolar.

Toti e Pierson (2012 p. 1075) afirmam que “[...] no caso da Física e das demais ciências naturais, privilegia-se, muitas vezes, mesmo para o exercício do magistério, exclusivamente o domínio dos conteúdos das áreas específicas”. Os autores desenvolveram um estudo que contemplava a compreensão dos licenciandos sobre o próprio processo de formação. Na investigação, ficou clara a importância desse momento na escola para possibilitar ao licenciando uma reflexão sobre a prática.

Dessa forma, nos propomos nesse artigo a responder duas questões: “Como o contato com a realidade escolar interfere na compreensão do que é ser docente na formação inicial dos alunos de Química e Física? Que paralelos podemos traçar entre os sentidos atribuídos ao ser docente dos alunos em formação inicial no contexto luso-brasileiro?”

Desde já clarificamos que nossa concepção de “realidade” ancora-se numa perspectiva sociológica, sendo “[...] uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente da nossa própria volição (não podemos desejar que não existam)” (Bergere Luckmann, 1983, p. 11).

Contudo, não podemos desconsiderar que existem múltiplas realidades inseridas em uma realidade complexa como a escolar. São Berger e Luckmann (1983, p. 38) que esclarecem sobre qual realidade falamos, ao afirmarem que “Entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta como sendo a

realidade por excelência. É a realidade da vida cotidiana”, sendo que esta só existe na interação social, pois é o que lhe dá significado. E a percepção desta tem diversas perspectivas, o que ratifica a relevância de se considerar o contato com a realidade da vida cotidiana escolar para atribuir um sentido ao que seja a profissão docente.

Como enfatizamos também quais são *sentidos* atribuídos ao ser docente, o conceito de sentido aqui exposto ancora-se nos estudos desenvolvidos por Marc Augé (1994, p. 09), quando o considera como “[...] o conjunto das relações simbolizadas, instituídas e vividas entre uns e outros no seio de uma coletividade que esse conjunto permite identificar como tal”. Assim, partimos do pressuposto de que o sentido atribuído à profissão docente é redimensionado a partir do contato do futuro professor com a realidade escolar, o que é parte das atividades desenvolvidas por alunos integrantes do PIBID e dos alunos que do Mestrado em Ensino de Química e Física da Universidade de Lisboa, ao cursarem a disciplina Iniciação à Prática Profissional, sendo esta o primeiro contato do futuro professor com o ambiente escolar.

Assim, alargar essa amostra análise da profissão docente a partir da realidade escolar permite-nos conhecer melhor e enriquecer a nossa experiência mais próxima. Tal fato nos impulsiona a pesquisar a compreensão de professores em formação sobre a profissão docente, em diferentes contextos educacionais.

Nesse sentido, a profissão docente, compreendida como profissionalização, trata-se de um construto social, um processo que considera a história de vida do sujeito e os aspectos subjacentes à sua vida profissional, que o constituem como professor (Nóvoa, 1992). E essa dimensão não está limitada a uma nacionalidade, mas a um grupo de profissionais que encontra semelhanças e diferenças, sendo que essas têm muito a lhes ensinar.

A comparação entre realidades distintas, com suas devidas aproximações e distanciamentos, permite a problematização do modo como os alunos em formação inicial encaram a formação docente, lançando luzes para o estudo que nos propomos a desenvolver. Assim, a análise comparada fornece subsídios para ampliar o espectro observado, por envolver alunos em momentos distintos de formação, em países com especificidades características, seguindo estruturas curriculares próprias, mas a análise traz um ponto de ligação entre ambas, que é o contato com a realidade escolar, o que pode subsidiar avaliações futuras de ambas instituições formadoras (UFRN e ULisboa).

Dessa forma, a proposta de uma análise comparativa com Portugal deve-se ao fato de que são países que se aproximam nos diálogos empreendidos em congressos e seminários. Nessa direção, nossa investigação delinea-se como mais uma proposta de fomentar discussões profícuas como as já estabelecidas, unindo contextos educacionais de países lusófonos, ultrapassando os limites estabelecidos pelas fronteiras nacionais.

Assim, esse estudo inspira-se na perspectiva metodológica da análise comparada, considerando que as reflexões advindas da comparação em educação “[...] possibilitam subsídios teóricos para conhecer e experienciar diferentes sistemas de ensino e realidades educativas” (Marcondes, 2005, p. 141). Conhecer e comparar a vivência em diferentes contextos escolares pode trazer novas compreensões para que se definam novas intervenções neste processo. Não obstante, a comparação pretende ampliar perspectivas trazendo à discussão o que pode ser significativo a partir das análises realizadas. Não se pretende comparar para definir que realidade é a mais coerente, e sim para dialogar com diferentes perspectivas, diferentes modos de pensar e agir em educação.

Entendemos que por meio da análise comparada entre as compreensões dos alunos dessas duas realidades podemos estabelecer, entre uma e outra, aproximações e distanciamentos, o que promove, também, trocas culturais.

Um dos fatores dessa aproximação entre países lusófonos é a superação do obstáculo da comunicação, sendo essa imprescindível para se compartilhar ideias e experiências. Como a língua é a mesma - apesar de especificidades - existe a compreensão das ações comunicativas, o que permite o estudo mais aprofundado dos sentidos atribuídos à profissão docente.

METODOLOGIA

Neste estudo estabelecemos uma investigação qualitativa com uma abordagem interpretativa e naturalista para estudar os fenómenos (DenzineLincoln, 1998; RossmannRallis, 2011). São utilizados vários métodos de recolha de dados, nomeadamente a observação naturalista, a entrevista e os documentos escritos. Os dados são qualitativos, dado que incluem questionário, notas de campo, registos de gravações vídeo, transcrições de entrevistas, registos dos professores, entre outros. A abordagem é naturalista, na medida em que os futuros professores são observados no seu ambiente natural - a escola e a instituição do ensino superior.

Nesse recorte da investigação, o questionário será utilizado como meio de conhecermos melhor os sujeitos da pesquisa, em termos de faixa etária, escolaridade, compreensões sobre a docência, dentre outros. O questionário foi desenvolvido com perguntas abertas, porque o questionário é também considerado um tipo de entrevista, ou seja, “Ele se configura como uma entrevista estruturada. É utilizado na descrição das características de um grupo, não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas [...]” (Richardson, 1999, p.189). Utilizamos o questionário no intuito de obtermos dados que nos possibilitassem conhecer para, assim, descrever as características do público investigado.

Devido à amplitude do questionário, vamos nos ater apenas a duas das perguntas que foram realizadas, para que assim possamos discuti-las de forma mais coerente.

Para a análise de dados produzidos, optamos pela *análise de conteúdo*, cuja intenção “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (Bardin, 1977, p. 38). Destacamos que, na utilização da técnica de análise de conteúdo, nos fundamentamos, sobretudo, em Bardin (1977), Richardson (1999) e Franco (2003).

Nesta investigação participam cinco alunos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Física e Química, que frequentam as unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional III e IV e 41 alunos participantes do PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sendo desses 22 do curso de Física e 19 do curso de Química.

Dos cinco participantes do Mestrado em Ensino de Química e Física, um é do sexo masculino e os demais do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 29 e os 41 anos. No que respeita à formação académica, quatro dos participantes têm licenciatura e um é doutorado. Um dos participantes não tem experiência profissional no ensino, e os demais possuem pouca experiência – entre 2 a 6 anos de serviço.

Do grupo integrante do PIBID, contamos com a participação de 22 futuros professores do curso de Física e dezoito do curso de Química. Do grupo que integra o curso de Física, dezesseis são do sexo masculino e seis do sexo feminino. A faixa etária vai dos dezessete anos aos 35 anos, com um maior número na faixa etária entre os 21 e 25 anos. A maioria dos alunos está no PIBID há menos de um ano.

Já no grupo da Química, dos dezoito integrantes, dez são do sexo feminino e nove do sexo masculino. A faixa etária vai dos dezoito aos 26 anos e a maior parte (nove alunos) participa do PIBID há mais de dois anos. Por não terem concluído a licenciatura, que no Brasil é a condição para se lecionar nas escolas, nenhum deles havia tido acesso à sala de aula como professor antes da participação no PIBID, salvo os que já deram aulas particulares.

ANÁLISE DOS DADOS

Dos alunos do Mestrado em Ensino de Química e Física, temos o aluno A, do sexo masculino, com 32 anos, concluiu a licenciatura em Química Tecnológica e lecionou durante dois anos. O mesmo entrou no mestrado em ensino por ser uma prerrogativa legal para ensinar. Contudo, tem enfrentado dificuldade em pagar o mestrado, já que está sem emprego. A partir do contato com a realidade escolar, conseguiu entender um novo modelo de formação, não mais pautado no “tradicionalismo”, em especial nas novas metodologias de ensino. Contudo, o aluno não alimenta muitas perspectivas relacionadas à docência, considerando a crise que tem assolado Portugal, tornando a profissão docente algo muito incerto. A

iniciação à prática pedagógica contribui para que seja um investigador da própria prática. Apesar de ter enfatizado a importância do domínio do conteúdo, sinaliza que, sem estar em sala de aula, em contato com o aluno, o conteúdo perde o sentido. E esse contato com os alunos, mediado pelo professor e colegas de sala modificou suas percepções iniciais sobre o ensino.

A aluna B concluiu o Mestrado integrado em Engenharia Química e Bioquímica e, aos 30 anos, lecionou durante seis anos, todos em escola privada de ensino profissional. Entrou no Mestrado em Ensino por ser obrigatório para continuar a exercer a profissão. Tem dificuldades em estar no mestrado e trabalhar. A aluna considera que “A realidade de sala de aula é fundamental no processo de formação inicial de professores para que este experiencie a sua profissão”.

Aos 30 anos e tendo concluído o Mestrado integrado em ciências farmacêuticas, a aluna C entrou no mestrado por ser atraída pela profissão docente. Tem encontrado um desestímulo que é o desemprego dos professores. Sua maior dificuldade profissional reside na relação interpessoal e estar na escola, em contato com os alunos, a faz encarar de frente essa limitação, assim como a pensar em estratégias para se aprimorar, como a imposição de voz. Tanto que um dos aspectos mais positivos da iniciação à prática pedagógica é o fato de ter conseguido se comunicar melhor.

A aluna D, aos 40 anos, tem doutoramento em Bioquímica e leciona há seis anos no Ensino Superior. Entrou no mestrado pela necessidade de obter a profissionalização para ensinar na Educação Básica. A carga horária e o volume de trabalho a desestimulam a continuar no mestrado. O que mais a estimula a continuar no mestrado é a “interajuda entre os colegas”. Tem poucas expectativas de trabalho, mas tem expectativas, e estar em contato com a realidade escolar tem ajudado-a a sedimentar essas expectativas “Penso que na situação atual em que Portugal se encontra é difícil construir expectativas profissionais. No entanto, o contato com uma escola como aquela em que estou em que verifico diariamente o empenho do corpo docente contribui de certa forma para a criação de algumas expectativas”. Sobre as dificuldades para o exercício da docência, um dos futuros professores de Física do PIBID explicita bem a dificuldade geral: “O professor é a pessoa chave na sociedade, capaz de ensinar, dialogar e facilitar conteúdos. Embora seja a base de nossa sociedade, este apenas tem sua obrigação legitimada a guardar os nossos filhos na escola e resolver todos os problemas sociais com as migalhas governamentais que sobram”.

Quando os alunos do mestrado em Ensino sinalizam o desemprego como um agravante para a profissão, os alunos do Brasil (representado na fala por um futuro professor de Física) clamam por justiça social: “Professor é um profissional que em meio às situações caóticas como a nossa continuam a lecionar e garantir o mínimo de aprendizado perante toda a sucata educacional que lhe é oferecida”.

Vejamos algumas das respostas de ambos os grupos que encontram paralelos:

Quadro 1. Questões colocadas aos alunos de mestrado.

Questão 1: O que você compreende sobre <i>ser professor</i> ?	
Futuros professores do PIBID	Futuros professores do Mestrado em Ensino
<ul style="list-style-type: none"> • É ser um facilitador para aprendizagem das pessoas, orientando Construir conhecimentos junto com o aluno • Mediador de ideias • É ajudar o aluno a ser um ser pensante • A profissão mais importante que existe • Quem ensina de forma simples e lúdica • Uma parte de ligação entre o conteúdo da ciência e os futuros conhecedores desse conteúdo • Uma profissão nobre e sem reconhecimento. • Alguém capacitado a viabilizar, instruindo o aluno, a aprendizagem de uma forma geral 	<ul style="list-style-type: none"> • É o responsável por transmitir a história, o que é válido aos alunos. • É uma pessoa capaz de ensinar e relacionar a vida do aluno nas situações investigativas de sala de aula • É uma profissão muito importante, por isso estou a tentar lecionar
Questão 2: Em sua opinião, qual a importância de vivenciar a realidade da sala de aula em seu processo de formação inicial	
Futuros professores do PIBID	Futuros professores do Mestrado em Ensino
<ul style="list-style-type: none"> • Muito aprendemos a despeito da pedagogia, porém 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula-nos a ter o desejo de exercer a profissão;

<p>apenas na vivência na sala de aula que conseguimos fazer uma associação direta entre teoria e prática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer melhor os problemas enfrentados, atender às necessidades dos alunos • Conhecer a dinâmica do espaço escolar, como funciona o corpo docente, a realidade e necessidades dos alunos e escolas • Conhecer a realidade das escolas públicas, principalmente as dificuldades • Se preparar e conhecer como realmente é uma sala de aula na prática • É impossível ter uma formação distante da prática • Ter conhecimento da realidade e estar preparado para fatos que em outras condições acarretariam decepção <p>Repensar propostas de aprendizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendemos a elaborar atividades que fazem o aluno pensar • Aprendemos a lidar com a realidade na própria realidade, em parceria com nossos colegas e professores cooperantes.
--	---

O QUE PODEMOS CONCLUIR?

Como os grupos investigados são muito distintos, temos que considerar alguns aspectos. O primeiro deles é que os alunos do Mestrado em Ensino de Química e Física da Universidade de Lisboa já adentram no curso com uma concepção mais sólida do que é a educação, e possuem o desejo de lecionar. Em contrapartida, os alunos que entram nas licenciaturas no Brasil não possuem nenhuma experiência docente, e muitos deles iniciam no curso sem o desejo de lecionar. E dificuldades são perceptíveis nos dois contextos. Em Portugal, na insegurança da profissão e no desemprego ocasionado pela crise. No Brasil, o sistema educacional sucateado e a desvalorização do professor por parte dos alunos e do poder público são aspectos que desestimulam a continuidade da docência.

Percebe-se que, apesar das distâncias territoriais, o espaço da docência é percebido como um campo de luta, que precisa ser revisto pelos responsáveis do governo. Percebe-se também que mesmo com as demandas apresentadas, a maioria dos futuros professores insiste, por acreditar na profissão, ainda que com todos os desestímulos que já nos são conhecidos. Temos clareza quanto às dificuldades de compreender a docência em contextos tão contraditórios e que apresentam tantas dificuldades. Evidente que os obstáculos existem, mas a nossa condição humana nos impulsiona a estar sempre em busca de aperfeiçoamento, percebendo os entraves presentes na formação inicial não como uma barreira intransponível, mas algo a ser superado. Como disse Freire (2006, p. 54): “Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para a nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam”.

E chegamos ao fim retomando as questões iniciais. De fato, o contato com a realidade escolar interfere na compreensão do que é ser docente, em especial para os alunos do Pibid de Física. E também dialogam nas dificuldades, que são provenientes de um macro-contexto no qual os futuros professores ainda não possuem a oportunidade de voz. E uma possível alternativa é que possam de fato amadurecer coletivamente, pensar sobre a educação junto com os pares, lançando mão de estudos que contemplem outras realidades, em outros contextos, com outras demandas. E é nesse intuito que oferecemos nossa tímida colaboração.

BIBLIOGRAFIA

- AUGÉ, M. (1994). *O sentido dos outros*. Rio de Janeiro: Vozes.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (2003). A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In N. Ferreira (Ed.). *Formação continuada e gestão da educação* (pp.117-144). São Paulo: Cortez Editora.
- BRASIL. (2007) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília. Disponível

em: http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2012.

DELIBERAÇÃO n.º 5/2007, *Princípios e Organização dos Mestrados em Ensino*.

DENZIN, N. K., E LINCOLN, Y. S. (1998). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. . In N. K. Denzine Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage Publications.

FRANCO, M. L. P. B. (2003) *Análise do Conteúdo*. Brasília: Plano Editora.

FREIRE, P. (2006). *Educação como prática de liberdade*. 29.ed. Rio de Janeiro, Paz e terra.

GARCÍA, C. M. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU S.A.

MARCONDES, M. A. S. (2005) Educação comparada: perspectivas teóricas e investigatória. ECCOS – *Revista Científica*, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun..

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António(org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (2005) O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org). *Profissão professor*. (2ªed) Porto: Porto Editora, p. 13-34.

OLIVEIRA, H. M.A. P. (2004) A construção da identidade profissional de professores de Matemática m início de carreira. Tese de doutoramento em educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

RICHARDSON, R. J. (1999) *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

ROSSMAN, G. B., ERALLIS, S. F. (2011). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research* (3ªed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

TOTI, F. A. PIERSON, A. H. C. (2012) Compreensões sobre o processo de formação para a docência: concepções de bacharéis e licenciandos sobre o ensino de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.29, n.3, p. 1074-1107.

POR UMA PEDAGOGIA DA SUSTENABILIDADE DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-BRASIL.

MARIA DE FÁTIMA GOMES DA SILVA⁽¹⁾.

⁽¹⁾Universidade de Pernambuco, (fatimamaria18@gmail.com)

Resumo:

Esta comunicação apresenta um recorte de uma investigação que está a ser realizada, no âmbito da Universidade de Pernambuco-Brasil, e que tem por objetivo principal, a construção de uma pedagogia da sustentabilidade na Educação Superior assente em práticas docentes universitárias interdisciplinares. Ou seja, considera-se importante a vivência de práticas docentes sustentáveis na academia e que essas práticas se orientem pelas vias da interdisciplinaridade. Dessa forma, a sustentabilidade e a interdisciplinaridade, na Educação Superior, constituem-se em categorias mestras deste estudo. Relativamente aos aspectos metodológicos, reitera-se que este estudo é de carácter interdisciplinar e ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa. Tem como instrumentos de recolha de dados, questionários, por inquéritos, semiestruturados os quais foram analisados pela técnica de análise de conteúdo seguindo-se um processo analítico-descritivo. Tem uma componente de intervenção que almeja contribuir para a melhoria das práticas docentes na academia, por meio do exercício crítico reflexivo permanente e da pesquisa-ação. Relativamente às principais conclusões a que se tem chegado, conclui-se até aqui que é de suma importância a implementação, nas práticas docentes universitárias, de uma pedagogia da sustentabilidade que considere as possibilidades de uma integração do ecossistema como essência para o desenvolvimento integrado e sustentável da universidade.

Palavras-chaves: Sustentabilidade; Educação Superior; Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Este texto reflete sobre as possibilidades de vivência de uma Pedagogia Sustentável na Educação Superior, assente em práticas docentes universitárias interdisciplinares. Focaliza-se no Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco – Brasil, e centra-se na formação de professores, ou seja, reflete sobre as possibilidades de construção de uma pedagogia da sustentabilidade na Educação Superior assente em práticas docentes universitárias interdisciplinares tendo como foco o curso atrás referido. E assim sendo, reflete sobre o papel do Curso de Pedagogia relativamente à vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes universitárias e no currículo.

Esboçam-se, em uma primeira instância, as possibilidades de vivência de uma pedagogia da sustentabilidade na Educação Superior reiterando, de certa forma, a importância de que formação de professores se oriente cada vez mais pelas vias da interdisciplinaridade. A seguir conceitua-se e alude-se ao que neste texto denomina-se de práticas docentes sustentáveis, centrando-se no caso do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco Brasil.

Nesse sentido, procede-se, pois, a uma análise sobre as perspectivas (in)sustentáveis e interdisciplinares do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, e nesse âmbito, analisam-se, por amostragem, algumas componentes curriculares da matriz curricular do Curso de Pedagogia, como também analisam-se os resultados de um questionário, por inquérito, aplicado aos estudantes do Curso de Pedagogia em que se objetivou averiguar as percepções dos estudantes sobre o estabelecimento de relações entre as unidades curriculares do curso, a metodologia adotada pelos professores, a motivação dos estudantes para realizar o curso e sobre a participação dos mesmos para ajudar na melhoria da qualidade do referido curso. Seguidamente apontam-se as opções metodológicas e esboçam-se as conclusões a que se chegou até o presente momento, evidenciando-se situações-problemas que indicarão intervenções a serem feitas no curso em foco.

2. PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE A POSSIBILIDADE DE VIVÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA DA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Falar de uma Pedagogia Sustentável na Educação Superior implica considerar o que em outro lugar (Silva, 2007) foi dito sobre o fato de que o desenvolvimento sustentável deve, acima de tudo, estabelecer um planejamento abrangente, global, sistêmico, o que implica o aprofundamento de estudos relativamente aos diferentes aspectos que o termo sustentabilidade comporta, a saber: sustentabilidade social, sustentabilidade econômica, sustentabilidade ecológica, sustentabilidade geográfica e sustentabilidade cultural.

No entanto, neste texto, fala-se das possibilidades de se refletir em torno de uma possível Pedagogia da Sustentabilidade na Educação Superior. E assim sendo, para essas reflexões iniciais, recorre-se às ideias de Morin (2004), quando este levanta alguns princípios que considera pertinentes à educação do futuro, ou seja, *o da pertinência no conhecimento, o da inteligência geral, o da disjunção e especialização fechada*.

Relativamente às relações que se podem estabelecer entre educação e sustentabilidade na educação superior, tendo-se por princípio *a pertinência no conhecimento*, há que se referir ao que diz Morin (2004: 35) quando este afirma,

“(...) A era planetária necessita situar tudo no contexto amplo e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo, é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento (...)”.

Considerando o que refere Morin, ressalta-se que a Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, no âmbito do desenvolvimento sustentável, traz à reflexão a importância do contexto, do global, do multidimensional e do complexo. E no diz respeito ao contexto, é de referir que o conhecimento das informações, ou dos dados isolados, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem na educação superior, já não satisfaz. Desse modo, o termo desenvolvimento sustentável, traz em seu bojo a necessidade de que o sujeito social, estudante da educação superior, seja educado para tal e perceba esse desenvolvimento numa perspectiva global, multidimensional e complexa. E nesse sentido, afirma Bastien (cit. Morin, 2004: 37) que “a contextualização é condição essencial da eficácia (do funcionamento cognitivo)”.

Por outro lado, é de notar que o global que, para Morin, reside nas relações entre o todo e as partes, “(...) é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional”. (*ibidem*, p: 37). E ainda no âmbito dessas reflexões, afirma Morin (*ibidem*),

“(...) O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (...)”.

Pode dizer-se que a vivência de uma pedagogia da sustentabilidade na educação superior deve decorrer, sobretudo, da consciência de educadores e educandos de que há que se educar o sujeito social para essa tão falada sustentabilidade, pois sem educação e sem o entendimento de que o conhecimento e o desenvolvimento não acontecem unilateralmente, torna-se impossível conceber e vivenciar essa pedagogia da sustentabilidade na educação superior.

A seguir essa ordem de ideias, convém recorrer ao *princípio da inteligência geral*, que “(...) deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso dos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade”. (*ibidem*: 39-40). E, nessa perspectiva, é preciso que se conceba que as realidades globais e complexas se vistas por um único ângulo, fragmenta-se e desenraíza-se. Logo, não será possível a vivência de uma pedagogia da sustentabilidade na educação

superior sem que se pense a educação no seu todo, considerando que essa educação e a formação de futuros professores deverá fortalecer a percepção global dos fenômenos sociais, ou seja, é preciso entender que não existem conhecimentos e muito menos profissões e profissionais mais ou menos importantes, uma vez que todo conhecimento, todo saber, são igualmente importantes à sustentabilidade da educação no seu todo.

Essas reflexões conduzem ao terceiro princípio considerado por Morin como pertinente à educação do futuro e por que não dizer pertinentes e favoráveis a uma Pedagogia da Sustentabilidade na Educação Superior. Trata-se, pois, do princípio da *disjunção e especialização fechada*, pois esta “(...) impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve)” (*ibidem*, p. 41). Mais ainda, a nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, e assim, “(...) o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. (...) A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar” (*ibidem*, p. 43).

3. PRÁTICAS DOCENTES SUSTENTÁVEIS SOB A ÉGIDE DA INTERDISCIPLINARIDADE: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO BRASIL

A questão que se põe neste ponto destas reflexões reverbera a importância de se ter presente, na Educação Superior, a indissociabilidade entre sustentabilidade e interdisciplinaridade que, no caso em foco, centra-se num estudo realizado no Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco-Brasil. Ou seja, neste item deste trabalho apresentam-se concepções de sustentabilidade e interdisciplinaridade que nortearam esta investigação, e em seguida apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos, com base em ambas as categorias atrás referidas, a sustentabilidade e a interdisciplinaridade.

Sobre a sustentabilidade é de referir que este, embora seja um conceito antropocêntrico, possui uma dimensão crítica e implica uma necessidade de co-evolução do ser humano e das demais formas de vida no que diz respeito ao meio ambiente natural e ao ambiente antrópico. Em outras palavras, é preciso que aconteça o que expressa Capra (2006), em sua obra, *A Teia da Vida*, onde este ressalta a necessidade de uma alfabetização ecológica da humanidade. Ou seja, de uma prática educativa interdisciplinar que seja precursora de um novo ser humano e que possua, de forma marcante e inegável, a percepção e a consciência da interdependência entre os sistemas bióticos e abióticos em seus vários níveis de relações. A sustentabilidade, aqui, portanto, é percebida como um exercício de simbiose e cooperação que necessita ser vivenciada na educação superior, por meio da interdisciplinaridade. Pensar a sustentabilidade não é uma tarefa apenas de um ramo científico, nem mesmo de um setor específico da sociedade. Daí a necessidade da reflexão entre sustentabilidade e interdisciplinaridade nas práticas docentes universitárias.

No que se refere à interdisciplinaridade, pode-se dizer que a concepção de interdisciplinaridade presente neste texto e à relação desta com a sustentabilidade, orienta-se pela ideia de que a interdisciplinaridade constitui um conjunto de ações interligadas de caráter totalizante isenta de qualquer visão parcelada, tendo por objetivo a superação das fronteiras entre os diversos ramos do saber. O termo interdisciplinaridade sinaliza para uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida rente a sustentabilidade do planeta. É a substituição de uma concepção fragmentária de sociedade onde estão presentes a sustentabilidade social, a sustentabilidade econômica, a sustentabilidade ecológica, a sustentabilidade geográfica e sustentabilidade cultura, para uma concepção “unitária” e complexa. É, portanto, nessa perspectiva que se analisam a seguir os dados recolhidos no âmbito desta investigação que objetivaram conhecer perspectivas (in)sustentáveis e interdisciplinares do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco.

3.1. UMA ANÁLISE SOBRE PERSPECTIVAS (IN)SUSTENTÁVEIS E INTERDISCIPLINARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Neste item deste trabalho, procede-se a uma análise, por amostragem, de algumas componentes curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco e também se analisam os resultados de um questionário, por inquérito, aplicado aos estudantes do curso em questão. As análises ora apresentadas, objetivaram apresentar perspectivas (in)sustentáveis e interdisciplinares do curso em questão, tendo em vista a possibilidade de vivência de uma pedagogia da sustentabilidade na educação superior e, particularmente, no curso em tela.

3.1.1. UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

No que toca a análise da matriz curricular do Curso de Pedagogia, é de referir que se elegeram algumas componentes curriculares as quais, servem como amostragem a esta análise. Portanto, analisaram-se as seguintes unidades curriculares: História da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Filosofia da Educação, Informática na Educação e Prática Pedagógica II.

Com relação à unidade curricular História da Educação, é de referir que a mesma trabalha com questões relacionadas ao contexto histórico educacional brasileiro, mas não estabelece registros do ponto de vista filosófico do contexto histórico educacional. Identificou-se como aspecto que dificulta ou obstaculiza a implementação da interdisciplinaridade no âmbito desta unidade curricular e sua consequente sustentabilidade, a falta de integração entre os professores. Portanto, foi sugerido como uma possível alternativa para essa problemática, a promoção de uma relação mais abrangente entre as unidades curriculares, História da Educação e Filosofia da Educação, em que os docentes possam estabelecer o diálogo e a parceria, a fim de realizarem um planejamento integrado.

No que toca à unidade curricular Psicologia da Aprendizagem, ressalta-se que esta tem como objetivo principal identificar e conceituar os tipos de aprendizagem. Assim sendo, esta disciplina se relaciona com os temas de outras disciplinas observando-se, por exemplo, uma relação estreita desta com a disciplina Filosofia da Educação, no campo das concepções epistemológicas, do ensino e do conhecimento, mas, ressalta-se que na prática essa relação não é concretizada, pelo que se infere, seja em face da falta do trabalho em equipe entre docentes e discentes. Dessa forma, sugere-se o desenvolvimento dessa unidade curricular de uma forma mais investigativa, de modo a promover uma integração entre a mesma e outras as unidades curriculares afins.

Na análise da unidade curricular Filosofia da Educação, verificou-se que esta investiga os fundamentos da Filosofia da Educação e as contribuições destes no desenvolvimento da prática educativa e que apresenta uma relação simultânea com temas de outras unidades curriculares, pois envolve conceitos sobre educação, história, psicologia, mas, que não se verifica o estabelecimento de relações entre esta e a Psicologia da Aprendizagem e/ou a História da Educação e outras, pois falta o trabalho em equipe. Nesse sentido, e considerando-se que esta unidade curricular aborda conteúdos que possuem relações com a unidade curricular História da Educação, sugere-se haver uma inter-relação entre ambas de forma a promover ações interdisciplinares e sustentáveis no curso objeto desta investigação.

No que se refere à análise da disciplina Informática na Educação, infere-se que esta unidade curricular em termos da vivência da interdisciplinaridade, não apresenta uma metodologia que facilite o estabelecimento de relações com outras unidades curriculares do curso. E, assim sendo, sugere-se o estabelecimento de relações com a unidade curricular de História da Educação, a fim de tentar analisar o contexto, as mudanças e as novas perspectivas relacionadas ao campo tecnológico por meio do diálogo e da parceria entre professores e estudantes.

Para finalizar esta amostragem que ora tenta-se esboçar, elegeu-se a disciplina Prática Pedagógica II, a qual analisa a escola e suas inter-relações com a sociedade brasileira, e tenta estabelecer relações com temáticas de outras unidades curriculares, como por exemplo, História da Educação e Filosofia da Educação. No entanto, infere-se que a interdisciplinaridade não é vivenciada, possivelmente, em face de não haver uma relação entre teoria e prática, pelo que se recomenda o estabelecimento de relações com unidades curriculares de âmbito mais teórico, como por exemplo, Língua Portuguesa, sugerindo também que a metodologia assuma o caráter de uma pesquisa de campo, com base em um projeto de pesquisa.

3.1.2. UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE UM QUESTIONÁRIO, POR INQUÉRITO, APLICADO AOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA.

Com o objetivo de auscultar as percepções dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, foi aplicado um questionário, por inquérito, em que se buscou averiguar as percepções dos estudantes sobre o estabelecimento de relações entre as unidades curriculares do curso, a metodologia adotada pelos professores, a motivação dos estudantes para realizar o curso e sobre a participação dos mesmos para ajudar na melhoria da qualidade do referido curso.

Assim sendo, os resultados dos questionários que foram aplicados aos estudantes do Curso de Pedagogia do 8º período, revelaram que de acordo com que foi questionado aos estudantes sobre o estabelecimento de relações entre as disciplinas o resultado foi unânime, pois todos os estudantes que responderam o questionário acham importante essa relação. E, assim sendo, refere o Estudante A: (...) “quando há uma relação entre disciplina existe uma interdisciplinaridade (...)”. No entanto, para tal é preciso “(...) que haja uma interação entre professores (...)”. E continua, “além disso, para que o nosso curso realmente possa abranger o que propõem nossa área de atuação, sugiro que as disciplinas que discutem a atuação da pedagogia nos diversos espaços (empresarial, hospitalar), sejam ofertadas no início do curso”.

Sobre a metodologia adotada nas aulas, se são motivadoras, e se os estudantes estão motivados com o Curso de Pedagogia, as respostas demonstraram insatisfações dos estudantes que cursam Pedagogia, pois relatam: (...) “Algumas disciplinas sim, outras deixam a desejar. Sugiro que os professores planejem suas atividades com mais dedicação” teoria (...)”. Entretanto, há quem considere o curso estimulador e motivador, pois conforme disseram “Considero que sim, o curso estimula e motiva através de sua didática e metodologia”. (Estudante B).

Sobre a motivação para o curso, refere o Estudante C: “O Curso de Pedagogia necessita ser melhor planejado (...) a desmotivação e o despreparo dos professores influenciam os estudantes”, mas, ao contrário disso, os estudantes acreditam que a falta de motivação dos estudantes também está relacionada as aulas cansativas com muita teoria e pouco dinamismo”. E na sequência destas constatações confirma o estudante D: Não, “porque é muita teoria (...)”. Entretanto, há quem considere o curso estimulador e motivador, pois conforme disse o estudante E: “Considero que sim, o curso estimula e motiva através de sua didática e metodologia”.

Ainda no âmbito desta análise acerca do estabelecimento de relações entre as unidades curriculares do curso, da metodologia adotada pelos professores, da motivação dos estudantes para realizar o curso e sobre a participação dos estudantes no sentido de ajudarem na melhoria da qualidade do referido curso, estes alegam que há muito que melhorar no Curso de Pedagogia e referem que o currículo deve ser mais flexivo, dando mais autonomia ao professor para planejar as disciplinas de forma que estas se contemplem e estabeleçam relações entre si. Enfim, é notório que os estudantes do Curso de Pedagogia estão acima de tudo um tanto quanto incrédulos sobre a sustentabilidade desse curso e reafirmam a necessidade de haver mudanças fulcrais e urgentes para que os futuros professores possam sair, de fato, aptos para o exercício da docência na educação básica.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. A ABORDAGEM DE PESQUISA UTILIZADA

Esta pesquisa está a ser orientada pela abordagem qualitativa, uma vez que esta permite uma melhor compreensão da problemática investigada, considerando que os dados coletados são predominantemente descritivos. De fato, a abordagem qualitativa coaduna-se com o objeto de estudo desta investigação que quer possibilitar, por meio da pesquisa-ação, a construção de uma pedagogia da sustentabilidade na Educação Superior assente em práticas docentes universitárias interdisciplinares.

4.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA E A AMOSTRAGEM

Esta investigação tem como sujeitos docentes e discentes do Curso de Pedagogia do 1º ao 8º período.

4.3. O LÓCUS DA PESQUISA

Esta investigação tem como campo de investigação a Universidade de Pernambuco/ Brasil, nomeadamente o *Campus* Mata Norte, situado na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco-Brasil.

4.4. OS INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Foram utilizados questionários, por inqueritos, para a recolha de dados os quais foram aplicados a estudantes e professores. Recorreu-se ainda a análise documental, nomeadamente à matriz curricular o Curso de Pedagogia.

4.5. A ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo seguindo-se um processo analítico descritivo. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é aplicável aos mais diversos fins, podendo ser bastante diferentes os procedimentos de análise, ou seja, pode haver uma variação nos procedimentos conforme a natureza do objeto que está a ser investigado. No que se refere a este estudo, a análise de conteúdo foi utilizada com o objetivo de desvendar o conteúdo subjacente ao que está manifesto no discurso de professores e estudantes do Curso de Pedagogia e sobre o lugar da interdisciplinaridade nas práticas docentes universitárias, tendo em vista a sustentabilidade do curso em análise e a construção de uma pedagogia da sustentabilidade na Educação Superior assente em práticas docentes universitárias interdisciplinares.

5. CONCLUSÕES

Com base nos resultados dos dados analisados até o momento, fica evidente a importância de que a formação de pedagogos se oriente pelas vias da interdisciplinaridade, tanto em termos do currículo como das práticas docentes universitárias. Os dados também revelam que é ainda incipiente práticas interdisciplinares no Curso de Pedagogia e que, assim sendo, sugere-se que ocorra uma modificação nas práticas docentes e na organização curricular. Docentes e estudantes afirmam que para a melhoria da qualidade do curso referido será imprescindível a realização de fóruns de debates e similares, os quais fomentem discussões sobre o identidade do pedagogo e outros aspectos caóticos do curso e que priorizem a discussão sobre a importância do trabalho em equipe entre docentes e discentes a fim de seja estabelecida uma cultura de aprendizagem interdisciplinar e sustentável na academia.

BIBLIOGRAFIA

BARDIN, Laurence (2011). Análise de conteúdo. 1ª ed. Edições 70: RJ- Brasil.

CAPRA, Fritjof(2006). A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix.

MORIN, Edgar(2004). Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 9.ed. São Paulo: Cortez; Brasília,DF: UNESCO, 35-46.

SILVA, Maria de Fátima Gomes (2007). Uma Reflexão sobre a Necessária Indissociabilidade entre Sustentabilidade e Interdisciplinaridade. EDUPE: Recife.

O IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

MARIA IONE DA SILVA⁽¹⁾; MARCOS ANTONIO DA SILVA⁽²⁾; FERNANDA DE OLIVEIRA SILVA⁽³⁾; EVANDRO NOGUEIRA DE OLIVEIRA⁽⁴⁾; KALINE LÍGIA ESTEVAM DE CARVALHO PESSOA⁽⁵⁾.

⁽¹⁾Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (silvamarione@yahoo.com.br)

⁽²⁾Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (marcos.silvaantonio@yahoo.com.br)

⁽³⁾Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (nandamadrid5@hotmail.com)

⁽⁴⁾Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (evandro.eno@gmail.com)

⁽⁵⁾Universidade do Estado do Rio Grande do Norte kaligia.tc@hotmail.com

Resumo:

A educação brasileira vem buscando no decorrer dos tempos estratégias que possam melhorar a qualidade do ensino público. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) apresenta como um de seus objetivos a valorização da formação docente, e foi desenvolvido no Curso de Educação Física (CEF-CAMEAM) com a temática “Educação Física: desenvolvendo competências no Ensino Médio para Além do Fazer”. O presente estudo objetivou analisar o subprojeto do PIBID-CEF, buscando identificar as ações que nortearam o desenvolvimento do subprojeto no contexto escolar, bem como as estratégias utilizadas para incentivar a formação inicial e continuada. A metodologia utilizada para a realização da investigação foi a análise de conteúdo (Bardin 2009). O instrumento utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi o relatório final do subprojeto do PIBID-CEF. Os resultados revelaram que os bolsistas participantes do subprojeto tiveram um salto qualitativo na formação profissional, ou seja os acadêmicos bolsistas passaram a valorizar o magistério no campo da pesquisa, ensino e extensão e os professores supervisores buscaram estratégias diferenciadas de ensino como também o reingresso em cursos de pós-graduação. Assim concluímos que o PIBID é um programa de excelência por promover uma formação de licenciandos e professores de qualidade, e principalmente por valorizar e incentivar o ser professor.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Inicial.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade somos conhecedores (Observar estudos que afirmem isso) sobre a enorme lacuna existente entre as teorias absorvidas durante todo percurso acadêmico e a realidade escolar, principalmente quando se trata do ensino público. Passam-se anos buscando formas eficazes para a aplicação de conteúdos com vistas em alcançar os objetivos de formação humana integral, mas, em contrapartida, durante este mesmo período de tempo, são oferecidas poucas oportunidades com vistas ao aperfeiçoamento profissional tanto no tocante a formação inicial, como também na formação continuada. Reforçando esse pensamento, de articulação entre teoria e prática Gamboa (2003) afirma que:

Não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência. (idem, p. 126).

Para Pimenta (2002) o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista, permitindo que estes atuem de forma significativa e contextualizada de acordo com o que defendem.

Um outro fator que devemos questionar, refere-se ao percurso curricular acadêmico. Na maioria das vezes nos cursos de licenciatura, o primeiro contato direto com o cenário escolar, surge apenas no final do curso de graduação, sendo este ainda de forma bem fragmentada. Gerando um déficit entre o cenário real e o cenário planejado, isto reflete no entrelaçamento entre os atores deste processo (alunos de

graduação e professores colaboradores). Os alunos instigados pelos muitos conhecimentos teóricos tratados na universidade, constantemente, saem com o desejo de mudar a realidade escolar, mas se deparam com uma realidade permeada por conflitos, e que para haja esta mudança é necessário tempo na aplicação de estratégias e metodologias de ensino, em conjunto com toda a comunidade escolar.

É nesse sentido que surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), no qual procura subsidiar a aproximação dos licenciandos com a realidade escolar e principalmente com a troca de experiências entre os professores supervisores das escolas e os alunos bolsistas. Dessa forma, este surge como elo entre a universidade e as instituições de ensino básico públicas. Assim, há a necessidade de uma prática de ensino mais efetiva, proporcionada ao longo do curso de formação e não apenas no final dele, como ocorre no modelo vigente predominante (Gonçalves e Gonçalves, 1998 p. 107). O programa visto sob esta óptica vem a cumprir com o papel de proporcionar oportunidades aos acadêmicos inseridos no PIBID de vivenciarem o dia a dia de todo o ambiente escolar, onde estes também podem, a partir das suas experiências no programa, fazer constantemente uma reflexões críticas de como tornarem-se profissionais qualificados condizentes com praticas educativas voltadas para um ensino básico de qualidade. Nesta perspectiva, objetivou analisar o subprojeto do PIBID-CEF, buscando identificar as ações que nortearam o desenvolvimento do subprojeto no contexto escolar, bem como as estratégias utilizadas para incentivar a formação inicial e continuada no decorrer do período de vigência do projeto “Educação Física: desenvolvendo competências no Ensino Médio para Além do Fazer”.

Diante disso, o estudo mostra a relevância do programa de iniciação a docência na formação do Ser professor, entre esses aspectos está a valorização da profissão, a motivação para a pesquisa além dos conteúdos programados da academia, e a troca constante de aprendizado entre os alunos e professores.

Este trabalho classifica-se como uma pesquisa descritiva, pois “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008 p. 44); com uma abordagem qualitativa, visto que “ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (Minayo, 2007, p. 21).

Para tanto, utilizou-se o método de análise de conteúdo de Bardin (1997), segundo o autor a intenção deste método

É a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção na comunicação. Assim é que o pesquisador deve orientar-se por um conjunto de decisões sobre tais conceitos, definindo-os clara e objetivamente, para não correr o risco de ora incluir um significado, ora outro, numa dada categoria (Bardin, 1997 pag. 22).

Nossa análise foi constituída por fases de estudos, sendo que a primeira fase objetivou direcionar o desenvolvimento das ideias iniciais através de leituras. No segundo momento foi feita uma revisão do relatório final do subprojeto PIBID Educação Física – CAMEAM –UERN, para a extração das experiências que projetassem o salto qualitativo. A partir desta revisão, foram extraídos os pontos para apresentação neste ensaio.

O PIBID NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA CAMEAM – UERN

Uma boa formação nas séries iniciais é de fundamental importância para alavancar o que chamamos de um “ensino qualidade” em nosso país. No entanto, este aspecto está convencionado a outros fatores que influenciam diretamente na qualidade no ensino básico. Dentre os multifatores, podemos citar: a formação profissional nas universidades, esta, muitas vezes está pautada em uma teoria elaborada em contexto diferente e que precisam ser postas na prática. A dificuldade deste fator, situa-se na sua aplicação, pois, estas precisam se adequarem a realidade de determinada localidade. Deste modo, esta teoria merece ser entendida não como algo a ser seguido tal qual é posto - uma receita - mas, sim como um instrumento para trilhar caminhos e vencer desafios. Neste contexto, Nóvoa (1991) fala sobre a necessidade de um profissional em constante formação e aspectos que esta formação deve fornecer.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

O PIBID, vem procurar suprir este fosso existente entre a teoria e a prática. É irrefutável a importância de um programa pautado na inserção do aluno universitário dos cursos de licenciatura, diretamente ao meio em que está inserido, ou seja, dentro de um contexto escolar, imprevisível e inconstante. Também como no retorno dos professores ao ambiente da pesquisa, da extensão.

Sendo assim, para que entendamos o PIBID é fundamental vislumbrarmos os objetivos do programa, conforme expressa a portaria nº 260¹ elaborada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que estes estão:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Visto os objetivos do programa, notamos o quão clara é a proposta do PIBID. Esta está pautada em uma formação contínua em que se propõe buscar uma educação básica com expectativas futuristas de desenvolvimento, ou seja, formar um sujeito cidadão conforme apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Partindo da proposta supracitada, origina-se o subprojeto PIBID do Curso de Educação Física – CEF – CAMEAM, com uma perspectiva inovadora pautada em preparar os licenciandos em Educação Física, para as exigências da sociedade contemporânea, em que espera por finalidade um profissional que esteja para além do fazer pelo fazer. Assim Alarcão (1991) norteia o perfil do profissional que almejamos neste projeto:

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO, 1996, p. 18).

A proposta do subprojeto busca, através da aproximação dos alunos participantes do programa, professores supervisores e a escola, desenvolver competências indispensáveis para o trabalho em sala de aula. O subprojeto visa orientar os alunos que nele estão inseridos em uma metodologia pautada na ação-reflexão-ação, ou seja, alunos críticos-reflexivos capazes de, a partir da sua prática, formular uma outra adequando-a a realidade escolar vivenciada. Para isso tomou-se como base os PCN's (1998) que emerge uma nova proposta de ensino ajustada em três dimensões diferentes no trato dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. Assim sendo, é necessário um profissional que esteja além do

¹ Utilizamos esta portaria por ter sido o documento que regeu o subprojeto “ Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: Desenvolvendo competências no ensino médio no anos de 2012 -2013. Atualmente os projetos PIBIDs são regidos pela portaria 96/2013.

repassa dos conteúdos da educação física citado por SOARES et al (1992) jogos, esporte, dança, lutas e ginástica, este profissional deve estabelecer significados a sua prática docente, ou seja, refletir sobre elas.

Pretende-se então, através do PIBID, fortalecer este profissional que está sendo formado para o mercado. Este indivíduo deve-se munir-se de teorias e de vivências com a realidade, para que seja capaz de solucionar problemas e problematizar suas ações.

Desta forma faz-se necessário explicar algumas ações e resultados previstos pelo subprojeto PIBID Educação Física, para que entendamos sobre sua proposta. Contudo, podemos explicar algumas das ações previstas que pretendem contemplar os três pilares da universidade em ensino-pesquisa-extensão, para que os alunos bolsistas e professores supervisores tenham maior amplitude de conhecimento:

1- Elaborar uma proposta de intervenção (pesquisa-ação) para além do fazer com base categorias dos conteúdos;

2- Elaborar um documentário escrito, de imagem e filmagem retratando o atual quadro da educação física escolar no ensino médio apresentando a estrutura física, material didático pedagógico, planos de ensino e planos de aulas bem como as práticas pedagógicas;

3- Realizar gincanas com os alunos do ensino médio abordando os blocos de conteúdos, conhecimento sobre o corpo - esporte, jogos, lutas e ginásticas - atividades rítmicas e expressivas;

4- Explorar o meio ambiente com fins de identificar e mapear espaços para o desenvolvimento de atividades para além dos muros escolares como: trilhas, caminhadas, ciclismo, corrida, entre outras;

5- Realizações de oficinas (confecção de material didático-pedagógico com material sucata);

6- Elaboração de trabalhos científicos para apresentar em eventos na área de educação física e educação;

7- Elaboração de um capítulo de livro relacionado ao desenvolvimento do trabalho do subprojeto e as Práticas Formativas para a Docência na Educação Física no Ensino Médio para a submissão do livro organizado pela Coordenação Institucional.

Ao término destas ações espera-se atender os resultados estabelecidos pelo subprojeto, estes tem em sua maioria a proposta da reflexão para que os alunos vislumbrem a oportunidade de dar continuidade e valorizem o ser professor. Assim estabelece-se:

1-Desenvolvimento da proposta de intervenção (pesquisa-ação) para além do fazer com base categorias dos conteúdos;

2- Apresentação para a comunidade acadêmica e profissional da rede pública de ensino um documentário escrito, de imagem e filmagem retratando o atual quadro da educação física escolar no ensino médio apresentando a estrutura física, material didático pedagógico, planos de ensino e planos de aulas bem como as práticas pedagógicas;

3- Conhecer metodologias diferentes de trabalhar com os blocos de conteúdos, conhecimento sobre o corpo - esporte, jogos, lutas e ginásticas - atividades rítmicas e expressivas propostos pelos PCN's;

4- Valorização da cultura infantil, no sentido de resgatar os brinquedos e brincadeiras populares;

5- Criatividades nas aulas de educação física no ensino médio;

6- Interação dos conhecimentos adquiridos junto aos acadêmicos e profissionais da área;

7- Competência na elaboração de trabalhos científicos para apresentar em eventos na área de educação física e educação;

Como o explanado anteriormente, podemos vislumbrar a partir daqui algumas competências que irão ser adquiridas pelos bolsistas, com a consolidação do projeto. Estes serão profissionais diferenciados e prontos suficientemente para assumir uma sala de aula.

O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES: UMA ANÁLISE DO SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA: “DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO PARA ALÉM DO FAZER”

A prática para uma educação mais efetiva faz com que direcionemos olhares diferenciados e transformadores. Com base neste propósito há a necessidade de se promover uma educação voltada para o ser humano, que não priorize apenas a mecanização e a conseqüente reprodução, mas que visualize um sujeito enquanto Ser no mundo. Sendo assim, voltamos nossos olhares para uma formação

integral do ser humano, na qual damos luz a formação de um sujeito cidadão, crítico, participativo e comprometido com o social. Dessa forma, é fundamental que a escola e a sociedade passe a enxergar o processo educativo de forma recíproca na construção de conhecimento e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p.25). Visualizamos um novo olhar voltado esta perspectiva de ensino, pois os professores passaram a adotar metodologias diferenciadas em suas ações, tal como o planejamento participativo², caracterizado pelo envolvimento de alunos bolsistas e do ensino médio na construção das aulas.

Nesta conjuntura, um dos enormes passos que precisam ser dados no sentido de uma educação de qualidade é investir em uma formação profissional docente que cumpra com as expectativas de um país que aos poucos está se tornando uma potência mundial. Com isso, é mais do que evidente o caráter prioritário que a formação de professores no Brasil deve receber. Desse modo, uma das ações que veio a fortalecer o enlace dos professores e alunos junto a formação profissional, foram os cursos de capacitação ofertados em conjunto com os docentes do Campus Avançado Prof^a. Maria Elisa Albuquerque Maia – CAMEAM, que caminharam sobre temáticas do ensino, pesquisa e extensão.

Com a complexidade da sociedade e com os grandes estudos que se tem na área educacional, sob os mais diversos aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, entre outros, torna-se fundamental que o processo de formação docente dentro da universidade aconteça de forma ampla e significativa e que aborde tais dimensões não desviando os olhares da realidade educacional, mas colocando-a em destaque a fim de entendê-la e transforma-la, se necessário. Com isso, Garcia (1999) relata que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p.26)

Ainda no que concerne à formação de professores vale salientar que na esfera acadêmica, o ato de aproxima-se das teorias, torná-las familiares, é um processo que necessita ganhar espaço, para que estes entendam o verdadeiro contexto educacional. Com isso, formar professores é uma tarefa que exige olhares plurais, pois, estes estarão envoltos em contextos humanos diversos. Sendo assim, compreendemos que o conhecimento deva ser “pautado na transversalidade de temas que possibilitem conhecimentos multiculturais, humanísticos, éticos, atitudinais, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades sobre as diversas dimensões do ensino”. (PERRENOUD, 1999, p. 46). Corroborando com o autor é que identificamos que em todo o processo de execução do projeto, os planos de trabalhos foram pensados com o fim de desenvolver tais competências em professores e alunos.

Com relação à formação continuada, o PIBID mais do que ter por objetivo fazer pontes conectoras entre a escola e a universidade, visa à uma preparação dos professores supervisores vista a qualificação. O programa além de incentivar a formação docente, contribui para a valorização do magistério, o que muitas vezes é negligenciado pelos próprios professores. Com isso, Josso (1978) nos fala que isso implica uma presença consciente do sujeito, sem a qual falaríamos mais de adestramento do que de formação. É a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação, onde tal sujeito é capaz de intervir no processo de aprendizagem. Nos relatos dos professores supervisores notamos esta presença consciente, esses afirmam a importância de perpassar as perspectivas tradicionais de ensino, onde citam as ações do subprojeto como principal meio para a transformação de suas práticas.

As contribuições que o programa PIBID oferecem caminham desde o conhecimento da realidade escolar até a participação efetiva nas discussões da/na escola. Os atores deste processo terão em sua

² Sobre o planejamento participativo o PIBID CEF CAMEAM consta com uma produção intitulada: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: UMA AÇÃO PARTICIPATIVA, publicado em livro do PIBID UERN.

formação inicial e continuada um emaranhado de experiências dentro e fora do contexto escolar, conseqüentemente, atuarem na resolução de problemas em ambientes diversos dentro de realidades complexas. É importante ressaltar que o programa contribuiu efetivamente na formação e aperfeiçoamento profissional como também na formação humana. Os alunos e professores compartilharam experiências, discutiram textos, mostraram suas opiniões, apresentaram trabalhos e principalmente inseriram-se em processo conjunto com a escola e a universidade. Os bolsistas também participaram de forma significativa, junto ao professor coordenador na elaboração dos planejamentos, de projetos extra e inter escolares. Assim o PIBID contribuiu para a formação de uma identidade profissional nos alunos e (re)significação do professores supervisores, desenvolvendo competências profissionais e pessoais.

Destarte, com tantas contribuições e perspectivas que o programa traz, é que notamos a importância que tal projeto acarreta na formação docente e conseqüentemente no currículo dos envolvidos, que atuando de forma participativa, compõe um conjunto de ideias que formam identidade docente condizente com os anseios da escola pública.

Tais questões podem ser discutidas a partir de análises mais específicas como a fala, postura em debates e discussões de livros, artigos, textos, entre outros. Também analisamos a maneira como escrevem, o conhecimento científico adquirido.

Com relação à postura frente aos debates, podemos dizer que esse aspecto é bastante motivador, pois observou-se que quando o projeto começou os bolsistas retraíam-se com relação ao público e apenas uma pequena porcentagem dos quinze alunos participavam das discussões, porém, ao final deste processo, observamos que a desenvoltura dos bolsistas teve aumento significativo após a participação em vários eventos, apresentando trabalhos, proferindo minicursos e oficinas no Estado do Rio Grande do Norte, permitindo-os uma melhor articulação da teoria/prática com a realidade. Conseqüentemente, a locução dos bolsistas e professores também obteve um aumento significativo, uma vez que estes começaram a utilizar termos mais rebuscados e a formalizar seus discursos, repassando a mensagem aos interlocutores de forma mais fiel e polida, valorizando cada vez mais o conteúdo repassado.

A escrita dos participantes do projeto ficou cada vez mais refinada a medida que enviavam trabalhos para eventos. O incentivo por parte do programa para que estes publicassem permitiu que colocassem no papel um conteúdo cada vez mais elaborado. A cada artigo, resumo, resenha ou pôster publicado, os bolsistas acrescentavam não somente pontos em seus currículos, mas também a experiência da escrita sempre necessária na carreira docente.

Os resultados obtidos durante a execução do subprojeto “Educação Física: desenvolvendo competências no Ensino Médio para Além do Fazer”, são inúmeros e renderiam outros ensaios e estudos em diversas perspectivas. Entendemos que a proposta elaborada pelo subprojeto foi efetivada, trilhando caminhos que ultrapassam o fazer pelo fazer, caminhos permeados por reflexões, resoluções e problematizações do universo escolar. Atuando na formação de professores, transformamos ações na práxis docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID contribuiu efetivamente para a formação profissional do aluno bolsista e professores supervisores. A permanência de projetos que subsidiem a prática pedagógica no contexto da universidade é extremamente importante pois este supre carências, e prepara o aluno e os professores tanto para um futuro campo de trabalho, quanto para uma prática cada vez mais inovadora. É irrevogável a contribuição e a riqueza de conhecimentos e experiências que são permitidas através do programa.

Constatamos o crescimento dos alunos no que diz respeito a uma melhor articulação teoria/prática; a apropriação do conteúdo; a oportunidade de adquirir novos conhecimentos em outros ambientes; de participar ativamente nas escolas, no planejamento, nos projetos, nas aulas, direta e indiretamente. Outro ponto positivo foi a aproximação entre a universidade e a escola básica, o que possibilitou uma maior vivência dos alunos do ensino médio nas atividades do campus como forma de incentivo para a continuação de seus estudos.

Vemos, de acordo com o que foi analisado, que o PIBID é um projeto que engrandece cada vez mais o Ser professor. Não só isso, ele também possibilita o enriquecimento de conhecimentos por parte dos alunos do ensino básico que tem a oportunidade de terem os conteúdos elaborados por perspectivas inovadoras e cada vez mais de acordo com suas realidades, e que os participantes do projeto em geral saem ganhando em termos de experiências, currículo, formação da identidade pessoal e profissional.

Assim concluímos que o PIBID é um programa de excelência por promover uma formação de licenciados e professores de qualidade, e principalmente por valorizar e incentivar o Ser professor. Esta valorização que exige profissionais comprometidos com o ofício e produtores de um ensino básico e de qualidade, necessários ao desenvolvimento do país.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel. Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A. M.
- GARCIA, C. M.. Formação de professores – para uma mudança educativa. Porto, Portugal, Porto Editora, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- JOSSO, M. C. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.
- MINAYO, Maria C. de Souza. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis-RJ, Vozes, 2007.
- NÓVOA, Antonio. A formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;
- PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G;
- SOARES et al. Metodologia do Ensino e Aprendizagem em Educação Física. Cortez- São Paulo. 1992.

PROJETO EDUCATIVO LOCAL E O PAPEL DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES

PATRÍCIA FIGUEIREDO⁽¹⁾;SELENE MARTINHO⁽²⁾; ANTÓNIO ROCHETTE CORDEIRO⁽³⁾.

⁽¹⁾Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (pfigueiredo.3@gmail.com)

⁽²⁾Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (selenemartinho@hotmail.com)

⁽³⁾Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (rochettecordeiro@fl.uc.pt)

Resumo:

O Projeto Educativo Local apresenta-se como um plano estratégico que tenta dar resposta integrada integrada às necessidades das comunidades e das pessoas que as integram, explicitando o sentido da ação educativa do município e do modo específico de se organizar tendo em vista o encontrar de soluções próprias para os seus problemas e anseios.

Neste contexto, o território tem-se assumido nas suas diferentes lógicas e valências, não existindo uma relação estruturada entre estas e a educação. A procura de soluções e sinergias de proximidade torna os territórios potencialmente ativos e permite que se desenvolvam de forma diferenciada e sustentada. Se a este ponto se acrescentar o facto de os territórios serem, em si mesmo, recursos inesgotáveis de aprendizagem, quando analisados sob esta temática, verifica-se que têm sido pouco aproveitados, apresentando os alunos não só um desconhecimento do local onde se movimentam mas, também, uma certa incapacidade em cruzar as aprendizagens e o seu sentido prático.

Estas opções e práticas educativas a nível local vêm criar novos desafios para a escola e seus atores, em particular para os professores, quer na relação com a instituição educativa ou com os educandos, quer com os conteúdos e os espaços educativos. O papel do professor, enquanto sujeito da ação educativa, é equacionado numa lógica alargada de promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens, na garantia da aquisição de saber necessários e, fundamentalmente, na criação de cidadãos ativos e críticos, conciliando o enfoque nas práticas educativas disciplinares, com atividades mais abertas e partilhadas, integradas nas dinâmicas económicas, sociais e culturais.

Neste projeto as escolas são desafiadas, através de formação contínua de professores, a construírem estratégias pedagógicas diferenciadas (desde projetos de escola a conteúdos em sala de aula), (trans)formando os alunos em cidadãos, os docentes em agentes do território e a escola, numa escola verdadeiramente para todos.

Palavras-chave: formação de professores, projeto educativo local, sucesso educativo.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação tem sido objeto de pensamento e reflexão por muitas áreas e disciplinas, sendo alvo de diferentes investigações e contributos na tentativa de a melhorar, envolvendo todos os atores e agentes educativos em torno de uma melhoria contínua dos diferentes processos de educação ao longo da vida, uma vez que é a base fundamental para o futuro do país. Segundo a UNESCO, esta deve procurar ter em linha de conta a diversidade dos indivíduos, ser ao longo da vida e basear-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (UNESCO, 1996).

O papel das autarquias está, mais do que nunca, no centro da discussão pública no que respeita à educação e às suas atribuições e competências. Até ao momento a sua participação nas políticas educativas era de âmbito reduzido, estando descentralizadas nas autarquias competências ao nível da gestão do 1º Ciclo do Ensino Básico, em alguns casos do 2º e 3º Ciclo, em diferentes domínios. No que se refere às atribuições que se integram e relacionam com a educação, muitas são aquelas que os municípios autonomamente desenvolvem, entre elas a educação, o património, cultura e ciência, a juventude, os tempos livres e o desporto (Pinhal, 2012).

Atualmente a necessidade de criação de políticas públicas educativas locais está bastante patente, sendo urgente a sua criação no sentido da melhoria da qualidade dos serviços prestados, contribuindo

para uma coesão social entre territórios, aumentando a equidade na procura de soluções à medida das suas necessidades, nomeadamente no campo da educação. Estamos neste momento cientes que mais do que as tarefas de gestão, o poder local necessita de desenvolver e se vincular com um projeto estratégico, com uma visão alargada de educação, que reforce a sua estratégia de desenvolvimento, direcionando-a para as pessoas, para o seu progresso e para a sua qualidade de vida, envolvendo estas transformações e mudanças necessárias a diferentes níveis, de modo a contribuir para a construção de cidadãos críticos e pró-ativos – o Projeto Educativo Local, daqui em diante designado por PEL (Cordeiro *et al.*, 2012).

2. O PROJETO EDUCATIVO LOCAL COMO DOCUMENTO ESTRATÉGICO PARA A EDUCAÇÃO

Um projeto educativo, tal como a entendemos (Cordeiro *et al.*, 2012), deve assumir o desenvolvimento local como objetivo central, defendendo a necessidade de reintroduzir o humano na ação educativa global, onde se valorize a componente formal e não formal ao longo da vida (Ferreira, 2005). Os alunos, os pais e os parceiros são cidadãos do território, pelo que devem ser centrais em todos os processos de desenvolvimento locais, regionais ou globais.

É nesta linha de pensamento que surge, associado ao local, a noção de território educativo, conceito bastante amplo e integrador das várias potencialidades existentes no território. Segundo Pinhal (2004) o local assume-se como sede de produção de políticas públicas de natureza comunitária e o território educativo um espaço e um tempo organizados para a definição e realização de um PEL. Nesse espaço e tempo, as organizações educativas locais com as suas atribuições e competências, são chamadas a participar na definição do PEL, que a todos interessa e condiciona, na medida em que se alicerça num sistema permanente de trocas formando um ecossistema composto por uma rede de relações horizontais, articulando-se com recursos exógenos locais, que também rentabiliza, produzindo interação e reforçando a construção coletiva e a cidadania participativa.

Assim, o território educativo não se limita às escolas de uma região, ou aos estabelecimentos de ensino e formação mas sim a todas as entidades que direta ou indiretamente contribuem para os processos educativos, seja em processos formais, não formais ou informais. Do mesmo modo que a educação não se restringe às *paredes da sala de aula* ou aos *muros da escola*, o território educativo não corresponde unicamente aos estabelecimentos de ensino, englobando também outros locais e agentes educativos não tradicionais. É nesta perspetiva que se estabelece a conceção atual da nossa sociedade, uma comunidade educativa em que todos os espaços, tempos e agentes educativos proporcionam, em permanência, aprendizagens não somente cingidas a uma fase ou momento, mas ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, e tendo por base esta linha de pensamento, o conceito de PEL emerge podendo assumir-se enquanto plano estruturante de planeamento e organização, com momentos e fases definidas de implementação e monitorização, na medida em que deverá ter um papel de destaque na planificação pedagógica da interação com os diferentes recursos, dando estrutura a ações e permitindo contribuir para uma educação holística e contínua dos seus cidadãos, no quadro de um plano estratégico de desenvolvimento sustentável de um determinado território.

É nesta conceção e planeamento de espaços públicos de educação que o PEL se centra, sendo mais do que um plano municipal que compila um conjunto de atividades desenvolvidas pelo município no campo educativo, ou um projeto educativo centrado apenas nas escolas, assumindo na sua estrutura diagnósticos reais das diferentes áreas educativas locais, bem como um posicionar estratégico de caminhos a seguir, sendo um processo participativo e participado.

Para se iniciar um processo de levantamento e planeamento de um PEL com estas características, importa que se tenha em linha de conta um conjunto de pressupostos de forma a que todas as partes estejam firmes do caminho a percorrer, sendo eles:

- Os municípios têm responsabilidade na educação;
- Os territórios são educadores;

- O movimento das cidades educadoras, com a sua carta de princípios, enumera um conjunto de ideias a seguir;
- A educação deve relacionar-se com o desenvolvimento;
- É necessário repensar o papel da escola no território;
- A Educação tem uma conceção *bottom-up*;
- É necessária uma mudança na estrutura da educação.

Tendo como pressupostos uma conceção de educação *bottom-up*, na medida em que a educação acarreta uma complexidade de agentes e locais e que só partindo da base para o topo se pode ter uma ação contextualizada e assente nas verdadeiras necessidades de cada território, é necessário assumir que é preciso mudar algo na educação, podendo (e devendo) ter os municípios, também responsabilidades no que diz respeito ao caminho que pretendem que os seus territórios venham a trilhar em matéria da educação, acontecendo ela na sala de aula, dentro de todo o espaço escolar mas também noutros espaços e tempos. Um território possui um conjunto variado de espaços educativos os quais, globalmente, devem ser vistos como ambiente de aprendizagem (Figura 1).



Fonte: Adaptado de Jaume Trilla (1993) cit. in. Roser Coppini (2007)

Figura 1 - Território como ambiente de aprendizagem

O território é assim um ambiente de aprendizagem, uma vez que dispendo de inúmeros recursos que, quando planeados para tal, podem em muito contribuir para a educação da comunidade, considerando-se que esta deverá decorrer ao longo da vida e não apenas num determinado período de escolarização, podendo proporcionar-se experiências educativas pedagogicamente planeadas e não planeadas, nomeadamente através de uma educação formal, não formal ou até mesmo informal. O território assumir-se-á, desta forma, como pilar da construção coletiva da identidade local, na medida em que proporciona um maior conhecimento e interesse *do e pelo* território por parte da população e, inevitavelmente, uma maior corresponsabilização acerca das medidas tomadas em torno do mesmo, provocando, assim, um aumento efetivo de participação cívica.

Neste conceito de território de aprendizagem estão, de certo modo, subjacentes os princípios fundamentais da carta das cidades educadoras, na medida em que se considera dever a educação assentar na diversidade e na cooperação internacional, no desenvolvimento de uma política municipal ampla, sendo necessária a colaboração inter-administrativa, a preservação e difusão da identidade da cidade, potenciando assim o intercâmbio entre cidades ou mesmo territórios. Ainda que com uma educação que se pretende ao longo da vida, atendendo aos desafios constantes de entendimento de um mundo local, mas cada vez mais global, é essencial o trabalho com as escolas e com os professores, pois são estes os principais agentes a motivarem o gosto pela aprendizagem e têm a responsabilidade da mobilização e transformação do conhecimento, sendo referência para os jovens e agentes do território

fundamentais na mudança que se pretende. É nesse sentido que a infância e a juventude devem ser vistas como construtoras do território.

Assim, embora se considere que todo o território tem potencial educativo e que a educação não se deve cingir apenas à escola e às práticas de ensino formal que lá ocorrem, considera-se de extrema importância para o PEL, uma vez que são as principais organizações educativas do território, devendo contribuir para a construção e execução da política educativa local, reforçando a necessidade da sua abertura social, apelando à relação com outras instâncias, marcando o início de uma etapa, que passa pelo (re)investimento educativo (Charlot, 1997).

3. O PAPEL DA ESCOLA NO PROJETO EDUCATIVO LOCAL

A escola e os diferentes atores que a integram assumem, deste modo, um papel preponderante em todo o Projeto Educativo Local, na medida em que esta é uma instituição privilegiada de toda a ação educativa. Sendo crucial que se reflita acerca do seu papel no território, nas últimas décadas muito se tem estudado acerca da escola e das mudanças que urgem acontecer a partir de si. Por sua vez, os atores da comunidade escolar devem ser chamados e envolvidos no desempenho da sua função, contribuindo para a construção de um projeto comum no território. Não se poderá falar de escola, e da sua função, sem abordar a aprendizagem e o papel fundamental que os professores têm no apoio à construção dos percursos dos alunos, sendo importante analisar os indicadores de sucesso escolar. Ao fazê-lo, constata-se que estes são muito desiguais e, por vezes, estão mais associados ao reforço que os mesmos têm fora da escola (por exemplo com acompanhamento em casa por parte dos encarregados de educação, apoios e explicações) do que ao trabalho efetivo em sala de aula. A diversidade de alunos e as regras legais que a escola tem que seguir (como é o caso do número de alunos por turma) parecem condicionar muitas das estratégias pedagógicas atuais. Mais se acrescenta que, segundo diferentes relatórios, como é o caso do último relatório técnico do Conselho Nacional de Educação (2015), o número de repetências e desistências em Portugal continua a ser bastante elevado e, segundo Ribeiro *et al.* (2006) as retenções são um fenómeno também social, pois a origem social dos alunos parece influenciar as taxas de insucesso e abandono escolar, existindo tendência para que os alunos com piores resultados sejam aqueles cujo suporte familiar, social e cultural é mais débil e afastado do padrão defendido pela escola. Se a escola assim continuar, contribuirá necessariamente para uma reprodução dos padrões desiguais da sociedade.

Porém, e contrariamente ao que sucedia há algumas décadas atrás, hoje sabe-se que o insucesso escolar não depende exclusivamente do aluno. Não sendo uma fatalidade, as crianças não estão destinadas a serem boas ou más alunas, tudo dependendo do funcionamento da escola, da sua interação com o meio social e das características da própria criança, sendo importante ter em conta, nesta análise estrutural ao PEL, três realidades apresentadas por Benavente (1990): o aluno, o meio social e a instituição escolar.

O insucesso relaciona-se com o desempenho escolar, dependendo, em grande medida, do apoio direto e sistemático das famílias às crianças, compensando tanto as dificuldades individuais como as dificuldades escolares. O contexto familiar em muito contribui para o insucesso, mas as crianças não estão destinadas a serem boas ou más alunas, tendo o insucesso escolar um carácter massivo, constante, precoce, seletivo e cumulativo (Benavente, 1980). Os estudos sociológicos salientam que os padrões culturais, a linguagem e o próprio processo de socialização das crianças no seio da família e da comunidade de pertença, bem como o grau em que se aproximam ou se afastam das práticas e dos padrões exigidos e estimulados pela escola, influenciam, positiva ou negativamente, o seu desempenho escolar. Por sua vez, a investigação na área da psicologia salienta outro tipo de variáveis pessoais, tanto do aluno como do professor, que poderão influenciar o desempenho dos alunos, a qualidade das interações educativas na sala de aula e o relacionamento interpessoal nas escolas (Garcia *et al.*, 1998; Ribeiro, 2000; Ribeiro *et al.*, 1999: cit. in Almeida, 2005).

Vários autores mencionam outros aspetos que podem estar por detrás do desempenho dos alunos, como por exemplo a estrutura do currículo escolar, os manuais escolares, os métodos de avaliação, a qualidade dos espaços e equipamentos escolares, a formação e estabilidade do corpo docente, a

dimensão das escolas e das turmas (Formosinho e Formosinho, 1987; Roazzi & Almeida, 1988: cit. in Ribeiro, 2006) e as expectativas do professor relativamente a cada um dos alunos (Levesque e Lowe, 1992: cit. in Ferreira, 1996). Neste sentido, no início do ano letivo o professor tende a reunir informações acerca dos alunos e, através da impressão com que vai ficando do aluno, tende a considerar determinados alunos mais preparados, reunindo características e hábitos culturais que se ajustam ao tipo de aluno ideal, enquanto outros serão considerados de *maus alunos*, existindo uma relação direta entre as expectativas do professor para com os alunos e o seu desempenho.

As retenções, por sua vez, têm um impacto negativo no percurso dos alunos, sendo Portugal um dos três países da Europa com mais retenção, com valores superiores a 30% e apresentando-se também como um dos países com maior nível de abandono precoce (Conselho Nacional de Educação, 2015). A repetição das mesmas matérias também não ajudam à resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos, uma vez que estes, para além de não apreenderem os assuntos onde não têm sucesso por repetição das mesmas estratégias, têm que repetir também os assuntos e disciplinas onde obtiveram sucesso, sendo ainda mais desmotivador e não contribuindo para a melhoria do seu rendimento. Como refere David Justino (Justino *et al.*, 2014), quando os alunos têm retenções em níveis de ensino iniciais, a probabilidade de insucesso e abandono escolar ao longo dos seus percursos é mais elevada. Anos antes, já Maria de Lurdes Rodrigues refletia sobre este problema, referindo que “uma escola que retém o aluno múltiplas vezes tem, aos olhos deste, pouco para lhe dar para além da repetida sanção oficial do *chumbo* e do rótulo social de excluído” (Rodrigues, 2010: 176).

Urge assim planear *com* e *para* a comunidade escolar a necessidade de alteração de mentalidades, em primeiro lugar dos que fazem as políticas, mas também de todos os outros e, para isso, torna-se fundamental planear tendo em conta a alteração/adequação dos conteúdos programáticos, a heterogeneidade dos jovens e de toda a comunidade, a alteração dos processos de avaliação e o assumir que a escola não deve reproduzir a sociedade, mas democratizá-la. Estas mudanças só se conseguem melhorando os processos pedagógicos e os de funcionamento do sistema de ensino, particularmente na organização escolar, assumindo que não se podem deixar alunos para trás, reforçando uma maior participação de toda a comunidade, principalmente dos professores.

Neste contexto, no âmbito do PEL torna-se necessário perceber qual a função que a comunidade deseja para a escola, de forma a que se caminhe no sentido das alterações pretendidas, tendo presente que só se resolvem os grandes problemas de ensino com a participação efetiva dos professores e que a escola deve, sob o risco de ser fortemente questionada, assegurar o sucesso do maior número de alunos, não importando em que classe nem em que tipo de estabelecimento estão, não se podendo tolerar, enquanto atores do processo educativo, que existam tantos alunos sem competências no final do seu percurso formativo básico ou obrigatório.

Desta forma, é importante perceber qual o perfil do aluno que se deseja e que tipo de competências deverá este ter no final da escolaridade obrigatória. Sendo os alunos cidadãos locais e globais em simultâneo, importa perceber quais os aspetos que se consideram mais relevantes para a construção de cidadãos capazes e felizes ao longo da sua vida, devendo assim articular-se a missão das escolas de um território com a do respetivo projeto educativo local, reforçando o caminhar coletivo na implementação de estratégias adequadas à comunidade visando a transformação social que se exige ao nível de um harmonioso planeamento para a educação de um determinado território.

Tendo por base o relatório da UNESCO (1996) intitulado “Um tesouro a descobrir”, e como referido anteriormente, a educação deve ter por base quatro pilares, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser e, para os incrementar devem ser envolvidos e responsabilizados todos os agentes da comunidade, nos seus diferentes papéis, entre eles a família, a escola, os pais e os professores.

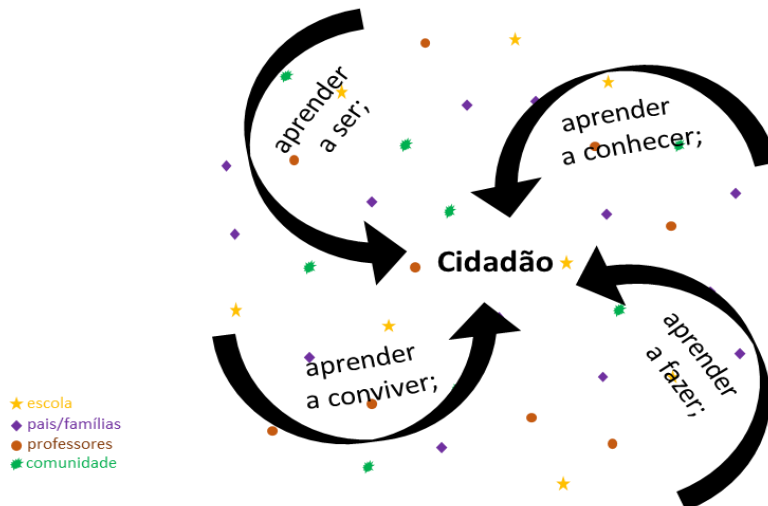


Figura 2 - Pilares fundamentais na construção de um cidadão (adaptado UNESCO, 1998)

As aprendizagens inerentes a cada pilar assumem-se, deste modo, como fundamentais para a construção do indivíduo, devendo a educação ser vista numa perspetiva ao longo da vida, aprender a conhecer combinando uma cultura geral ampla, com a possibilidade de estudar e aprofundar um número reduzido de assuntos, aprendendo a aprender. O aprender a fazer deve ser entendido muito para além do que se entende por uma aquisição de qualificações profissionais, deve estar relacionado com o nível da competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. O aprender a conviver através do desenvolvimento da compreensão do outro e da perceção das interdependências, e o aprender a ser para o desenvolvimento, fomentando o melhor possível a personalidade, tendo o aluno/cidadão cada vez mais autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

No âmbito do Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais e no que se refere às recomendações para a aprendizagem ao longo da vida adotadas pelo Parlamento Europeu (Looney & Michel, 2014), são referidas oito competências essenciais e sete transversais. As competências essenciais são a comunicação na língua materna, as competências sociais e cívicas, o aprender a aprender, o espírito de iniciativa e espírito empresarial, a sensibilidade e expressão culturais, a competência digital, a competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologias, e as competências em línguas estrangeiras. Relativamente às competências transversais, são apontadas a resolução de problemas, a avaliação de riscos, a iniciativa, a tomada de decisões, a gestão construtiva das emoções, o pensamento crítico e a criatividade.

Apesar dos inúmeros esforços por parte das escolas, respetivos professores e respetivas comunidades, a realidade portuguesa tem-se vindo a alterar, acreditando-se cada vez mais na importância de repensar a escola e as suas práticas pedagógicas, sendo fundamental que os jovens sejam ajudados a criar hábitos e métodos de trabalho, que não sejam meros hábitos, devendo relacionar-se com a sua postura face ao trabalho – ao trabalho intelectual, ao trabalho de estudo, ao trabalho de “aprender a aprender”, através do desenvolvimento da autonomia e capacidade de iniciativa (Roldão, 2000). Para a concretização destas linhas de pensamento é necessária a existência de uma diferenciação curricular e pedagógica, sendo criados momentos de trabalho autónomo, e promovendo uma diferenciação nos instrumentos de avaliação. Neste paradigma de educação é ainda fundamental que exista um trabalho colaborativo entre professores, um trabalho exigente de projeto, com a criação de momentos de reflexão com alunos e docentes.

4. O PROJETO EDUCATIVO LOCAL, O APOIO ÀS ESCOLAS, AOS PROFESSORES E AO SUCESSO EDUCATIVO

No âmbito do PEL, e tendo por base a importância que a escola tem no desenvolvimento de todo o projeto, os professores, enquanto sujeitos da ação educativa, devem equacionar o seu papel numa lógica alargada de promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens, na garantia da aquisição dos saberes necessários e, fundamentalmente, na criação de cidadãos ativos e críticos, conciliando o enfoque nas práticas educativas disciplinares, com atividades mais abertas e partilhadas, embebidas nas dinâmicas económicas, sociais e culturais dos contextos. Para esta tarefa complexa, é importante e necessário que se criem estruturas e estratégias locais que apoiem os professores, reforçando a sua relevância e apoiando-os no seu trabalho, de modo a que se reforce a transformação das suas experiências de ensino em práticas de aprendizagem para todos, ajudando-os a fazer diferente.

Os docentes são assumidos no âmbito do PEL enquanto agentes locais, até porque se pretende que este projeto assente em estratégias que fomentem as aprendizagens contidas nos pilares do definido pela UNESCO (1996), bem como as competências essenciais e transversais que com eles se relacionam, sendo importante o envolvimento de todos mas, fundamentalmente destes agentes. A estes pilares e competências, nestes projetos estratégicos, junta-se expressamente a dimensão do território, uma vez que é fundamental ser-se cidadão global mas olhar este global a partir do local.

A proposta que se tem colocado ao nível dos PEL é para os conteúdos curriculares se abrirem ao território, sendo este integrado transversalmente no currículo nacional, podendo ser trabalhado sob diferentes formas pedagógicas. É intuito do projeto que os jovens deem significado às suas aprendizagens, podendo este tipo de o potenciar. Por outro lado, ao nível cívico, “parece ser evidente que levar todos os cidadãos a conhecer e a amar o território, através do potenciar do seu património material e imaterial, se apresenta como ponto de partida para uma verdadeira discussão do PEL”, sendo importante que o docente assuma o papel de agente educativo local e apoie o aluno a “identificar-se com o conhecimento que o rodeia, sendo capaz de assumir, respeitar e promover o seu espaço físico, social, cultural e económico, de modo a que estes se assumam como parte do saber básico de uma cidadania planetária, capaz de agir responsabilmente, ao nível local” (Figueiredo *et al.*, 2012: 585).

Assim, ao nível do PEL, as escolas e os seus docentes são desafiados a integrar dois grupos de trabalho. Por um lado, a pensar as suas escolas de forma diferente, criando projetos inovadores ao nível da gestão pedagógica e organizacional, definindo líderes pedagógicos intermédios, projetos e trabalhos diferenciados com a comunidade escolar. Por outro lado, de uma forma menos ambiciosa mas que se pretende maximizada, os professores são estimulados a construir diferentes materiais para as suas aulas, com recurso ao território, sejam eles pequenas fichas de trabalho ao nível da matemática, utilizando os números das empresas locais ou das projeções do território, sejam ao nível do português com análise de personalidades locais ou escrita livre sobre temas do território, sejam ainda ao nível de projetos no âmbito das ciências e do estudo do meio sobre o património natural ou construído. Estes grupos têm o apoio, inicialmente de duas oficinas de formação (acreditadas em 50h) uma vez que se entende que os professores necessitam de apoio e a formação, alternada com a experimentação de projetos e recursos em sala de aula, seguida de reflexão e melhoria de práticas poderá ser uma mais-valia para o avançar pedagógico que se ambiciona com o PEL.

Existem vários modelos pedagógicos que se apresentam enquanto inovadores, na medida em que rasgam com o modelo tradicional de ensino, privilegiando a diferenciação curricular, pedagógica e de ensino, dos quais se destacam o Projeto Ensinar é Investigar, o Movimento da Escola Moderna, a Escola da Ponte e o projeto PROCUR. Estas práticas estão no terreno há dezenas de anos, existindo já muitas reflexões a seu respeito. Atualmente, nos territórios observam-se diferentes movimentos de pais na procura de melhores projetos pedagógicos para os seus filhos e educandos, como é o caso da *Rede*

*Educação Viva*¹, cujos seus impulsionadores têm provocado o emergir de diferentes projetos nos territórios.

Vários são os estudos que comprovam ser urgente mudar de paradigma e muito se tem discutido acerca da incapacidade que o modelo tradicional de ensino tem relativamente à heterogeneidade dos alunos e de certa forma, à escola de massas. Em contrapartida, existem estudos que mencionam as potencialidades de novas abordagens, existindo países, como a Finlândia, cujo método se assemelha com os atrás referidos, na medida em que se estimula a autonomia, a motivação, a criatividade e outras competências assumidas como necessárias.

Um projeto educativo local em muito pode facilitar, potenciar e impulsionar os movimentos da comunidade que, sendo sustentados em estratégias válidas e contribuindo para o desenvolvimento do território, têm muita relação com o que se pretende alterar.

Um outro contributo reflexivo para as alterações pretendidas nas escolas é aquele em torno da necessidade de trabalhar com base em Equipas Pedagógicas (Formosinho e Machado, 2009), cujas dinâmicas organizacionais assentam no agrupamento (flexível) de alunos, na interação curricular e em equipas multidisciplinares. Estas equipas pressupõem uma reestruturação da escola reforçando a sua autonomia organizacional e profissional, fomentando o *empowerment* dos atores escolares, da flexibilização curricular, desafiando a cultura escolar a transformar-se seja no trabalho em equipa entre docentes e outros profissionais, seja numa gestão integrada do currículo, seja ainda nos tempos e nas atividades escolares. Pretende-se para isso acabar com a ideia de que não existe um professor para uma turma mas sim vários, partilhando entre si estratégias e formas de trabalho, planeado à medida do que o aluno necessita. O ensinar em equipa, na perspetiva dos mesmos autores, envolve diversas atividades e projetos, podendo ir desde pequenos esforços cooperativos informais entre professores até à organização de uma escola dentro da escola, criando uma teia social complexa, que envolve diversos setores com interesses por vezes conflituais entre si (Schlemenson, 1990 *in* Formosinho e Machado, 2009).

Com o PEL pretende-se incitar à criação de uma escola do território, sendo fundamental que não desista de ser escola, que não desista dos alunos, que se repense, que faça parte de uma rede local, que aprenda com as boas e más experiências e que tente fazer diferente, mesmo quando tudo parece (im)possível.

5. ALGUMAS NOTAS CONCLUSIVAS

Estando no seu início de implementação, os PEL poderão vir a criar condições políticas e sociais que fomentem a transformação cultural tão ansiada ao nível do desenvolvimento, dando força e reconhecimento à escola enquanto agente de mudança e de inovação.

Se o governo local apoiar de forma participada os professores nesta mudança, poderá significar um traçar de caminho conjunto na procura de percursos de sucesso para todos os cidadãos, em particular dos jovens que são a base do desenvolvimento futuro dos locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. S.; GOMES, C.; RIBEIRO, I.; DANTAS, J.; SAMPAIO, M.; ALVES, M.; ROCHA, A.; PAULO, E.; PEREIRA, T.; NOGUEIRA, E.; GOMES, F.; MARQUES, L.; SÁ, C. & SANTOS, F. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sociofamiliares e Escolares em Alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

BENAVENTE, A. & CORREIA, A. (1980). Obstáculos ao sucesso na Escola Primária. Lisboa: IED.

BENAVENTE, A. (1990) *Insucesso Escolar no Contexto Português – abordagens, concepções e políticas*. In Revista Análise Social, vol. XXV (108-109), pp. 727 e 724. Lisboa: ICS-UL.

¹ A rede educação viva é um grupo informal de pessoas que se organizam em núcleos locais por todo o país, com o objetivo de colocar em contacto várias pessoas, grupos e projetos que se identificam com uma educação viva, que procuram pela ação e pelo movimento recriar os paradigmas atuais da educação (mais informação em <http://www.educacaoviva.pt/>).

- BERTRAN Coppini, R. (2007). Los Proyetos Educativos de Ciudad. In *Gestión Estratégica de las Políticas Educativas Locales*. Barcelona: Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano.
- CHARLOT, B. (1997). Vers une mutation de la forme et du système éducatifs. In Cardi, F. & Chambon, A. (Coord.). *Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat développement local*. Paris: Éditions L' Harmattan.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2015). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. Relatório Técnico*. Lisboa: CNE.
- CORDEIRO, A. M. Rochette; ALCOFORADO, L. e FERREIRA, A. G. (2012) - "Projeto Educativo Local. Um Processo Associado a Estratégias de Desenvolvimento Integrado e Sustentável". *Cadernos de Geografia*, nº 30-31, Coimbra: DG-FLUC, Coimbra,.
- FERREIRA, F. I. (2005). *O local em educação, animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERREIRA, M. T. (1996). *Alunos Ideais e Alunos Reais - A Formação das Expectativas dos Professores do 1º CICLO*. TESE DE MESTRADO. LISBOA: INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA.
- FIGUEIREDO, P.; CORDEIRO, A. M. Rochette; ALCOFORADO, L.; SANTOS, L. (2014). O Papel dos Professores nos Projetos Educativos Locais: uma experiência conjunta em dois municípios da região centro de Portugal In *Atas do II Encontro Luso Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação Políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. Porto: FPCEUP.
- JUSTINO, D. et al. (2014) *Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011*. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL.
- LOONEY, J., MICHEL, A. (2014). Keyconet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Brussels: European Schoolnet
- PINHAL, J. (2005). Sustentabilidade e Projeto Educativo Local – Um olhar sobre a intervenção educacional das autarquias in *Atas do XIII Colóquio Internacional da AFIRSE/III Colóquio da Secção Brasileira*. Brasília: Secção Brasileira da AFIRSE.
- PINHAL, J. (2012). *Os Municípios Portugueses e a Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RIBEIRO, I. S., ALMEIDA, L. S., & GOMES, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. In *Avaliação Psicológica*. 5(2). pp. 127-133. Porto Alegre: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.
- RODRIGUES, M. L. (2010) *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- ROLDÃO, M. (2000). Gestão Curricular – A especificidade do 1º ciclo. In Abrantes, P. (2000). *Gestão Curricular no 1º Ciclo, Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO (1996). *Um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO.

(PER)CURSOS PROFISSIONAIS DOS JOVENS MOÇAMBICANOS**SOFIA OLIVEIRA MARTINS⁽¹⁾; JOAQUIM AZEVEDO⁽²⁾.**⁽¹⁾Universidade Católica Portuguesa, (sofia.om@gmail.com)⁽²⁾Universidade Católica Portuguesa, (jazevedo@porto.ucp.pt)**Resumo:**

O presente estudo procura compreender um pouco mais acerca da complexa relação entre “educação”, nomeadamente ensino profissional, e “desenvolvimento”. Apesar de ser consensual a existência de um círculo virtuoso entre estes dois elementos (Alves, Centeno e Novo, 2010; Ambrósio, 2003; Azevedo, 1994; Cabugueira, 2002; Caleiro, 2009; Correia, 2008; Cremin e Nakabugo, 2012; Lopes, 2006; UNESCO, 2009), o que tem fundamentado que a educação absorva “uma das maiores fatias dos orçamentos em quase todos os países” (Cabugueira, 2002, p.194; Alves et al., 2010; Barros e Mendonça, 1997; Correia, 2008; Fox, Santibañez, Nguyen, e André, 2012; IMF, 2011; OECD, 2011; Psacharopoulos e Patrinos, 2004; UNESCO, 2012) e que as famílias invistam uma parte considerável do seu capital na formação dos seus membros (Gómez, Freitas, e Callejas, 2007); existem também diversas evidências que desmontam as ilusões dos efeitos positivos diretos entre estes dois elementos (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin e Nakabugo, 2012). Na procura de uma melhor compreensão sobre este fenómeno, estamos a realizar um estudo em Moçambique que ambiciona conhecer se (e como) as escolas profissionais estão a desempenhar o papel de “motor” de desenvolvimento local (artigo 1º, Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique). Pretendemos compreender de que modo estas escolas estão a realizar socioprofissionalmente os alunos e a promover a sua inserção sociocomunitária, a mobilizar a comunidade e a contribuir para melhorar o bem-estar dos habitantes. Recorremos a uma metodologia qualitativa e ambicionamos compreender o fenómeno em profundidade, partindo de diversos ângulos pelo contacto direto, ao longo de 10 semanas no terreno, com mais de 200 atores de 10 escolas/comunidades espalhadas por todo o país. Nesta apresentação pretendemos expor a perspetiva dos graduados de uma escola profissional, pela análise de focus group, questionários e observação naturalista.

Palavras-chave: Ensino Profissional; Desenvolvimento; Moçambique.

(PER)CURSOS PROFISSIONAIS DOS JOVENS MOÇAMBICANOS

O presente estudo surge na tentativa de compreender um pouco mais acerca da equação “educação/desenvolvimento”. Sabemos que estes elementos se relacionam de alguma forma, mas não existe consenso quanto ao modo como este relacionamento se processa, quais as variáveis que o medeiam e em que moldes o influenciam. Diversas evidências apontam para que o investimento na educação seja um meio privilegiado na promoção do desenvolvimento e, independentemente do modelo de desenvolvimento adotado – que tem sofrido tanta evolução ao longo dos últimos anos, nomeadamente a partir da década de 70 – tem sempre sido atribuído à educação um papel de destaque. Assim se verificou nos objetivos do milénio traçados até 2015 e assim se especula que irá acontecer na agenda do desenvolvimento pós-2015. Também o atual documento Repensar a Educação, publicado pela Comissão Europeia (2012) assume que o investimento na educação é essencial para o desenvolvimento. De facto, a educação tem absorvido “uma das maiores fatias dos orçamentos em quase todos os países” (Cabugueira, 2002, p.194; Alves, Centeno e Novo, 2010; Barros e Mendonça, 1997; Correia, 2008; Fox, Santibañez, Nguyen, e André, 2012; IMF, 2011; OECD, 2011; Psacharopoulos e Patrinos, 2004; e UNESCO, 2012) e as famílias investem uma parte considerável do seu capital na formação dos seus membros (Gómez, Freitas, e Callejas, 2007).

Por outro lado, esta relação entre educação e desenvolvimento não se processa de forma linear, e sabe-se que não existe uma correspondência de causa-efeito, como o demonstram o desemprego de tantos diplomados, a inadaptação aos contextos de trabalho de jovens longamente escolarizados, a ausência de melhoria das condições de vida verificada em alguns países onde foi efetuado um enorme investimento financeiro na educação, entre outros (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin e Nakabugo, 2012). Cardoso (2011) refere mesmo que se a educação não tiver como premissas determinados aspetos como uma lógica participativa, flexível, local, prática e equitativa, pode mesmo ser contraproducente no que respeita ao desenvolvimento das comunidades.

A relação entre estes dois elementos do binómio é pois condicionada por múltiplos elementos circundantes (Cabugueira, 2002), exógenos e endógenos. Diversos estudos associam a educação a variados indicadores, com efeitos benéficos – diretos e indiretos –, tanto no âmbito individual, nomeadamente na saúde, na produtividade, no rendimento e na redução da desigualdade, como no âmbito social, na redução da pobreza, na democratização, na estabilidade, na sustentabilidade ambiental, na competitividade económica, entre outros (Barros e Mendonça, 1997; Caleiro, 2009; Cremin e Nakabugo, 2012; Banco Mundial, 2011), parecendo não haver dúvidas que existe uma “correlação positiva entre a instrução básica da população e (...) um certo potencial de desenvolvimento social, cultural e económico” (Azevedo, 1994, p.143). Na realidade, ambos os conceitos têm uma mesma finalidade – alcançar melhores condições de vida e uma melhor humanização, sendo que uma sociedade desenvolvida ostenta geralmente melhores resultados educativos e que a educação cria as condições oportunas para promover o bem-estar económico e social, elevando as possibilidades de desenvolvimento social (Gómez et al., 2007).

Alguns autores procuraram mesmo estimar a taxa de retorno dos investimentos na educação, tendo encontrado valores que, embora influenciados por diversas variáveis, como o género, o nível de educação (por exemplo, primária ou superior), o nível de desenvolvimento do país e a região (mais rural ou mais urbana), foram sempre significativamente positivos (Cremin e Nakabugo, 2012; Psacharopoulos e Patrinos, 2004). O Commonwealth Secretariat (1993, citado em Cremin e Nakabugo, 2012) vai mais longe e refere-se à educação como “a vision which is placed at the heart of development” (p.503). A educação parece assim não consistir num simples setor do desenvolvimento paralelo a outros, mas antes num “elemento omnipresente com capacidade de estar integrado horizontal e verticalmente em todos os esforços do desenvolvimento” (Caride, 1983 citado em Gómez et al., 2007, p.180).

Neste estudo pretendemos compreender como se processa esta complexa equação entre educação e desenvolvimento, desta feita focando o caso das escolas profissionais e dos seus contextos comunitários. Adotamos uma conceção de desenvolvimento que se afasta radicalmente da visão estritamente economicista, avaliada pelo rendimento *per capita*, e que pelo contrário se foca nas pessoas e no seu potencial, nas “capabilidades” de que falam Sen e Nussbaum. O que procuramos é observar o (des)envolvimento das pessoas e das comunidades na realização das suas inúmeras possibilidades e das suas potencialidades. Acreditamos que não há desenvolvimento que não seja desenvolvimento regional. Adotamos uma noção eclética e holística de desenvolvimento, fundada numa perspetiva humanista, comunitária e participativa, em equilíbrio ambiental e social, e em estreita ligação e respeito pela cultura, valores e tradições das comunidades. Partimos das potencialidades endógenas de uma comunidade em concreto, dos seus membros, da sua cultura e tradições, e aliamos noções de participação e autonomia, onde as pessoas assumem o papel de protagonistas (Azevedo e Abreu, 2007), sujeitos do desenvolvimento e não apenas meros objetos (Ávila, 2000, citado por Heyn, 2003; Gómez et al., 2007).

Para estudar este fenómeno optamos pelo caso de Moçambique, onde nos últimos dez anos se implementou o ensino profissional de nível elementar, que tem proliferado muito significativamente, existindo já neste momento 41 escolas profissionais em funcionamento em todas as províncias do país. O documento que regula estas escolas menciona que o objetivo da sua implementação é o de que desempenhem o “papel de ‘motor’ de desenvolvimento local” (artº 1º Missão das Escolas Profissionais), e de facto no Plano Estratégico da Educação 2012-2016 do Ministério da Educação da República de Moçambique (2012), o ensino profissional é visto como promotor de recursos para o próprio educando,

sua família e para o País, fomentando o autoemprego e empregando outros moçambicanos. O mesmo documento menciona ainda que nos planos nacionais de desenvolvimento, Moçambique continua a dar prioridade ao investimento na educação, assumindo-a como um instrumento que favorece “a afirmação e a integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza” (p.17).

Pretendemos então compreender se e de que modo as escolas profissionais de Moçambique estão a provocar mudança social, a realizar socioprofissionalmente os alunos e a promover a sua inserção sociocomunitária, a mobilizar a comunidade e a contribuir para melhorar o bem-estar dos habitantes. Em suma, se estas escolas estão a possibilitar a concretização dos objetivos para os quais foram criadas. Para que este estudo pudesse de facto compreender aquilo a que se propõe, foi necessário averiguar se as escolas apresentavam padrões de qualidade suficientes, já que esta única variável poderia influenciar em total medida os resultados. Esta questão foi assegurada, uma vez que existe uma equipa de acompanhamento ao projeto de implementação das escolas profissionais, coordenada pelo Professor Doutor Joaquim Azevedo, com um consultor em permanente residência no país, e que uma avaliação internacional do modelo curricular e pedagógico foi realizada em 2011 (Castro e Machado, 2011) e evidenciou resultados positivos. Com esta questão assegurada e a autorização do Ministério da Educação de Moçambique, reuniram-se as condições para dar início ao estudo.

AS QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO E O MÉTODO

A única metodologia de investigação que consideramos compatível com os objetivos do estudo foi a da imersão na realidade local, tendo como ponto de partida o contacto direto com as comunidades, as suas instituições e os seus habitantes: as pessoas são os pontos de partida e de chegada, pois constituem-se também como os pontos de partida e de chegada do desenvolvimento. São “o princípio, o meio e o fim do desenvolvimento, em relação com o seu ecossistema natural e a sua história concreta” (Azevedo, 1994, p.145).

Assim, centramo-nos em três grupos de cidadãos, junto dos quais procuramos obter respostas às seguintes questões:

- Os jovens graduados pelos cursos profissionais sentem que a formação que receberam lhes provocou mudanças em termos pessoais e culturais, bem como nas suas perspetivas e atitudes face à comunidade, ao trabalho e à vida em geral? Em que facetas concretas? E quais foram os fatores essenciais positivos ou negativos?
- Os familiares dos jovens graduados reportam mudanças na vida familiar, económica e social? Que mudanças foram essas? E não reportando, como explicam?
- Elementos-chave da comunidade (régulos, empresários, administradores e outros líderes locais) percebem mudanças locais com o surgimento da escola profissional, em questões de dinâmicas sociais e produtivas? Em que aspetos?

Procuramos ainda triangular a informação obtida nesta dimensão pós-formativa com a dimensão formativa. Por esse motivo, junto dos diretores das escolas e dos professores da área técnica de cada curso fomos procurar resposta às seguintes questões:

- Consideram que o curso/a escola profissional/os seus alunos e graduados estão a provocar mudanças locais, em questões de dinâmicas sociais e produtivas? A que se deve? O que se passa no processo de ensino-aprendizagem que possa estar a influenciar essa dinâmica? Qual o fator mais potenciador/bloqueador dessa mudança?

Para além do contacto com os atores acima referidos, nas visitas às escolas e às comunidades esteve-se também atento aos seguintes aspetos:

- Existem evidências de interação e de dinâmicas de algum modo interligadas entre a escola e a comunidade?
- A escola representa na comunidade um papel importante, ativo e promotor de dinâmicas positivas?

O objetivo a que nos propusemos foi o da compreensão profunda do fenómeno e não o da quantificação. Por esse motivo, optamos pela utilização de métodos qualitativos como o *focus group* aos jovens graduados, a entrevista individual em profundidade, semi-estruturada, aos restantes atores e, transversalmente, a observação naturalista. Aplicou-se também um breve questionário individual juntos dos jovens graduados com o intuito de recolher informações acerca do seu percurso pós-formativo. Manteve-se também um diário reflexivo onde, no final de cada dia de trabalho, foram anotadas reflexões,

hipóteses iniciais, conclusões preliminares, dúvidas, etc. Foram privilegiados os métodos de recolha de dados que recorressem à oralidade, como respeito pela tradição marcadamente oral destas comunidades.

A escolha da amostra de escolas /comunidades a estudar teve por base as seguintes premissas: que incluísse escolas de todas as províncias, que a sua dimensão fosse de metade da população (considerou-se como população as 20 escolas profissionais das 41 existentes com um mínimo de 5 anos de funcionamento), que as escolas tivessem o maior número de anos de funcionamento possível e que representassem proporcionalmente a população em termos dos 3 parâmetros que nos pareceram mais relevantes (contexto social urbano vs. rural, natureza pública ou privada das escolas, e formação agrária ou não agrária).

Com vista a promover a validade do estudo, foi utilizada a estratégia da triangulação de atores e de instrumentos e a já mencionada recolha de dados em duas dimensões distintas: formativa e pós-formativa. Procurou-se conhecer a realidade a partir de diversos ângulos, superando as visões parcelares da mesma, na tentativa de uma visão mais holística, que busca padrões de convergência e de divergência dos dados.

A RECOLHA DE DADOS REALIZADA

O processo de recolha de dados iniciou-se no dia 19 de agosto de 2013 e terminou no dia 25 de outubro de 2013. Implicou uma investigadora portuguesa em Moçambique durante cerca de 10 semanas, distribuídas igualmente pelas 10 escolas, com uma distância máxima entre elas de 2500km. Ao todo foram realizadas 134 entrevistas e 11 *focus group*, num total de 202 atores. Este trabalho de campo teve o apoio financeiro da Fundação Portugal-África, entidade que tem desde o início apoiado o projeto da criação de uma rede de escolas profissionais em Moçambique.

Neste trabalho propomo-nos a apresentar a perspetiva dos jovens graduados da escola número 1, a partir da análise de um *focus group* realizado a 6 jovens e respetivos questionários administrados. O *focus group* foi transcrito na íntegra e foi efetuada uma análise de conteúdo, numa lógica indutiva, com o auxílio do programa informático NVIVO 9. Apresentamos também informação baseada nas anotações efetuadas no diário de campo e no diário reflexivo.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO CONTEXTO

A escola número 1 é uma escola comunitária, isto é, de gestão privada mas com algum financiamento público, semi-urbana, localizada num bairro da periferia de uma grande cidade, que inclui formação agrária, e que está em funcionamento há dez anos. A sua oferta formativa compreende os seguintes sete cursos: Carpinteiro/Marceneiro, Serralheiro Civil/Soldador, Mecânico-Auto, Eletricista, Mesa e Bar, Operador Agro-Pecuário, e Pedreiro de Limpos.

Esta escola interliga-se à comunidade de uma forma muito peculiar, já que nasceu no seu seio e para dar resposta às suas necessidades. Toda a comunidade nasceu e é gerida por religiosas que, após as cheias de 2000 que desalojaram centenas de pessoas, as acolheram e auxiliaram a recomeçar. Com o auxílio das próprias pessoas construíram as suas casas e, posteriormente, tudo o necessário para a vida da comunidade, como escolas, orfanatos e centros de saúde. Em todas estas construções se observam produtos decorrentes de trabalhos da escola profissional, como portas, caixilhos, grades, sistema elétrico e plantas.

Nas oficinas observa-se os alunos a trabalhar de forma muito prática. Os de Serralharia e de Carpintaria trabalham em ferros – novos e para reciclar – e em madeira para dar resposta a uma encomenda de carteiras de escola que tinham recebido. A turma de Mecânica-Auto recebe viaturas de pessoas da comunidade, que desta forma já não necessitam de se deslocar à cidade. Os alunos de Eletricidade elaboram circuitos elétricos e consertam objetos, como uma cafeteira elétrica. Os de Mesa e Bar servem alimentos num pequeno bar da escola e posteriormente servem às mesas na sala de refeições do hotel-escola, sempre que este tem ocupação. Em Agro-Pecuária cuidam de frangos e de galinhas poedeiras e trabalham na machamba, sendo que os frutos deste trabalho são aproveitados em parte para

a dieta alimentar dos alunos que residem no internato da escola. Por fim, os alunos de Pedreiro de Limpos constroem um muro para praticar, e é referido que já melhoraram o acesso à escola, consertando os buracos da estrada.

Diversos atores salientam a utilidade desta formação e a importância de “ser técnico”, “ter uma arte”, “ter um ofício”, contrapondo ao ensino geral “onde não se aprende nada”, “não se fica com nenhuma profissão”. Os graduados exprimem bastante orgulho por este facto e valorizam muito o seu certificado. Diversas pessoas enfatizam que muitos alunos são oriundos de fora da comunidade e deslocam-se propositadamente para a escola profissional. Alguns jovens começam já enquanto alunos a realizar pequenos trabalhos e agarram todas as oportunidades. A título de exemplo, mais do que uma vez alguém se deslocou à escola a pedir um orçamento ao professor para um determinado trabalho e não regressou mais, sabendo-se depois que o trabalho entretanto já foi realizado de forma mais económica por algum aluno. Vários graduados trabalham na área na qual se formaram na escola e conseguem já obter rendimentos significativos, “alguns já conseguiram ter casa, carro, mulheres”, e observei um que já emprega dois trabalhadores.

Um elemento-chave referiu que com a implementação da escola profissional começou a haver menos marginalidade. Isto deveu-se a que os rapazes mais velhos que não conseguiam vaga no ensino geral, onde é dada prioridade aos mais novos, não tinham nenhuma ocupação, e agora puderam voltar a estudar, “aprender uma profissão e abrir portas para o mercado de trabalho”.

A VOZ DOS JOVENS

De seguida apresentamos os dados decorrentes da análise do discurso dos seis jovens graduados que fizeram parte do *focus group*, e que se caracterizam da seguinte forma:

Quadro 1. dados decorrentes da análise do discurso dos seis jovens graduados que fizeram parte do *focus group*.

Nome	Curso	Idade	Sexo	Estuda		Trabalha		
				Mesma área	Sem/outra área	Área	Outra área	Local de estágio
1.	Serralheiro Civil/Soldador	33	M			√		√
2.	Mecânico-Auto	22	M		√	√		
3.	Mecânico-Auto	23	M		√	√		√
4.	Mesa e Bar	31	F			√		√
5.	Mesa e Bar	18	F			√		√
6.	Pedreiro de Limpos	25	M			√		√

Motivação para a escolha do ensino profissional

“Eu optei por entrar na escola profissional porque quero ajudar a pôr o prato na mesa.”

Os motivos que levaram os jovens a optar pelo ensino profissional são diversos. Apenas uma jovem refere não ter entrado na escola profissional por vontade própria, mas por vontade dos pais (embora depois tenha ficado satisfeita com a opção tomada). Os restantes jovens evocam os seguintes motivos: adquirir experiência para poder ir trabalhar, dificuldades financeiras da família, obter um certificado, e, com mais frequência, gosto pelo curso, desejo de ter aquela profissão.

Satisfação pela opção de ter estudado no ensino profissional

“Eu gostei mesmo de estar numa escola profissional, traz um benefício grande porque não é preciso eu fazer o ensino geral para depois voltar a ser formado.”

Todos os jovens referem não se ter arrependido das opções de estudar naquele curso, naquela escola e naquele tipo de ensino. Pelo contrário, manifestam-se satisfeitos, por diversos motivos, sendo o mais frequente o de ter permitido encontrar um bom trabalho, de que gostam. Referem também os motivos de se terem formado numa determinada área, e na área de que realmente gostam, terem descoberto a sua vocação, e terem aumentado os conhecimentos.

Opinião sobre a escola profissional – aspetos positivos

“Na minha altura, o que era mais positivo, é que nós pegávamos a mão na massa, essa adrenalina é que nos deixava assim, entusiasmados. Nós vínhamos não só para entrar na sala e sentar. Nós vínhamos saber, estamos a ir à escola pra ir trabalhar, pra ir fazer, aprontar...”

Todos os jovens destacam variados aspetos muito positivos da escola, nomeadamente os bons professores, frisando essencialmente o formador da área técnica do curso, a quem chamam mestre. Mencionam também outros aspetos, tais como o facto da escola ter representado uma oportunidade que lhes foi dada, do estágio ter aberto portas para o emprego, do carácter substancialmente prático do ensino profissional, e um dos graduados sublinhou ainda o facto de ter ficado a trabalhar na própria escola, como mestre de serralharia.

Opinião sobre a escola profissional – aspetos a melhorar

“Esta escola ainda é muito pobre, precisa de uma ajuda mesmo de verdade, para crescer. Isto é uma escola técnica, não é nenhuma escola secundária.”

Relativamente aos aspetos menos positivos da escola profissional, foram frisados essencialmente dois: a falta de material – os jovens referem que a escola deveria ter mais material, mais máquinas, um laboratório, maiores instalações; e a ausência de um Instituto Médio, acoplado à escola, para que os jovens graduados pudessem diretamente prosseguir estudos na mesma área. Efetivamente, deste grupo de jovens, nenhum pôde prosseguir estudos na sua área, já que não conseguiram passar nos exames de admissão exigidos nos Institutos. Um jovem referiu ainda que a escola deveria assegurar emprego, para que, findo o curso, os graduados pudessem imediatamente começar a trabalhar na sua área.

Acontecimentos mais marcantes no percurso de estudante na escola profissional

“O momento que me marcou muito foi ser chamado mestre por pessoas de idade superior à minha. Uma coisa mesmo de louvar. Senti-me honrado por isso. Obrigado.”

As recordações mais marcantes que os jovens relatam são substancialmente aquelas que dizem respeito a episódios em que foram valorizados, em que os fizeram sentir satisfeitos, orgulhosos, em lugar de destaque, de que são exemplos: ter sido escolhido para ficar a estagiar na escola por ser bom aluno na prática, ter sido escolhido para ficar a trabalhar na escola como mestre, terem-lhe atribuído na escola um projeto importante, ter tido uma relação privilegiada com o mestre e/ou com o diretor, ter sido escolhido para participar no conselho da escola, para ser apresentadora da escola, e ter recebido um certificado no local de estágio por ter sido a melhor/das melhores funcionária(s). Houve também referência, como aspeto mais marcante, a um determinado professor da prática, e à oportunidade de ter tido uma experiência diferente – no caso específico, a oportunidade de ter trabalhado com reclusos, no âmbito de um projeto internacional.

Objetivos

“Esse é o meu sonho mesmo, de entrar nas escolas grandes. Continuar com o meu curso.”

Vários jovens sublinham que ter estudado na escola profissional lhes permitiu alcançar objetivos, tais como o sonho de ser formado numa determinada área, o sonho de seguir determinada profissão e o sonho de ter um emprego.

São também referidos objetivos futuros que dizem respeito à vontade de aumentar conhecimentos e, concretamente, de continuar estudos na área em que se formaram na escola profissional.

Caráter prático do ensino profissional

“(…) na minha época, segunda-feira, está na sala que é teoria, terça-feira está a trabalhar todo o dia. Aquilo que aprendemos ontem, escrevemos, então no dia seguinte, a gente vinha a trabalhar o que aprendeu na sala.”

Foi também mencionado o caráter prático dos cursos e os jovens referiram que colocavam realmente em prática aquilo que aprendiam na teoria, através da concretização de diversos projetos, reparações ou simulações, consoante os cursos. A realização e defesa da prova de aptidão profissional, no final do curso, configura-se também como uma oportunidade para colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Apenas um jovem referiu que o seu projeto não foi prático o suficiente, por a escola não dispor das condições/materiais necessários, nomeadamente de um laboratório para cada especialidade.

Experiências de estágio

“Eu também aprendi muita coisa [no estágio] porque aqui só reparava os carros ligeiros, no estágio eu reparei os pesados.”

Os jovens relataram as suas experiências de estágio como espaços para colocar em prática o que aprenderam e, essencialmente, também para realizar novas experiências. Os estágios constituíram também portas para empregabilidade, como se constata da tabela acima.

Mudanças no próprio

“Onde estou a trabalhar (...) os hóspedes, quando saem, sempre deixam algo para mim, (...) me dão um presente. (...) A pessoa chega e diz, olha menina, leva isto, é para si, bom trabalho, continua assim. Meu Deus, quem sou eu afinal?”

Os jovens referem que a formação que receberam na escola profissional despoletou algumas mudanças em termos pessoais. As mais referidas foram as que dizem respeito à valorização, consideração e respeito que a família e a comunidade lhes passou a endereçar. Foi também referido o facto de agora estarem a trabalhar; um jovem contou que conseguiu construir a sua própria casa, outro que ganhou “um prémio” dos seus pais, que foi oferecerem-lhe a carta de condução pelo facto de se ter formado, e outro ainda mencionou que a formação lhe fez ficar “com a mente mais ampla”, ter diferentes experiências.

Mudanças na família

“Em mim houve mudança porque agora já trabalho, ajudo a minha mãe, (...) ajudo a pôr o pão na mesa e tudo o mais. Antes de eu começar a trabalhar era algo difícil...”

Ainda no tópico das mudanças que a formação tenha eventualmente provocado nas vidas dos jovens, aquelas que são referidas, e repetidas, por todos, dizem respeito à sua família. Mencionam o facto de agora poderem ajudar em casa, ajudar a sustentar a família, ou mesmo serem a fonte de sustento. Referem também ajuda de índole não financeira, mas concreta, isto é, de conseguirem pôr em prática os conhecimentos adquiridos na escola e assim prestarem diretamente alguns auxílios. Para além dos apoios à família é também referido o facto de estarem a receber mais consideração dos familiares, de eles estarem felizes, satisfeitos pela graduação do jovem e pela ajuda que ele lhes tem prestado.

Mudanças na comunidade

“A maioria dos alunos já estão aqui [na escola profissional]. Estavam aí no ensino geral, tiraram-nos do ensino geral, e agora estão na escola técnica. E estão sendo beneficiados. (...) Acho que é uma das coisas que a escola tem ajudado a comunidade.”

No que diz respeito a mudanças que a escola profissional possa estar a provocar na comunidade, os jovens sublinham essencialmente o reconhecimento crescente que as pessoas da comunidade têm atribuído à escola. Isso tem feito com que as famílias estejam, cada vez mais, a colocar os seus filhos a estudar na escola profissional – mencionam que agora há mais alunos do que antes e que existe uma percentagem significativa de jovens da comunidade comparativamente a jovens de fora, o que antes não acontecia –, e que com isso recebem o benefício de terem na comunidade mais jovens a estudar, mais jovens formados, a trabalhar e a ajudar as suas famílias.

Mudanças aquém do esperado

“Nós concorremos e não conseguimos (...) acabamos ficamos no mesmo nível, e as pessoas que vêm de lá de baixo começam a nos ultrapassar...”

Apesar do acima mencionado, existem referências a que as mudanças provocadas pela escola profissional ficaram aquém do que os jovens esperavam. Contudo, excetuando uma referência geral de um jovem que esperava que o impacto provocado pela escola tivesse sido maior, tivesse tido “uma repercussão daquelas reveladoras”, todas as outras referências disseram respeito unicamente à incapacidade dos jovens entrarem nos Institutos Médios. Por esse motivo sublinham o seu descontentamento, por não estarem a ter a possibilidade de prosseguir estudos na sua área de formação e, por isso, de terem que permanecer no mesmo nível, ou de prosseguir estudos no ensino geral o que, a seu ver “não faz sentido”, “é como se eu estivesse a voltar à primeira classe”.

Pedidos

“...se pra mim houvesse uma oportunidade, um apoio financeiro, porque eu não tenho ajuda de ninguém, tudo o que eu faço é à custa do meu suor, sozinho. (...) Se houvesse oportunidade de a escola dar alguma mão para mim, agradecia bastante.”

Surgiram também algumas referências a pedidos, nomeadamente: que a escola profissional tivesse um Instituto Médio para onde os graduados pudessem entrar diretamente; que a escola pedisse ajuda para que pudesse ter mais material/equipamento; e um pedido de apoio financeiro individual.

Agradecimentos

“Também agradeço muito aos professores que eu tive, os professores da teoria e da prática. Graças a eles, eu trabalho, graças a essa escola. Se eu não tivesse passado por essa escola, não sei o que seria de mim hoje.”

Foram ainda tecidos diversos agradecimentos à escola, nomeadamente pela confiança e consideração depositada no próprio e por lhe ter possibilitado encontrar emprego. Houve também um agradecimento ao diretor e diversos agradecimentos aos professores, destacando-se de sobremaneira os agradecimentos a professores específicos da área técnica do curso.

CONCLUSÃO

Numa análise global dos discursos dos jovens destaca-se a sua gratidão para com a escola profissional, que consideram como a responsável por diversas mudanças positivas na sua vida e, conseqüentemente, nas vidas dos que os rodeiam. Das várias mudanças que foram mencionadas, as referidas com maior intensidade e frequência são as que dizem respeito à família e ao apoio que agora lhe conseguem dar, quer seja financeiramente, quer seja pela utilidade prática dos conhecimentos que adquiriram na escola. Transversalmente, tanto na dimensão das mudanças que a formação implicou no próprio, como na

família e na comunidade, surgem emocionadas e intensas referências ao sentimento de valorização que passaram a sentir, ao facto de terem passado a ser vistos como um exemplo, como alguém com valor e motivo de orgulho para os outros e, conseqüentemente, para si próprios.

Por ser notório que o discurso global dos jovens transparecia 2 ou 3 ideias muito vincadas, fez-se uma pequena análise da frequência com que determinadas palavras foram proferidas. Constatou-se uma vincada predominância das palavras que explicitamente expressavam gratidão para com a escola profissional, nomeadamente, 8 vezes a palavra “obrigado”, 1 vez “obrigada”, 9 vezes “agradeço” e 6 vezes “agradecer”, numa média de 4 palavras por jovem. O outro tópico que mais se evidencia no discurso dos jovens é aquele que diz respeito aos objetivos e às oportunidades. Neste campo, sobressaem duas ideias fundamentais: aquela que vê a escola e a formação profissional como uma oportunidade inigualável que permitiu alcançar um sonho, um objetivo de vida; e a que, embora manifeste satisfação com a formação recebida, vinca o facto de que, atingido um objetivo e tendo descoberto a sua vocação, pretende agora continuar a estudar na mesma área de formação e lamenta não ter a possibilidade de o fazer por não conseguir ingressar nos Institutos Médios. Numa análise de frequência de palavras registamos 9 vezes “oportunidade” (5 transmitindo a ideia da oportunidade alcançada e 4 a da oportunidade ainda não conquistada), 9 vezes “chance” (6 vezes chance alcançada e 3 ainda por alcançar) e 10 vezes “sonho” (6 “sonhos conseguidos” e 4 ainda por conseguir).


A nosso ver, trata-se de um balanço manifestamente positivo pois observaram-se impactos de grande amplitude na vida de vários jovens, multiplicados pelas vidas daqueles que os rodeiam, nomeadamente familiares, o que torna a escola num verdadeiro motor de desenvolvimento local, em que as pessoas são o combustível dessa mudança e os verdadeiros protagonistas do (des)envolvimento.

Como síntese deste resultado preliminar da nossa investigação, queremos deixar as palavras de um dos alunos ouvidos: “*Eu optei por entrar na escola profissional porque quero ajudar a pôr o prato na mesa.*”

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, N., CENTENO, M. E NOVO, A. (2010). O Investimento em Educação em Portugal: Retornos e Heterogeneidade. *Boletim Económico Primavera 2010*, 16 (1), 9-39. Departamento de Estudos Económicos, Banco de Portugal.
- AMBROSIO, T. (2003). *Sur la Complexité Entre la Formation de la Personne et le Développement Durable de la Société*. Texte préparatoire de la Conférence du Grand Atelier MCX, Lille, France.
- AZEVEDO, J. E ABREU, J. M. (2007). Ensino Profissional em África: Falácia ou Oportunidade? O Caso das Escolas Profissionais em Moçambique. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 5-42.
- AZEVEDO, J. (1994). Educação e Desenvolvimento: Uma Viagem à Procura de Novos Horizontes. *Revista Colóquio/ Educação e Sociedade*, 6, 135-158.
- AZEVEDO, J. (1996). Educação e Desenvolvimento Local ou o Romântico Poder das Escolas Fecharem as Aldeias. In: E. L. Pires (Org.), *Educação Básica, Reflexões e Propostas* (pp.83-108). Porto: Edição da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- BANCO MUNDIAL (2011). Aprendizagem para Todos. Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, D.C.: The World Bank.
- BARROS, R. P. E MENDONÇA, R. (1997). *Investimentos em Educação e Desenvolvimento Económico*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Avançada.
- CABUGUEIRA, A. (2002). Contributos Reflexivos para o Estudo das Relações entre a Educação e o Desenvolvimento. *Gestão e Desenvolvimento*, 11, 193-233.
- CALEIRO, A. (2009). Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe? In *Economia, Sociologia e Desenvolvimento Rural: Livro de Atas do I Encontro Luso-Angolano*, Universidade de Évora, 16-18 outubro 2008. 2009 (135-159).
- CARDOSO, J. (2011). O conhecimento nas comunidades. In: L. C. Rodrigues, J. F. Martins, e Fernandes, T. M. (Orgs.), *Manual de Cooperação para o Desenvolvimento* (pp. 333-343). Oeiras: INA Editora.

- CASTRO, J. M. E MACHADO, L. (2011). *Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique*. Relatório Final (policopiado).
- CORREIA, A. (2008). *Análise Sectorial da Educação e Desenvolvimento em Cabo Verde. Que intervenção?* Dissertação de Candidatura ao Grau de Mestre. Lisboa: Universidade Aberta.
- CREMIN, P. E NAKABUGO, M. G. (2012). Education, development and poverty reduction: a literature critique. *International Journal of Educational Development*, 32, 499-506.
- FOX, L., SANTIBAÑEZ, L., NGUYEN, V. E ANDRÉ, P. (2012). *Education Reform in Mozambique. Lessons and Challenges*. Washington, D.C.: The World Bank.
- GÓMEZ, J. A. C., FREITAS, O. M. P., E CALLEJAS, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local*. Porto: PROFEDIÇÕES.
- HEYN, C. A. (2003). *Desenvolvimento Local Endógeno: Análise de Experiência em Porto Murtinho – MS*. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local. Mestrado Acadêmico. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.
- IMF (2011). *Republic of Mozambique: Poverty Reduction Strategy Paper*. IMF Country Report No. 11/132. IMF Publishing.
- LOPES, A. S. (2006). Encruzilhadas do desenvolvimento: Falácias, dilemas, heresias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 41-61.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2012, 12 de junho). *Plano estratégico da Educação 2012-2016*. Aprovado pelo Conselho de Ministros.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- PSACHAROPOULOS, G. E PATRINOS, H. A. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*. 12 (2), 111-134.
- REGULAMENTO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MOÇAMBIQUE.
- UNESCO (2012). *Transforming Technical and Vocational Education and Training. Building Skills for Work and Life*. UNESCO Publishing.
- UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (2009, 31 march-2 april). *Bonn Declaration*. Bonn: Germany.



**Eixo 8. Qualificação,
Certificação de Competências
e Desenvolvimento Local**

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR À LUZ DOS REGULAMENTOS

CARLOS BARREIRA⁽¹⁾; FREDERICO MONTEIRO⁽²⁾; GRAÇA BIDARRA⁽³⁾; PIEDADE VAZ-REBELO⁽⁴⁾.

⁽¹⁾Universidade de Coimbra, (cabarreira@fpce.uc.pt)

⁽²⁾Universidade de Coimbra, (flsfmonteiro@gmail.com)

⁽³⁾Universidade de Coimbra, (gbidarra@fpce.uc.pt)

⁽⁴⁾Universidade de Coimbra, (pvaz@mat.uc.pt)

Resumo:

Este trabalho visa analisar os regulamentos pedagógicos e normas de avaliação que lhes estão subjacentes, incluindo o regulamento geral de uma instituição de ensino superior portuguesa e os regulamentos de oito unidades orgânicas referentes às áreas de Artes e Humanidades, de Ciências da Saúde, de Ciências e Tecnologia e de Ciências Sociais da mesma universidade. Neste contexto, uma questão de partida nos parece oportuno formular; será que os regulamentos pedagógicos e de avaliação começam a assumir uma lógica formativa ou continuam a obedecer a uma lógica mais sumativa? Segundo a matriz de investigação do referido projeto, pretende-se saber quais as indicações institucionais para a organização das atividades letivas, nomeadamente a definição, divulgação e clarificação dos critérios e metodologias de avaliação, os instrumentos, atividades e modalidades de avaliação previstas, a natureza da avaliação e a relação entre ensino, aprendizagem e avaliação. Os dados recolhidos, através de uma grelha de análise construída para o efeito, parecem indicar uma certa indefinição dos processos pedagógicos orientados para a avaliação formativa e melhoria das aprendizagens, sendo que o discurso, mais explícito constante nos referidos regulamentos, parece privilegiar a avaliação sumativa e os resultados do processo de ensino associados à atribuição de classificação e certificação dos estudantes.

Palavras-chave: Regulamentos Pedagógicos; Normas de Avaliação; Ensino Superior

INTRODUÇÃO

O estudo aqui desenvolvido surge no âmbito do projeto AVENA¹, cujo principal objetivo consiste em descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação utilizadas em diferentes cursos de universidades portuguesas e brasileiras, tendo como ideia subjacente de que os conhecimentos, conceções e experiências dos professores estão relacionados com as formas como organizam o ensino e a avaliação. Uma das formas possíveis de relacionar as conceções e as práticas de avaliação das aprendizagens pode passar pela análise dos documentos que regulam essas práticas nas universidades. Segundo Fernandes e Gaspar (2013, s/p), “Os regulamentos de avaliação são documentos normativos que definem e estabelecem as regras gerais de funcionamento do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos de uma determinada universidade. São produzidos no âmbito dos conselhos pedagógicos das respetivas unidades orgânicas da universidade e traduzem conceções e conhecimentos acerca do ensino, das aprendizagens e da avaliação que prevalecem nesses conselhos e quiçá na maioria dos seus docentes”.

Na sequência do Processo de Bolonha, ocorreram mudanças na organização e funcionamento no ensino superior, que conduziram a uma nova maneira de encarar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, admitindo-se mesmo a existência de uma mudança de paradigma (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebello, Alferes e Monteiro, 2013), que poderá ter expressão nos regulamentos pedagógicos e de avaliação das instituições do ensino superior.

¹ O projeto AVENA (PTDC/CPE-CED/114318/2009) financiado pela Fundação para Ciência e a Tecnologia, engloba a participação de quatro universidades portuguesas (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho e Universidade de Évora) e de três universidades brasileiras (Universidade de São Paulo, Universidade do Estado do Pará e Universidade da Amazônia).

Esta mudança de paradigma surge associada às exigências da atual sociedade do conhecimento e do mercado de trabalho e à importância do desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, implicando uma maior ênfase na avaliação formativa de modo a proporcionar o desenvolvimento de estratégias essenciais para uma aprendizagem constante ao longo da vida (Cepillo Galvín, 2010; Corral García, 2010; López Pastor, 2009). Consequentemente, existe uma maior valorização da autoavaliação e avaliação entre pares e da qualidade do *feedback*, bem como de modalidades de avaliação que reclamam uma maior diversidade de instrumentos (Race, 2003). Um dos desafios centrais do Processo de Bolonha para a docência universitária é a forma como deve ser encarada a avaliação das aprendizagens, alinhada pela literatura da especialidade.

Black e Wiliam (1998), num artigo de revisão bibliográfica, evidenciam que a prática sistemática da avaliação formativa melhora significativamente a aprendizagem. Esta ideia de avaliação formativa, inicialmente proposta por Scriven em 1967 (cit. por Hadji, 1994) tem uma finalidade pedagógica e deve ser integrada na ação, com o intuito de regular e facilitar a aprendizagem. A informação que dela decorre permite ao docente reajustar os seus métodos de ensino e esclarecer o estudante sobre o seu percurso, êxitos e dificuldades, permitindo-lhes corrigir lacunas ao longo do processo (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebello e Monteiro, 2012; Barreira, Monteiro, Bidarra e Vaz-Rebello, 2014; Brown, 2003; López Pastor, 2009; Nicol e Macfarlane-Dick, 2006; Riordan e Loacker, 2010; Ureña Ortín, Valles Rapp e Ruiz Lara, 2009). É por isso uma avaliação que ajuda o professor a ensinar e o estudante a aprender melhor, uma vez que permite um duplo *feedback*; para o professor com vista à mudança de estratégias pedagógicas e avaliativas mais adequadas às necessidades, e para o estudante, permitindo-lhe, através da autoavaliação, dirigir a sua aprendizagem (Barreira, 2001; Barreira, Boavida e Araújo, 2006).

De acordo com Fernandes (2006, 2011) e Nicol e Macfarlane-Dick (2006) a avaliação formativa identifica-se por: a) um *feedback* frequente, diversificado e de qualidade, que permita ao estudante regular e controlar o processo de aprendizagem, melhorando a sua motivação e autoestima e que oriente o docente no processo de ensino; b) uma clarificação dos objetivos, critérios, resultados esperados e de um bom desempenho; c) uma boa comunicação e interação entre os intervenientes; d) uma cultura de avaliação positiva e orientada para o sucesso; e) tarefas que desenvolvam a capacidade de autoavaliação e de reflexão; e f) uma convergência entre a didática e a avaliação.

Neste contexto, Fernandes (2006, 2011) fala da importância em adotar, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, uma avaliação formativa alternativa, uma avaliação para a aprendizagem, que valorize a autoavaliação e a intervenção mais ativa dos estudantes, a qualidade do *feedback*, a articulação entre as modalidades de avaliação formativa e sumativa que reclamam um maior cuidado na seleção de tarefas e instrumentos e, consequentemente, o desenvolvimento de processos de avaliação mais contextualizados e interativos que possam proporcionar mais e melhores aprendizagens (Fernandes e Fialho, 2012).

Surge assim a necessidade de alterar as conceções e as práticas de avaliação de forma a incluir, no âmbito de uma avaliação verdadeiramente formativa, a auto e heteroavaliação, ou avaliação entre pares, por serem considerados processos eficazes nas aprendizagens. Estes processos podem: a) promover o envolvimento e participação dos estudantes no processo de avaliação; b) possibilitar o desenvolvimento da sua autonomia, na medida em que os responsabiliza e contribui para a interação entre pares; c) permitir a indução de práticas de reflexão nos estudantes acerca do seu desempenho com base num *feedback* de qualidade que possa ajudar na mobilização de capacidades para o desenvolvimento de trabalhos futuros; e d) favorecer a comunicação com o professor e com os colegas (Alves, Morgado, Sá, Rodrigues e Lemos, 2012; Barreira, Bidarra, Vaz-Rebello e Monteiro, 2012; Fernandes e Fialho, 2012). Pelo facto das práticas de avaliação formativa trazerem grandes benefícios aos processos de ensino-aprendizagem seria importante que pudessem estar contempladas nos regulamentos de avaliação e que fossem garantidas as condições para a sua implementação.

OBJETIVOS E METODOLOGIA

Neste estudo pretende-se então verificar se, por um lado, existe consistência entre o conhecimento preconizado na literatura e o que é descrito nos regulamentos de avaliação e, por outro, se estes analisam questões pedagógicas e didáticas e recorrem a formas de avaliação mais consentâneas com uma avaliação para a aprendizagem, como a auto e heteroavaliação, o *feedback* e a articulação entre as modalidades de avaliação formativa e sumativa.

Com vista a dar resposta a estas questões, foram selecionados o regulamento pedagógico geral de uma universidade pública portuguesa e os regulamentos pedagógicos e de avaliação das oito unidades orgânicas, que dela fazem parte (Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Letras, Faculdade de Medicina e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação), recolhidos através das respetivas páginas institucionais, disponíveis publicamente na internet, no ano letivo de 2011/2012.

A análise dos regulamentos de avaliação foi realizada através de uma grelha construída para o efeito, tendo sido possível identificar, de forma preliminar, quer aspetos de natureza mais burocrático-administrativa (organização do processo de avaliação, processo de certificação e princípios e orientações para a avaliação), quer aspetos relativos às conceções de avaliação predominantes (modalidades e instrumentos utilizados na avaliação, e relações entre o ensino, a avaliação e as aprendizagens).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nos aspetos de natureza burocrático-administrativa tivemos em consideração a organização do processo de avaliação, o processo de certificação e os princípios e orientações para a avaliação.

Relativamente à organização do processo de avaliação todos os regulamentos consultados fazem referência à calendarização da avaliação/ períodos de avaliação; à possibilidade de melhoria, revisão e recurso; à responsabilidade do processo de avaliação; à comunicação da avaliação e das classificações; ao regime e estatutos de frequência; aos procedimentos nas provas, exames e frequências e à obrigatoriedade de uma componente individual. Embora não exista, nos regulamentos, informação relativa aos critérios gerais de avaliação, este assunto é remetido para as fichas das unidades curriculares, devendo nelas constar os objetivos de ensino, as competências a adquirir e a desenvolver, o número de aulas previstas, a metodologia de avaliação e a bibliografia fundamental.

No que respeita ao processo de certificação todos os regulamentos fazem referência às condições de aprovação dos estudantes quer nas unidades curriculares, tendo em consideração os vários elementos de avaliação, quer à classificação final, que corresponde normalmente à média das classificações obtidas nas várias unidades curriculares de acordo com o seu peso relativo em ECTS, sendo a escala utilizada de 0 a 20 valores. Existem alguns regulamentos que fazem referência ao cálculo da avaliação final por unidade curricular quando existe mais de um elemento de avaliação, especificando que as fórmulas devem ser tornadas públicas, através da plataforma de gestão académica, pelo docente responsável, no início do semestre.

Relativamente aos princípios e orientações para a avaliação, todos os regulamentos fazem uma referência explícita a sanções que podem ser aplicadas aos estudantes aquando da existência de irregularidades na avaliação, possivelmente como forma dissuasora de práticas fraudulentas. Existe mesmo um regulamento que define “fraude quando o estudante recorre a materiais não autorizados pelo docente, quando recorre a informação, não autorizada, disponibilizada por terceiros, quando disponibiliza informação não autorizada a colegas, quando copia a informação dos outros colegas e quando ocorrem práticas de plágio”. Este assunto assume algum destaque nos regulamentos analisados, o que se deve, em nosso entender, à expressão deste fenómeno. Estudos recentes referem que 70% dos estudantes admitiram cometer algum tipo de fraude (Ma, Lu e Wan 2008), registando-se igual percentagem em Portugal num estudo realizado por Teixeira (2011), revelando-se necessário analisar a sua relação com os processos de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior (Áurea e Barreira, 2013).

Relativamente às conceções de avaliação predominantes tivemos essencialmente em conta as modalidades de avaliação e os instrumentos utilizados, e as relações entre o ensino, a avaliação e as aprendizagens. No que concerne às formas de avaliação previstas, o regulamento geral faz referência à avaliação final (individual), podendo esta incluir, em cada unidade curricular, um ou mais instrumentos de avaliação.

Embora os regulamentos de avaliação das unidades orgânicas se orientem pelo regulamento geral, existe alguma diversidade nas formas de avaliação utilizadas. Assim, em quatro unidades orgânicas, parece utilizar-se uma lógica idêntica ao regulamento geral, isto é, a avaliação é final e individual e pode utilizar, em cada unidade curricular, um ou mais instrumentos. Numa unidade orgânica é referido explicitamente que os instrumentos devem servir para avaliar conhecimentos teórico-práticos, prático-laboratoriais e teóricos, tendo estes uma maior ponderação na avaliação (70%). A utilização da avaliação contínua, embora esteja prevista, pode ser facultativa ou realizada mediante aprovação pelo Conselho Científico dependendo da “expressa manifestação de vontade dos alunos, até duas semanas após o início das aulas, através do preenchimento de ficha própria”.

Existem duas unidades orgânicas que referem explicitamente que o estudante deve ter acesso a três tipos de avaliação: avaliação contínua, avaliação final (exame final) e avaliação mista. Numa unidade orgânica é mencionado que “em caso de reprovação na avaliação contínua e mista o estudante fica impedido de prestar provas de exame em época normal”, enquanto noutra unidade orgânica se prevê que a avaliação mista, com frequência intercalar, possa substituir o exame final por duas frequências. Em ambas é dito que a avaliação contínua não é aconselhável com mais de 25 ou de 35 estudantes por turma, respetivamente, existindo também controlo de assiduidade, o que pode relevar a importância dada ao desenvolvimento das aprendizagens.

Por fim, numa outra unidade orgânica “a avaliação contínua deve ser tendencialmente posta em prática e organizada. Caso o aluno não obtenha a classificação mínima exigível na avaliação contínua total, não pode fazer exame final”, enquanto noutra se fala de “avaliação periódica: dois tipos de provas, devendo uma delas ser de natureza individual” ou de “avaliação final: exame escrito presencial”, podendo o estudante “optar pela avaliação final desde que não tenha realizado ainda nenhum tipo de prova”.

Embora os regulamentos das unidades orgânicas façam referência a formas diversificadas de avaliação: avaliação contínua, final, mista, periódica; nenhum regulamento refere explicitamente as modalidades de avaliação formativa e/ou sumativa. É mencionada a avaliação final, que remete essencialmente para a função sumativa da avaliação e a avaliação contínua, que surge no âmbito de uma avaliação mais orientada para a função formativa. É interessante verificar que em todos os regulamentos, a avaliação considerada sumativa (avaliação final ou exame final e avaliação periódica) seja definida de forma mais exaustiva, existindo uma maior orientação para esta modalidade de avaliação (calendarização da avaliação, procedimentos nas provas e divulgação de resultados), sem se falar dela explicitamente. A este nível, as regras parecem estar bem definidas pelos regulamentos e os docentes são instigados a cumprir normas e prazos (Fernandes e Gaspar, 2013).

Como se pode verificar, quase todos os regulamentos mencionam a avaliação contínua como uma das modalidades previstas, e em alguns casos parece adquirir um carácter preferencial, atendendo também, à interessante definição que é dada de avaliação num regulamento de uma unidade orgânica: “Trata-se de um processo sistemático, baseado em critérios de qualidade, que deve possibilitar a formação de juízos de valor de modo a sustentar quer as decisões de orientação do processo de ensino e aprendizagem, quer as classificações a atribuir ao desempenho dos estudantes”. No entanto, é importante notar que a noção de avaliação contínua é muito diferente de multiplicar os momentos de avaliação com o mesmo tipo de provas, ou mesmo com provas de cariz diferente, ideia que parece surgir da análise dos regulamentos.

A avaliação contínua prevista na maioria dos regulamentos apresenta a sugestão de um ou vários métodos de recolha de informação em diferentes momentos do período letivo. Assim, para o desenvolvimento das tarefas de aprendizagem os docentes recorrem a uma variedade de instrumentos de avaliação, que depende simultaneamente dos conteúdos programáticos e das formas de avaliação utilizadas, tais como: exames escritos ou orais, testes, portefólios, trabalhos escritos ou práticos, de revisão bibliográfica, empíricos ou de campo, trabalhos práticos ou de tipo laboratorial a realizar nas aulas práticas ou teórico-práticas, bem como projetos e relatórios individuais ou em grupo que podem ter de ser apresentados e defendidos oralmente. Existem ainda regulamentos que, no regime de avaliação contínua, referem que devem ser tomados em consideração a assiduidade e a participação nas aulas, definida pela discussão e debate de temas. As tarefas utilizadas e os momentos em que ocorrem devem ser estipulados pelos docentes responsáveis pelas unidades curriculares, em função da especificidade da área de estudo, potenciando a existência de práticas, ainda que pontuais, de avaliação formativa, embora esta designação não seja utilizada nos regulamentos analisados.

No que respeita às relações entre o ensino, a avaliação e as aprendizagens, os regulamentos são praticamente unânimes em reconhecer que “o processo pedagógico contempla a relação ensino-aprendizagem, a avaliação dos estudantes, as normas gerais de conduta e de relação entre discentes e docentes, para além de outros aspetos específicos de funcionamento, com impacto na qualidade de ensino e de aprendizagem”, destinando-se a avaliação “a apurar as competências e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, o seu espírito crítico, capacidade de enunciação e de solução de problemas, bem como o seu domínio da exposição escrita e oral.”

No que concerne à participação dos estudantes, alguns regulamentos fazem referência à obrigatoriedade de presença nas aulas, sendo considerado um elemento de avaliação, enquanto outros referem que as presenças não podem ser critério de avaliação. Por outro lado, em alguns regulamentos é referido explicitamente que “cabe ao aluno, em função do tipo de trabalho que pretende realizar, a escolha do regime de avaliação que entenda ser mais conveniente, definindo-o de acordo com o docente”.

No que respeita à responsabilidade do professor, praticamente não são feitas considerações de âmbito avaliativo, apenas é explicitado num dos regulamentos que cabe “a cada docente, em função das práticas letivas adotadas e do número de estudantes inscritos, a definição da possibilidade de vigorarem os métodos de avaliação contínua e de avaliação mista com frequência intercalar no âmbito da unidade curricular por si lecionada”.

Embora alguns dos regulamentos façam referência à participação dos estudantes nas aulas e à diversidade de instrumentos de avaliação, nenhum menciona explicitamente a autoavaliação como modalidade de avaliação, o mesmo se pode dizer em relação à natureza, frequência e objetos utilizados no *feedback* aos estudantes quando se trata de heteroavaliação. O que não quer dizer que os docentes, responsáveis pelas unidades curriculares, possam decidir utilizar a autoavaliação e o *feedback* no âmbito da avaliação contínua. A maioria dos documentos analisados refere-se à divulgação de resultados ou comunicação das notas obtidas pelos alunos, todavia nenhum fala de *feedback* ou sugere a obrigatoriedade de uma comunicação periódica aos alunos sobre o seu desempenho e aproveitamento na unidade curricular (Fernandes e Gaspar, 2013).

CONCLUSÕES

A análise dos regulamentos de avaliação permite salientar aspetos de natureza mais burocrático-administrativa e aspetos relativos às conceções de avaliação predominantes. No que concerne aos aspetos de natureza burocrático-administrativa, parece ser dado um destaque mais exaustivo à avaliação sumativa, sem que lhe seja atribuída explicitamente esta denominação referida pela literatura, bem como às formas de atenuar a fraude académica e as práticas de plágio.

Relativamente às conceções de avaliação, os regulamentos fazem referência sobretudo à avaliação final e à avaliação contínua. Embora a avaliação contínua possa ou deva integrar a avaliação formativa, é certo que nenhum regulamento fala explicitamente dessa modalidade de avaliação, apontada na literatura como a principal modalidade, pois permite um duplo *feedback*; para o professor para adequar e melhorar as suas metodologias de ensino e para o aluno no sentido de ajustar as suas estratégias para a aprendizagem (Barreira, 2001; Barreira et al., 2006). Se, por um lado, existem referências explícitas nos regulamentos à diversidade de técnicas e instrumentos a que os docentes podem recorrer no âmbito da avaliação das aprendizagens, atendendo à especificidade das áreas de conhecimento, por outro, não são dadas orientações para a utilização da autoavaliação e da avaliação entre pares por parte dos estudantes, e do *feedback* por parte dos professores no âmbito da heteroavaliação, o que não quer dizer que estas práticas não ocorram já, em algumas situações, no âmbito da avaliação das aprendizagens no ensino superior.

Embora a maioria dos regulamentos pareça estar, de uma forma geral, mais orientada para os resultados do que para os processos de aprendizagem, existe uma preocupação em deixar abertura para que se introduzam práticas de avaliação que ajudem os alunos a aprender melhor, nomeadamente através da diversificação de instrumentos na recolha de informação e de uma avaliação contínua mais integrada no processo pedagógico, sendo possível constatar já alguma inovação ao nível da avaliação das aprendizagens no ensino superior (Fernandes e Gaspar, 2013). Contudo, seria também essencial que os regulamentos pudessem ser atualizados ao nível da articulação entre a avaliação sumativa e formativa, das práticas de autoavaliação e avaliação entre pares, e do *feedback*, integrado na heteroavaliação dos processos de ensino-aprendizagem, para melhor corresponderem às novas tendências na avaliação, como seja a avaliação formativa alternativa e a avaliação para a aprendizagem (Fernandes, 2006, 2011).

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, P., MORGADO, J. C., SÁ, S., RODRIGUES, S., E LEMOS, A. (2012). Práticas inovadoras no ensino superior. In C. Leite e M. Zabalza (Org.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 957-970). Porto: Universidade do Porto.
- ÁUREA, J., E BARREIRA, C. (2013). As práticas de “Cola” na Universidade e sua relação com os processos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação. In *Atas do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa - 3ª Conferência*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- BARREIRA, C. (2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: A avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 3-33.
- BARREIRA, C., BIDARRA, G., VAZ-REBELO, P., E MONTEIRO, F. (2012). Processos e práticas da avaliação das aprendizagens no ensino superior. In C. Leite e M. Zabalza (Org.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 971-984). Porto: Universidade do Porto.
- BARREIRA, C., BOAVIDA, J., E ARAÚJO, N. (2006). Avaliação Formativa – Novas Formas de Ensinar e Aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- BARREIRA, C., MONTEIRO, F., BIDARRA, G., E VAZ-REBELO, P. (2014). Recursos e materiais pedagógicos utilizados no desenvolvimento dos processos de aprendizagem no ensino superior. *Indagatio Didactica*, 6(1), 201-218.
- BIDARRA, G., BARREIRA, C., VAZ-REBELO, P., ALFERES, V., E MONTEIRO, F. (2013). Perceções de alunos face à avaliação das aprendizagens no ensino superior: Análises preliminares das respostas ao questionário AVENA. In M. E. Chaleta et al. (Org.), *II International Conference Learning and Teaching in Higher Education and Learning Orchestration in Higher Education* (pp. 147-155). Évora: Universidade de Évora.
- BLACK, P., E WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy e Practice*, 5(1), 7-74.
- BROWN, S. (2003). Estrategias institucionales en evaluación. In S. Brown e A. Glasner (Org.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 23-33). Madrid: Narcea.

- CEPILLO GALVÍN, M. (2010). Aprendizaje basado en problemas (APB). In M^a Paz Sánchez González (Org.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 31-36). Madrid: Narcea.
- CORRAL GARCÍA, E. (2010). La combinación de las distintas técnicas de evaluación: Las pruebas de progreso. In M^a Paz Sánchez González (Org.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 95-99). Madrid: Narcea.
- FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- FERNANDES, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Org.), *TurmaMais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Universidade de Évora.
- FERNANDES, D., E GASPAR, A. (2013). Análise de Regulamentos de Avaliação de uma Universidade Pública: Relações com a Literatura. In *III Congresso Internacional de Docencia Universitária*. Vigo: Universidade de Vigo.
- FERNANDES, D., E FIALHO, N. (2012). Dez anos de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: Uma síntese da literatura (2000-2009). In C. Leite e M. Zabalza (Org.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 3693-3707). Porto: Universidade do Porto.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos* (4^a ed.). Porto: Porto Editora.
- LÓPEZ PASTOR, V. (2009). Una propuesta genérica de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. In V. López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 93-103). Madrid: Narcea.
- MA, H. J., LU, E. Y., E WAN, G. (2008). Digital Cheating and Plagiarism in Schools. *Theory Into Practice*, 47, 197-203.
- NICOL, D., E MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- RACE, P. (2003). ¿Por qué evaluar de un modo innovador? In Sally Brown e Angela Glasner (Org.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 77-90). Madrid: Narcea.
- RIORDAN, T. E LOACKER, G. (2010). Collaborative and systemic assessment of student learning: From principles to practice. In Gordon Joughin (Ed.), *Assessment, learning and judgement in Higher Education* (pp. 175-192). Milton Keynes, UK: Springer.
- TEIXEIRA, A. (2011). O mundo escondido das fraudes académicas. *Visão*, 76-84 (15 Setembro).
- UREÑA ORTÍN, N., VALLES RAPP, C. E RUIZ LARA, E. (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. In V. López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 105-125). Madrid: Narcea.

LÓGICAS DE APROPRIAÇÃO LOCAL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS: O TERRITÓRIO CONTA

JOÃO MARTINS⁽¹⁾.

⁽¹⁾Universidade do Algarve, (jrmartins@ualg.pt)

Resumo:

Na presente comunicação apresentam-se os resultados parciais de uma investigação de doutoramento em Sociologia realizada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa intitulada *“Das Políticas Às Práticas de Educação de Adultos: Lógicas de Acção, Sentidos E Modos de Apropriação Localmente Produzidos”*. Partindo da análise da medida de política pública Iniciativa Novas Oportunidades a investigação teve como um dos seus objectivos centrais os modos como a mesma é apropriada pelos actores nos terrenos onde ela é implementada. Procurando conhecer em profundidade o trabalho realizado em duas organizações formativas de características marcadamente diferenciadas, uma Associação de Desenvolvimento Local e um Centro de Formação Profissional na região do Algarve, com recurso a uma metodologia de investigação qualitativa e tendo como técnica de recolha de dados privilegiada a entrevista semi-estruturada, o material empírico recolhido foi sujeito a tratamento a partir de uma análise estrutural de conteúdos. Os resultados de investigação permitem dizer que os modos como as diferentes organizações se apropriam localmente desta medida, os modos como o acompanhamento dos projectos é produzido nos territórios onde é implementada e os modos como o currículo é localmente construído e apropriado condicionam decisivamente a implementação desta medida de política pública. O trabalho que os actores fabricam quotidianamente no terreno conta.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Lógicas de Apropriação Local; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objectivo a apresentação e a discussão dos resultados parciais de uma investigação no âmbito da realização de uma tese de doutoramento em sociologia que teve como objecto de estudo a compreensão dos modos de produção da acção pública na sociedade portuguesa a partir do analisador Iniciativa Novas Oportunidades. Sendo esta iniciativa uma medida de política pública implementada à escala do território nacional, a análise dos modos da sua implementação permitiu-nos observar que as diferentes lógicas de acção levadas a cabo pelos actores nos terrenos da acção pública produzem efeitos marcadamente fortes ao nível como a medida é diferencialmente apropriada. Os diferentes sentidos injectados pelos indivíduos na medida, a forma como reinterpretem as suas finalidades no terreno, o modo poético como constroem a sua acção conjunta, produzem diferenças marcadas na produção social do seu trabalho com os públicos adultos com quem trabalham. O estudo põe em evidência a importância do local na apropriação da medida e destaca a importância analítica de uma articulação entre os níveis macro, meso e micro de análise das políticas. A partir da análise estrutural de conteúdo do material empírico saído de 38 entrevistas semi-estruturadas foi possível identificar três modelos culturais que remetem para três lógicas de acção centrais na apropriação local da medida em análise. Uma primeira lógica de acção que designámos por lógica de intervenção comunitária. Uma segunda lógica de acção que designámos por lógica da qualificação individual e uma terceira lógica de acção que designámos por lógica ritualista. Os resultados permitem diferenciar ainda dois modos de apropriação diferenciados no que diz respeito à forma como no terreno se faz o acompanhamento da medida. Por um lado, uma lógica de acompanhamento de proximidade, por outro lado, uma lógica de acompanhamento à distância. Por último, a fabricação social e local do currículo no âmbito dos cursos EFA e dos processos de reconhecimento e validação de competências levados a cabo nos Centros Novas Oportunidades tornam claro que o trabalho que os actores fabricam quotidianamente no terreno conta.

UMA APROPRIAÇÃO LOCAL MEDIADA POR UMA LÓGICA DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

O modo de apropriação local da Iniciativa Novas Oportunidades sob a lógica da intervenção comunitária permite-nos dizer que existe uma lógica de intervenção no local fortemente orientada para o desenvolvimento económico e social do território. Considera-se fundamental uma ligação forte à comunidade onde se leva a cabo o projecto formativo. Valoriza-se o facto dos públicos destinatários da medida conhecerem o seu território de pertença e de estes últimos se sentirem reconhecidos como actores que fazem parte integrante desse mesmo território. O local é perspectivado como um recurso fundamental para a aprendizagem dos participantes. Há uma orientação para o desenvolvimento local centrada na ideia de encontrar respostas concretas para os problemas concretos da região. Defende-se uma rede de parceiros à escala local como forma de levar a cabo uma intervenção integrada no território. A educação de adultos é conceptualizada como não tendo apenas uma finalidade em si mas é encarada como um recurso importante de dinamização conjunta das oportunidades a inventar no local. A educação de adultos é conceptualizada como um instrumento de desenvolvimento comunitário com a intenção de produzir transformações no território local. O seguinte excerto de entrevista de um dos técnicos entrevistados é muito ilustrativo da forma como na Associação de Desenvolvimento Local onde se realizou o estudo se valoriza a intervenção no território através da educação e se entende como central a relação entre educação, território e desenvolvimento local.

“Sim, é fundamental uma profunda ligação à comunidade e quando falo à comunidade, falo da comunidade local, falo da comunidade profissional, falo da comunidade cultural, é fundamental. Por exemplo, um dos temas de vida que resultou melhor e em que os formandos mais se empenharam foi um tema de vida sobre o património de São Brás de Alportel, e que não é crucial, não é central para esta formação, que não era nessa área, não era da área de património, era na área de prestação de cuidados de saúde, portanto, não tinha nada a ver mas no entanto permitiu-lhes estabelecer ligações com o exterior, conhecerem o seu próprio território e serem reconhecidos pelo território como elementos de valor. Criaram um blogue, divulgaram o património local, o blogue continua, portanto, foi uma maneira de se ligarem à comunidade e da comunidade se ligar a eles e eu acho que isso é fundamental ao nível cultural, ao nível individual, ao nível profissional (...). Daí que é fundamental a ligação ao local.”

Outro modo de apropriação da medida em análise é através de uma lógica que privilegia uma crença na relação directa entre mais educação e melhor empregabilidade.

UMA APROPRIAÇÃO LOCAL MEDIADA POR UMA LÓGICA DE QUALIFICAÇÃO INDIVIDUAL

A lógica da qualificação individual orienta-se pela ideia de uma relação muito estreita entre os objectivos da formação e a empregabilidade dos seus destinatários. Existe uma preocupação central com a integração dos beneficiários da Iniciativa Novas Oportunidades no mercado de trabalho. O trabalho de reconhecimento, validação e produção de competências pelos e sobre os indivíduos é uma finalidade plenamente assumida. A formação tem como objectivo central profissionalizar os beneficiários da medida numa dada área específica. A educação de adultos é considerada um instrumento da acção pública fundamental para a produção de um novo habitus (Bourdieu, 1980) nos destinatários em conformidade imaginada com as necessidades presentes e futuras do mundo do trabalho. O tempo que os adultos passam em formação é pleno de sentido pela utilidade social dos próprios saberes e competências adquiridas nesse período. O objectivo primordial dos destinatários da medida é o sucesso na acção de formação e conseguir na sequência lógica desse processo um posto de trabalho. As entidades formadoras valorizam e têm presente como móbil principal das suas intenções e acções a empregabilidade. Esta lógica aparece de forma muito clara no discurso de alguns dos entrevistados. A sua preocupação principal é preparar as pessoas para o mercado de trabalho.

“Qual é a minha preocupação? Preparar aquelas pessoas para o mercado de trabalho, tão simples, sendo uma formadora mais da componente tecnológica do que da componente de base porque noventa e tal por cento daquelas pessoas que ali estão o objectivo delas é acabar

aquele curso e depois daquele curso conseguir um emprego porque os cursos começaram com uma bolsa alta agora têm uma bolsa de duzentos euros, têm uma bolsa mínima e esta é a minha preocupação, prepará-los para o mercado de emprego.”

A lógica de uma concepção orientada pela crença entre investimento na formação como condição para a melhoria da empregabilidade é destacada de forma muito evidente. Um terceiro modo local de apropriação da Iniciativa Novas Oportunidades identificado no nosso estudo é a apropriação sob uma lógica ritualista.

UMA APROPRIAÇÃO LOCAL MEDIADA POR UMA LÓGICA RITUALISTA

No modo de apropriação local da medida sob o modo da lógica ritualista prevalece uma lógica ritualizada em que a formação faz-se por fazer sem obedecer a uma finalidade específica. Não há qualquer preocupação com a integração dos destinatários da medida no mercado de trabalho. Não é relevante o trabalho de reconhecimento, validação e produção de competências realizado pelos e com os indivíduos. O investimento na formação é percebido como não tendo qualquer tipo de utilidade pessoal e social para os indivíduos. Neste modo de apropriação não importa o tipo de profissionalização a adquirir. Não existe qualquer intenção de intervenção no território local. No modelo cultural que remete para a lógica ritualista a acção vale por si mesma sem estar orientada para qualquer tipo de finalidade ética ou política perceptível. Este processo de instrumentalização cuja finalidade discernível é o ritual económico do fazer acontecer a formação é uma marca forte do Estado Poiético (Salgado, 1998). Um exemplo ilustrativo retirado do material empírico é a situação em que os estágios profissionais realizados no final dos cursos EFA funcionam como um ritual de adorno em que as potenciais entidades empregadoras “*ficam com os estagiários por favor*” ou a existência de entidades que “*estão a fazer formação a metro*” cuja finalidade única “*é ganharem o seu dinheirinho*”. Neste modo de apropriação foi possível assim encontrar designações em que não só os beneficiários da medida são considerados “*profissionais da formação*” mas também os formadores e as empresas de formação são percebidos como actores que se orientam por finalidades instrumentais que estão ao arremio das finalidades manifestas e pretendidas pela medida. Vejamos com atenção este discurso de um dos nossos entrevistados:

“(…) por exemplo no campo das empresas, há muitas empresas que fazem formação e claramente aí temos duas abordagens. Há as empresas competentes e capazes e que fazem formação com rigor e bem feita e há outras que estão a fazer formação a metro, portanto o objectivo é ganharem dinheiro e desde que as coisas no fim todos fiquem contentes e o dinheirinho entre, está tudo contente. Não é essa a abordagem, não é essa a abordagem porque isso vai estimular os tais formandos profissionais, portanto, as empresas de formação ficam contentes, os formandos profissionais ficam contentes mas qual é a produtividade deste investimento que se está a fazer, não é nenhuma, não fica nada”.

A apropriação local da medida também está marcada pela forma como as entidades promotoras da formação acompanham os projectos no terreno.

ENTRE UMA LÓGICA DE ACOMPANHAMENTO DE PROXIMIDADE E UMA LÓGICA DE ACOMPANHAMENTO À DISTÂNCIA

A análise do material empírico em torno das lógicas que orientam as entidades de formação na apropriação da medida de política pública Novas Oportunidades permite-nos dizer ainda que essa apropriação se faz, do ponto de vista dos modos como as entidades fazem o acompanhamento das acções, a partir de dois tipos diferenciados de lógicas de acção¹. Por um lado, um modo de

¹ Adoptamos neste trabalho o conceito de lógicas de acção tal como proposto por Sarmiento (1997:152) que diz que “*as lógicas de acção são instâncias de síntese de constituintes simbólicos (valores, crenças, conceitos e ideias, representações sociais) provenientes desse estatuto duplo da condição dos actores como sujeitos: elas exprimem opções feitas, sob condições, entre os sistemas simbólicos existentes e disponíveis, proveniente da reflexividade institucional, e, em geral das ideologias socialmente disseminadas, e criações próprias, nascidas das tomadas de posição colectivamente assumidas perante os incidentes do quotidiano*” e por Barroso (2006:179) quando nos esclarece que a noção de lógica de acção remete para a racionalidade dos actores que orientam e dão sentido às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma acção individual ou colectiva. Vale a pena ainda seguir os bons ensinamentos da obra de Cavaco (2008:242) quando assinala a necessidade de distinguir teoricamente o conceito de

acompanhamento que privilegia a proximidade e por outro lado, um modo de acompanhamento que privilegia a distância. O sistema de sentidos que nos permite a compreensão da lógica de acompanhamento em proximidade revela-nos que quando este modo de acompanhamento acontece, as entidades estão próximas do local da formação, que não se contratam formadores à distância, que a mediadora está bem acompanhada no seu trabalho de suporte à equipa pedagógica, que o acompanhamento das acções de formação é um acompanhamento de proximidade, que se faz um acompanhamento permanente e visível, que as relações sociais estabelecidas são quentes e personalizadas e que a este modo de acompanhamento em proximidade está associado um trabalho de qualidade. No sistema de sentidos oposto relativo ao modo de acompanhamento à distância as entidades estão distantes do local da formação, os formadores são contratados à distância, a mediadora faz um trabalho isolado no terreno sem quaisquer tipo de suporte da entidade, o acompanhamento pela entidade é feito sobre um modo distanciado e de forma não permanente, o acompanhamento não se faz sentir e é invisível, as relações sociais estabelecidas entre os diversos actores intervenientes são frias e despersonalizadas, o acompanhamento feito à distância está associado a um trabalho sem qualidade. O discurso da Sónia marca bem a existência dos dois modelos culturais aqui referenciados. Para esta mediadora do curso EFA de Apoio Familiar e à Comunidade na Associação de Desenvolvimento Local onde realizámos o estudo, um curso de catorze meses não pode ser acompanhado à distância. O acompanhamento de uma acção com a complexidade e a duração de um curso de educação e formação de adultos deve ser feito numa lógica de proximidade e em permanência sob pena do serviço prestado falhar na sua eficiência.

“(...) há entidades que eu conheci, que a entidade formadora tinha a sede em Lisboa e o curso decorria cá no Algarve, então eles contratavam os formadores à distância e a mediadora estava cá sozinha a dar conta do recado todo, não tinha apoio de lado nenhum, isto aconteceu com pessoas que eu conheci, nas reuniões da DREALG, as pessoas queixavam-se disto e os próprios formadores diziam que não conheciam ninguém, portanto, conheciam o mediador, os formadores diziam que não conheciam ninguém da entidade patronal, da entidade que os contratava, portanto, era só a mediadora que estava sozinha cá em baixo, a mediadora ou o mediador a tentar gerir um curso e ninguém aparecia, depois havia bolsas em atraso, ninguém justificava nada, isto não pode acontecer, na minha opinião isto não pode acontecer, não pode haver uma entidade formadora de um curso EFA à distancia, que se dê um modulo de formação de vinte horas ou de vinte e cinco horas à distancia, tudo bem, agora um curso de catorze meses, com sete horas diárias, em que as pessoas estão todos os dias em formação, todos os dias a precisar de acompanhamento e que é preciso saber as necessidades e haver uma permanência, portanto, tem que se ir diariamente ao curso ver o que é que aconteceu, está tudo a correr bem e esta articulação entre os formadores, isto não pode ser feita a distância, não pode funcionar, quer dizer, se calhar o curso, os cursos fazem-se e chegam ao fim têm avaliação e toda a gente fica com o certificado, pronto, mas na minha opinião isto não é um trabalho com qualidade.”

Joana, uma das formadoras entrevistadas no Centro de Formação Profissional também assinala esta diferença nos modos de acompanhamento das organizações de formação. Em entidades mais pequenas que levam a cabo uma formação mais à medida as relações são mais personalizadas e mais próximas. Nas entidades em que se implementam várias acções em simultâneo numa lógica mais burocratizada e massificada o acompanhamento é menos personalizado e as relações são mais distantes.

“Entrevistada - Por exemplo, posso-lhe dar um exemplo, na associação empresarial em que colaborei eu era formadora na componente tecnológica e participei em todos os temas de vida, no Centro de Formação Profissional os formadores da componente tecnológica não podem participar nos temas de vida, portanto, inclusivamente uma vez até fui chamada à

lógica de acção do de estratégia, mais centrado, este último, na ideia de um cálculo custo-benefício a quando do investimento dos actores na acção e ainda quando a autora chama a atenção para o facto destas lógicas na “realidade” não serem exclusivistas umas em relação às outras podendo haver intercepções e sobreposições entre elas apesar de tendencialmente algumas predominarem em relação a outras.

atenção por ter dado meia hora na sala para fazer uma resposta a um questionário do tema de vida, portanto, aqui funciona de forma diferente, também as outras entidades são entidades mais pequenas, a relação com os formandos é um pouco mais personalizada, o Centro de Formação, se der uma vista de olhos pelos cursos que tem o Centro de formação são dezenas e dezenas e dezenas cursos, centenas de formandos e portanto torna-se difícil lá em manter uma relação mais personalizada com os formandos, é um pouco mais, pronto, sendo um pouco mais objectiva, um pouco mais fria não é, um pouco mais distante.”

Também o modo como o currículo é localmente construído marca a diferença nos diferentes modos como a medida é apropriada.

ACÇÃO POIÉTICA NA CONSTRUÇÃO LOCAL DO CURRÍCULO: UM TRABALHO PEDAGÓGICO QUE SE FAZ FAZENDO

As diferenças nos modos como as entidades no terreno se apropriam da medida de política pública Novas Oportunidades fazem-se sentir com força também no que aos dispositivos EFA diz respeito em resultado da forma como o currículo é construído, negociado e localmente construído. O trabalho pedagógico levado a cabo pelos diversos participantes é produzido a partir de um modo de agir que Soulet (2006) designa por agir poiético. Num quadro de acção totalmente aberto onde reina a incerteza quando ao produto final dessa mesma acção esta forma de acção afasta-se claramente do cálculo do actor racional orientado por preferências claras e por uma acção racional em finalidade. A acção é orientada no modo poiético de agir pelo próprio fazer da acção. O jogo está desde o início em aberto e trata-se de construir os objectivos e muitas vezes, em simultâneo, inventar socialmente os próprios recursos pertinentes da acção no decorrer da própria acção. É isso que podemos constatar a partir da análise como os currículos nos cursos EFA são localmente fabricados, no modo como se produz a planificação pedagógica em torno dos temas de vida e a articulação pedagógica do trabalho colegial. A isotopia que nos permite perceber o modo como o currículo é fabricado no local mostra-nos que o tema de vida nunca é imposto pelos formadores, que são os formandos que na maior parte das vezes escolhem os temas de vida, que se discutem várias hipóteses alternativas entre as possíveis de desenvolver, que os temas de vida emergem das experiências de vida e das situações de vida dos indivíduos, que se negociam as actividades a desenvolver do ponto de vista pedagógico, o produto final e os modos de apresentação desse produto e que os temas de vida surgem de uma intensa negociação entre o trabalho de mediação, os elementos da equipa pedagógica e os formandos. Estas negociações localmente construídas têm como um dos principais resultados da sua acção a fabricação de diferenças ao nível dos modos de apropriação organizacional uma vez que os currículos vão ser necessariamente diferenciados de curso para curso e de entidade formadora para entidade formadora. O mesmo se passa no trabalho dos Centros Novas Oportunidades onde o trabalho desenvolvido sobre a singularidade dos sujeitos produz diferenciações nos modos de conduzir a acção. Vejamos o testemunho da Sónia, a mediadora do curso EFA entrevistada na Associação de Desenvolvimento Local que ilustra muito bem o modo como o currículo é fabricado localmente.

“Entrevistador – Costumam planificar os temas de vida?

Entrevistada – Sim, sim, sim.

Entrevistador – Como é que isso costuma acontecer?

Entrevistada – Normalmente a planificação primeiro decide-se com o grupo de formandos qual é que vai ser o tema de vida, eles é que escolhem e entre eles têm que decidir, portanto, neste caso, neste curso logo no início discutiram-se várias hipóteses dos temas de vida, então ficou mais ou menos alinhavado o que é que seria para o curso todo, não é, portanto, da primeira ideia para o primeiro tema de vida, ficaram logo outras ali em banho-maria, digamos assim, para depois serem utilizadas então não foi muito difícil. No segundo tema de vida eles já não foram buscar a ideia anterior porque entretanto tiveram outras ideias por causa de desenvolverem o primeiro, também viram como é que era, então mudaram um bocadinho para o segundo tema de vida, o terceiro ficou logo decidido que seria a empregabilidade porque era o final do projecto e portanto, fazia sentido que fosse a empregabilidade, técnicas de procura de emprego, legislação, etc, fazia sentido que quando eles fossem para o mercado

laboral já tivessem trabalhado esta matéria mas eles é que decidem quais são os temas, quais são os subtemas dentro daquele tema, é evidente, com o apoio dos formadores (...)

Em resultado da construção social e local do currículo o trabalho pedagógico desenvolvido nas diferentes organizações, apesar do modus operandi ser semelhante, acaba por percorrer caminhos diferentes. É assim que podemos constatar que na Associação de Desenvolvimento Local no curso de Apoio Familiar e à Comunidade os temas de vida trabalhados foram temas como *“Hábitos de vida saudáveis”, “O património local”* e a *“empregabilidade”* e no curso de Empregados Comerciais no Centro de Formação Profissional os temas de vida trabalhados giraram em torno da multiculturalidade *“Eu e as outras culturas”* ou ainda *“Profissões extintas ou em vias de extinção”*. A análise estrutural de conteúdos permitiu ainda fazer a distinção entre a fabricação social de uma planificação em modo poético e uma planificação no modo não poético. No primeiro modelo a planificação do trabalho pedagógico é uma construção social contínua em que a planificação do trabalho pedagógico sofre ajustes permanentes. Há elementos da equipa pedagógica que inicialmente não contavam entrar em cena e que depois acabam por participar na acção. Há actividades que não se esperava desenvolver e que depois são levadas à prática. Há actividades que se planearam e depois não se concretizaram. A planificação é uma negociação contínua. É ajustada por vezes ao ritmo de trabalho dos formandos. A planificação é um processo dialéctico que sofre alterações frequentes em resultado da interacção entre todos os participantes. Por seu lado, em contraste, a planificação em modo não poético é uma planificação dada de uma vez por todas que não sofre ajustes permanentes em relação ao estabelecido à priori. Não há formadores a entrar no imprevisto uma vez que toda a sua intervenção é decidida ex-ante. Não há trabalhos que não estavam planificados que se possam intrometer no decorrer da acção. As actividades planeadas são as concretizadas. A planificação não é feita sobre a forma de uma negociação contínua. A planificação não se ajusta ao ritmo dos formandos. A planificação não é um processo dialéctico uma vez que obedece a uma racionalidade em finalidade² em que os fins da acção são estabelecidos na forma de uma racionalidade sinóptica em que todo o decorrer da acção é previsto por antecipação. A planificação em modo poético é claramente predominante na construção curricular que pudemos observar.

PARA CONCLUIR

A análise sociológica dos modos de apropriação local da Iniciativa Novas Oportunidades permite-nos constatar que esta medida é apropriada diferencialmente nas diferentes organizações onde levámos a cabo o estudo e que esta apropriação diferencial se faz em torno das finalidades da intervenção levada a cabo pelas entidades, dos modos de acompanhamento da medida e dos modos de fabricação do trabalho pedagógico. A apropriação diferencialmente produzida em torno das finalidades de intervenção das organizações formativas em causa faz-se a partir de duas lógicas de acção predominantes tendo sido possível ainda a intervenção de um terceiro modo de intervenção. Assim, na Associação de Desenvolvimento Local em estudo predomina a lógica de intervenção comunitária centrada no móbil principal de intervir no território de modo a encontrar soluções para os problemas concretos das populações que se colocam ao nível do local. No Centro de Formação Profissional predomina uma lógica de qualificação individual centrada no reconhecimento, produção e certificação de competências dos indivíduos e/ou numa relação muito estreita entre formação de adultos e empregabilidade. A análise do material empírico permitiu ainda a identificação de um terceiro modelo que remete para uma lógica de acção ritualizada em que a realização das acções de formação é uma finalidade em si própria que se faz por fazer sem qualquer outra finalidade associada a si seja esta de ordem ética ou política. Quanto aos modos de acompanhamento levados a cabo pelas entidades no terreno a esta medida de política pública

² A acção racional em finalidade pressupõe segundo Boudon (1990:75) que *“o sujeito tem um objectivo, está em condições de determinar exaustivamente os meios capazes de o conduzirem ao objectivo e de escolher entre esses meios o mais vantajoso, ou em todo o caso, o que é o da sua preferência”*. É neste sentido que Weber (1971:77) define o seu tipo-ideal de acção racional em finalidade *“Age racionalmente em ordem a fins quem orienta a sua acção por uma meta, meios e consequências laterais e pondera racionalmente, para tal, os meios com os fins, os fins com consequências secundárias como finalmente, também os diferentes fins possíveis entre si, em todo o caso, pois, quem não actua efectivamente (e, sobretudo, de modo mais emotivo) nem de modo tradicional”* e é este o sentido que damos a este conceito aqui.

sobressaem dois modelos diferenciados. Por uma lado, um modelo assente numa lógica de acção que faz um acompanhamento de proximidade assente numa personalização das relações sociais por parte dos responsáveis das entidades que procuram desta forma fazer um acompanhamento permanente de todas as etapas do processo de produção do cursus. Por outro lado, um modelo assente numa lógica de acção que privilegia um acompanhamento à distância e em que predomina uma despersonalização das relações sociais e um acompanhamento do cursos feito de forma intermitente. O modo de fabricação do trabalho pedagógico permite ainda a verificação de uma apropriação distintiva por parte das entidades de formação uma vez que sendo em ambas exercido sob o modo da acção poiética o resultado desse trabalho desemboca em produtos finais da acção pedagógica claramente diferenciados entre si. Um trabalho pedagógico assente no que Soulet (2006) designa por acção poiética implica a fabricação contínua do currículo ao nível local e a mobilização constante dos actores na produção de um agir criativo (Joas, 1999) que conduza a um produto final como resultado dessa acção conjunta.

BIBLIOGRAFIA

- BARROSO, J. (1996). Génesis e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus: Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*, 4 (XIV), 487-506.
- BOUDON, R. (1990). *O Lugar da Desordem*. Lisboa: Gradiva.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le Sens Pratique*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- CAVACO, C. (2008). *Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação).
- MARTINS, J. (2013). *Das Políticas Às Práticas De Educação De Adultos. Lógicas de Acção, Sentidos e Modos de Apropriação Localmente Produzidos*. Tese de Doutoramento em Sociologia: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/11395>
- SALGADO, J. C. (1998). *O Estado Ético e o Estado Poiético*. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 27, nº2, pp. 47-62, Abr./Jun.
- SARMENTO, J. (1997). *Lógicas de acção. Estudo organizacional da escola primária. Tese de doutoramento*. Universidade do Minho (documento policopiado).
- SOULET, M-H. (2006). “Confiança e Capacidade de Acção. Agir em Contexto de In-quietude”, in Balsa, C. M. (Org). *Confiança e Laço Social*. Lisboa, CEOS – Investigações Sociológicas: Edições Colibri.
- WEBER, M. (1971). *Économie et Société/1. Les categories de la sociologie*. Paris: Librairie Plon.

A stylized, teal-colored silhouette of a mountain range with jagged peaks, positioned at the bottom of the page. The mountains are set against a white background.

Eixo 9. Território e Políticas Locais de Educação

BOAS PRÁTICAS ESCOLARES: UMA REVISÃO DA LITERATURA ACADÊMICO-CIENTÍFICA NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN⁽¹⁾; EDIVALDO CESAR CAMAROTTI MARTINS⁽²⁾.

⁽¹⁾Pontifícia Universidade Católica de Campinas, (professoradolfoalderon@gmail.com)

⁽²⁾Pontifícia Universidade Católica de Campinas, (edivaldoccmartins@gmail.com)

Resumo:

A influência das agências multilaterais nas políticas educativas de nações ibero-americanas por meio do financiamento de projetos e programas escolares ou pelas orientações de seus estudos e pesquisas que incentivam a disseminação de boas práticas não é ponto pacífico no campo acadêmico intelectual, há muitos autores que tecem altas críticas a essa tendência. Nessa ótica, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre as boas práticas escolares no espaço ibero-americano. Registrando o atual estado do conhecimento do tema boas práticas no contexto da educação básica a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico em artigos científicos, teses e dissertações, pretende-se apresentar as concepções subjacentes, tendências e principais abordagens na literatura acadêmica e científica. A investigação aponta que no contexto luso-brasileiro, contrariamente às orientações das agências multilaterais que incentivam o desenvolvimento, a disseminação e a premiação das boas práticas escolares como estratégia de melhoria do desempenho escolar nas avaliações em larga escala, a literatura acadêmico-científica sinaliza uma tendência de discussão mais politizada, concatenada com os alicerces do chamado paradigma do conflito, ao passo que no âmbito hispânico há uma crescente comunidade científica que se debruça numa análise mais sistêmica das boas práticas escolares, classificando-as e categorizando-as de acordo com critérios específicos.

Palavras-chave: Boas práticas escolares; Educação Básica; Desempenho Escolar.

INTRODUÇÃO

A presente comunicação tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura, por meio do chamado Estado do Conhecimento no campo das boas práticas no contexto educacional. Conforme (Ferreira, 2002, p. 258), o estado do conhecimento tem como objetivo “mapear e discutir certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. Dessa forma, objetiva-se saber concretamente as concepções subjacentes, tendências e principais abordagens na literatura de caráter acadêmico-científica sobre as boas práticas no âmbito escolar.

No campo das pesquisas acadêmicas são diversas as perspectivas teóricas, não havendo necessariamente vinculação entre boas práticas e indicadores de desempenho, como fazem agências multilaterais, que orientam a disseminação e a premiação das iniciativas inovadoras e das boas práticas, com a finalidade de garantir uma educação de qualidade para todos, contribuindo com o desenvolvimento econômico dos países, na medida em que a educação se vê diante da responsabilidade de preparar os alunos para o mundo do trabalho. Na ótica de agências multilaterais, as boas práticas estão relacionadas com o alcance de metas pré-estabelecidas para a melhoria do desempenho escolar, por meio da responsabilização dos agentes escolares sobre o desempenho dos alunos, premiação e disseminação das práticas inovadoras (CEPAL e UNESCO, 2005; UNICEF, 2008; UNESCO e OREALC, 2008).

Ainda é relativamente recente a preocupação teórica, por parte de intelectuais e acadêmicos do mundo da pesquisa com o estudo das ações que influenciam no desempenho escolar dos alunos. No cenário internacional as primeiras iniciativas e estudos que objetivavam estudar os fatores que influenciam no desempenho escolar dos alunos ocorreram na década de 1960, com destaque para o Relatório Coleman (Coleman, 1966), um estudo encomendado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, com o intuito de avaliar a igualdade de oportunidades educacionais para alunos das diferentes camadas sociais americanas e instrumentalizar a formulação de políticas nacionais, que teve seus resultados questionados e contestados na década de 1970.

De acordo com Alves e Soares (2007), a partir dos anos de 1980, paralelamente a reformas educacionais que ocorreram em países tradicionais pela produção de pesquisa, observou-se um aumento considerável da literatura voltada para o estudo dos estabelecimentos de ensino. Essa literatura específica geralmente centrava-se no estudo dos fatores que impactam nos resultados do desempenho escolar, mediante a utilização de variadas técnicas de tratamento e análise de dados. Esses estudos, iniciados fundamentalmente na década de 1960 com o Relatório Coleman passaram por um contínuo processo de aprimoramento, ganhando cada vez mais amplitude no cenário acadêmico-científico e, somando-se às pesquisas desenvolvidas no âmbito ibero-americano, sob a coordenação do Prof. Dr. F. Javier Murillo Torrecilla, acenam para a emergência de uma escola eficaz, ou seja, uma escola que promove constantemente o desenvolvimento global de todos os seus alunos para além do que era esperado considerando suas condições (Murillo Torrecilla, 2005).

A presente comunicação está vinculada a essa vertente de pesquisas, que analisa as práticas escolares (boas práticas escolares) e fatores escolares que influenciam no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Aqui é importante registrar que, embora não sejam sinônimos, os fatores de alto desempenho em muitos casos podem ser considerados como boas práticas, na medida em que contribuem para a construção de uma escola eficaz.

Metodologicamente foi realizada pesquisa de cunho bibliográfico no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos bancos de dados do Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC) e no portal de periódicos da CAPES¹, com a busca por trabalhos acadêmico-científicos que continham as “boas práticas” vinculadas ao contexto escolar da educação básica, com foco específico no eixo Brasil-Espanha-Portugal.

Os artigos encontrados apontam para a inexistência de uma única tendência de discussão sobre as boas práticas, havendo artigos que trazem um enfoque mais politizado para o assunto, nos termos da chamada pedagogia do conflito (Sander, 1984) e outros que trazem um enfoque mais sistêmico e técnico, aproximando-se das orientações dos estudos e pesquisas das agências multilaterais. A análise de toda essa produção encontrada serviu de corpus referencial para a presente comunicação.

OS ESTUDOS E AS PESQUISAS SOBRE BOAS PRÁTICAS NA ESPANHA

No contexto da diversidade de fatores associados ao desempenho escolar, Escudero Muñoz (2009) aponta que as boas práticas têm se tornado uma perspectiva teórica e prática aplicada em amplos domínios das políticas sociais e educacionais. Com foco na construção de uma escola eficaz, nossa revisão aponta para uma tendência de pesquisas sobre boas práticas que assumem um caráter técnico e sistêmico na Espanha. Nessa ótica, considerando ainda que:

Apesar de ser controverso, o conceito e o uso das boas práticas tem sido divulgados amplamente em uma série de áreas das políticas sociais. Apesar de suas origens ser, mais uma vez, o mundo da economia e dos negócios, de onde tem sido associada a algumas técnicas, como *benchmarking*, desde meados dos anos noventa foi estendido para o setor de serviços e para as políticas sociais e educacionais (Escudero Muñoz, 2009, p. 4).

Tendo apontado que o surgimento do conceito e do uso das boas práticas está relacionado com os indicadores de desempenho e a competitividade do mercado, Escudero Muñoz (2009) propõe um quadro conceitual para identificar e conceituar boas práticas no sistema de ensino espanhol. O autor ressalta a complexidade do conceito e a dificuldade em se determinar o que é uma boa prática ou como pode ela pode ser identificada. Na sua concepção, determinada prática pode ser boa para alguns e talvez não para outros, funcionar bem em alguns contextos e ser impraticável em outros. Para Escudero Muñoz (2009),

¹ A CAPES é um órgão governamental vinculado ao Ministério da Educação e o Portal de Periódicos da Capes é uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo, que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa o melhor da produção científica nacional e internacional. Ele conta atualmente com um acervo de mais de 37 mil periódicos com texto completo e dá acesso a revistas indexadas em importantes bases de dados, como Scopus, Web Science entre outras, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

não é possível determinar uma boa prática sem bases teóricas que sustentem a determinação e, ainda, mesmo tendo passado por critérios de relevância e pertinência, uma prática tida como “boa prática” não pode ser taxada como algo definitivo, livre da ação dos sujeitos e do contexto na qual está inserida.

Numa extensa revisão de literatura sobre boas práticas, Rebollo Catalán *et al* (2012), tendo em vista diferentes abordagens sobre o conceito de boas práticas, apresentam um sistema de indicadores de análise de boas práticas de acordo com os critérios de eficácia, impacto transformacional, sustentabilidade, legitimidade e replicabilidade, a partir da ação das pessoas, entendida como uma construção social que emerge quando as pessoas interagem em determinados contextos sociais.

Para Rebollo Catalán *et al* (2012), o surgimento das boas práticas escolares se dá mediante o protagonismo docente nas instituições de ensino que estão preocupadas com a mudança educacional, através do rompimento com os métodos tradicionais de ensino, por meio de projetos compartilhados com a comunidade escolar e com a participação das famílias. De acordo com os autores, essas mudanças positivas acontecem por meio de práticas inovadoras, duradouras e situadas no tempo e no espaço, que precisam ser construídas dialogicamente, considerando-se o contexto e as peculiaridades das instituições de ensino, gerando novos significados no contexto onde as atividades são desenvolvidas.

De acordo com Rebollo Catalán *et al* (2012) as boas práticas estão relacionadas com o cumprimento eficiente dos objetivos de ensino e de aprendizagem, bem como com o cumprimento eficaz das metas educacionais da escola, devendo ser disseminadas em outros contextos, isto é, replicada ou exportada para outros cenários. Assim, para que uma prática possa ser avaliada como boa deve ser construída por meio de processos de reflexão e interpretação contínua e ela será transferível para outros contextos se pode gradualmente ir formando uma natureza colaborativa nas equipes de ensino que naturalmente trabalham a partir de suas necessidades, tonando-se uma rede de apoio à integração de novos professores.

Muito alinhado ao proposto por Escudero Muñoz (2009), os pesquisadores da Universidade de Granada Saavedra Macías, *et al* (2013) desenvolveram uma escala de observação para avaliar boas práticas, de acordo com os critérios de eficácia propostos por Rebollo Catalán *et al* (2012). Também apontando para o fato de que a definição de boas práticas é multidimensional e complexa, mas apoiados na definição oferecida pela Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que considera como sendo as melhores práticas os exemplos bem sucedidos de mudança na maneira de se fazer as coisas que resultam em melhorias no estado das coisas existentes (Abdoulaye, 2003), os autores aprimoraram o conceito de boas práticas especificamente para o contexto escolar:

[...] temos considerado uma boa prática como a atividade ou conjunto de atividades que preenchem um conjunto de critérios e indicadores de qualidade, e que se certificam como adequadas, pertinentes, ajustadas e apropriadas para o contexto sociocultural do centro em que se desenvolve (Saavedra Macías *et al*, 2013, p. 4).

A definição de boas práticas escolares, além de influenciada pelas orientações vindas das agências multilaterais e apoiada na utilização de critérios de qualidade para sua verificação e certificação, não desconsidera a importância do contexto na qual a instituição de ensino está inserida, tal como se observa na literatura portuguesa, que traz uma concepção mais diversificada, havendo estudos com enfoque sistêmico e estudos que oferecem uma concepção mais politizada para as boas práticas escolares.

A LITERATURA PORTUGUESA SOBRE BOAS PRÁTICAS

Os pesquisadores da Universidade do Minho, Gaitas e Silva (2010), afirmam que a pesquisa sobre boas práticas e bons professores remonta ao método Socrático. Em artigo que procurou identificar o que seriam bons professores e boas práticas, com base na percepção de uma amostra composta por 91 professores e 91 alunos, tendo como premissa que as pesquisas dessa natureza sempre valorizaram a percepção dos professores, deixando de lado a opinião dos alunos, os autores apontam que as melhores práticas, tanto na percepção dos alunos quanto dos professores estão relacionadas com o clima social, ou seja, as relações estabelecidas em sala de aula.

Os pesquisadores da Universidade de Coimbra, Coelho *et al* (2008), analisaram a evolução das principais experiências avaliativas no sistema educacional português e apontaram que o desenvolvimento de boas práticas escolares em diferentes projetos avaliativos mostra uma preocupação por parte dos responsáveis pelo desenvolvimento das políticas educacionais em Portugal com a troca de conhecimentos e saberes, bem como com a disseminação de boas práticas entre as escolas portuguesas, na medida em que isso colabora para a melhoria do desempenho escolar. Trata-se de uma tendência de análise alinhada com as orientações observadas nos estudos e publicações de agências multilaterais.

Numa outra perspectiva, Pacheco (2009) por sua vez, traz uma forte crítica ao modo como as chamadas “boas práticas” estão sendo inseridas na agenda educacional dos países pelas agências multilaterais. Ao analisar criticamente os recentes processos e práticas de educação e formação na agenda da União Europeia e de outros organismos, com foco na relação entre globalização, conhecimento e currículo, relata que os processos educativos e as práticas de educação estão cada vez mais assumindo um viés econômico, concatenado com a questão da globalização, atendendo os interesses dos organismos internacionais que, cada vez mais trazem para a agenda mundial orientações pautadas em conceitos como qualidade, prestação de contas, aprendizagem para a vida, economia do conhecimento, competência, eficiência e eficácia.

O autor critica esse processo de inserção das boas práticas no contexto educacional tal como é proposto pelas agências multilaterais, principalmente por acreditar que com isso haja uma uniformização das práticas escolares. Os organismos supranacionais, tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia ditam diretrizes curriculares e, com isso, corre-se o risco de se perder a especificidade de cada escola ou região em detrimento de critérios econômicos. Para Pacheco (2009), esta busca pelo desenvolvimento de boas práticas favorece a standardização curricular, associando aos professores uma identidade empresarial, inseridos numa agenda de performatividade. Desta forma, os processos de mudança e inovação, pautados no desenvolvimento das chamadas boas práticas, nos termos do que estabelecem os organismos transnacionais acentuam cada vez mais um instrumentalismo técnico, e com isso a missão a ser cumprida pelo currículo deixa de ser educacional para cada vez mais atender aos interesses da economia.

Na entrevista intitulada “A Educação na luta contra a exclusão e pela democracia. Manuel Tavares conversa com Ana Benavente”, a professora dos programas de mestrado e doutorado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, critica a utilização de indicadores de desempenho, fenômeno conceituado pela pesquisadora como neoliberalismo desenfreado:

A educação deixou-se invadir pelos indicadores internacionais. Desaparecem as áreas curriculares que não se centram em disciplinas, mas antes em aprender a estudar e a intervir, mobilizando saberes e competências. Restringe-se a autonomia das escolas, volta-se a considerar os professores como funcionários passivos e obedientes que se limitam a aplicar ordens superiores (Benavente, 2010, p. 7).

Nessa ótica, a pesquisadora critica duramente os *rankings* internacionais baseados em avaliações como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), bem como sua utilização como medida para avaliação da qualidade do ensino oferecido nas escolas. Segundo ela, os países têm distintas histórias e estão em tempos históricos diferentes quanto a escolaridade da população. Alinhado com o que apresentou Pacheco (2009), ou seja, na esfera do embate sobre a transnacionalização dos currículos, Benavente (2010) também critica a atuação das agências multilaterais:

[...] Atualmente encontramos demasiadas agências internacionais e projetos desgarrados nestes países, dependentes das ajudas externas. Encontramos demasiados relatórios que se sobrepõem, demasiadas intervenções parcelares, demasiados especialistas trabalhando sem deixar nada de positivo no terreno [...] Não aceito que, demasiadas vezes, a orientação da cooperação seja a de exportar modelos ocidentais e de os impor a países que vivem outros tempos históricos, outros processos de desenvolvimento e que têm contextos socioculturais muito diferentes [...] (Benavente, 2010, p. 7).

Especificamente sobre fatores que impactam na aprendizagem dos alunos e nos resultados escolares a pesquisadora atribui ao trabalho desenvolvido pela escola a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos alunos, bem como à evasão/exclusão de alunos dos bancos escolares. Nesse sentido, a pesquisadora aponta para o fato de ser necessário que gestores e docentes estejam centrados no desenvolvimento de boas práticas para a construção de uma escola mais democrática:

Não tenho qualquer dúvida quanto à necessidade de nos centrarmos em boas práticas que apontam caminhos para a construção de uma escola mais inteligente, democrática e adequada às necessidades das pessoas e das comunidades (Benavente, 2010, p. 9).

Na entrevista de Benavente (2010) os apontamentos feitos sobre as boas práticas e as variáveis que influenciam nos resultados escolares distanciam-se das análises feitas por autores que compartilham de uma visão sistêmica e técnica sobre o assunto, relevando uma abordagem mais politizada, coerente com uma pedagogia do conflito. Essa abordagem mostra-se hegemônica no que se refere ao campo das boas práticas escolares no contexto acadêmico-científico educacional brasileiro.

A HEGEMONIA TEÓRICA NO CONTEXTO DAS BOAS PRÁTICAS NO BRASIL

A produção acadêmica e científica que faz referência a questão das “boas práticas” ainda é relativamente pequena no Brasil. São reduzidos os trabalhos acadêmicos e científicos que se debruçaram exclusivamente sobre o estudo das boas práticas escolares e que de fato estabeleceram bases conceituais sólidas sobre essa temática. No campo das teses e dissertações nossa busca nos bancos de dados acadêmicos e científicos retornou um único trabalho que se relaciona com a questão das boas práticas escolares. Trata-se da dissertação de mestrado de Lima (2012), que estudou a eficácia de escolas públicas municipais os fatores que influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos de escolas públicas municipais de Fortaleza, no estado do Ceará, com base nos resultados do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE).

Em sua dissertação, Lima (2012) considera que as boas práticas são características de escolas eficazes, que oferecem um ensino de boa qualidade. A autora afirma que o conceito de eficácia escolar foi modificado ao longo do tempo, assumindo em seu trabalho a definição de eficácia escolar estabelecida por Murillo Torrecilla (2005). Para a autora, o desenvolvimento de boas práticas de ensino proporciona uma aprendizagem efetiva, revestindo a oferta de um ensino de qualidade.

Nos artigos científicos as boas práticas estão relacionadas com melhoria do ensino, contudo há um distanciamento do enfoque dado para as boas práticas na literatura espanhola e nas publicações das agências multilaterais. Os artigos brasileiros trazem um enfoque mais politizado, coerente com a abordagem filosófica hegemônica no cenário acadêmico-científico brasileiro, pautada na pedagogia do conflito.

O artigo das pesquisadoras Sordi e Ludke (2009), que discute os processos de Avaliação Institucional no contexto brasileiro crítica o uso de indicadores para se medir a qualidade da escola. Evidencia-se relação conceitual com Benavente (2010), no que se refere à importância do desenvolvimento de boas práticas no interior de cada realidade escolar emanadas de uma escola gerenciada de forma mais democrática, pautada na autonomia docente. Há uma forte crítica às orientações emanadas pelas agências multilaterais, que associam as boas práticas ao alcance de metas e índices positivos nas avaliações em larga escala, o que privilegiaria o instrumentalismo técnico nos processos educativos, preparando alunos nos moldes dos interesses da economia, no mesmo tom do que aponta Pacheco (2009). Para as pesquisadoras os resultados das avaliações externas só podem estar associados à qualidade da educação quando a comunidade escolar de fato se apropria dos dados e lhes atribui significado.

No editorial da revista *Avaliação*, Dias Sobrinho (2012) critica os indicadores e os rankings educacionais tal como fazem Pacheco (2009), Sordi e Ludke (2009) e Benavente (2010). Para o autor, os rankings educacionais serviriam para que nações poderosas consagrem com eles os conceitos de qualidade e boas práticas, estimulando cada vez mais a competitividade mundial. Nessa ótica, os indicadores de qualidade e as boas práticas não podem ser concebidos abstratamente, sem pertinência local, sendo necessário, pois, a produção de conhecimentos que sejam pertinentes para as populações nas quais as instituições escolares estão inseridas e que ajudem a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

No que se refere às reuniões anuais da principal associação de pesquisadores da área educacional no Brasil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), não há um debate expressivo nos textos apresentados, sobre a temática da avaliação em larga escala e das boas práticas (Calderon e Borges, 2013; Silva, 2013). Menos de 3% do total dos trabalhos e pôsteres aprovados para os Grupos de Trabalho (GTs) tratam da avaliação.

Campos (2005) em texto apresentado no Grupo de Trabalho nº 05 (Estado e Política Educacional) da ANPEd, analisa o documento *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe* (CEPAL e UNESCO, 2005). Em seu trabalho, Campos (2005) critica a profusão de documentos produzidos pelas agências multilaterais enquanto estratégias destinadas a oferecer receituários e agendas pré-estabelecidas. Para o autor, os dados estatísticos apresentados nos relatórios das agências multilaterais apontam que no *ranking* dos melhores resultados educacionais estão países que investem alto em educação. Tal situação apontaria para uma dicotomia, pois, ao passo que não é possível ocultar esse fato, as agências multilaterais orientam os sistemas educativos para o desenvolvimento de uma gestão educacional eficaz e eficiente, alinhada com os mecanismos de mercado, ou seja, uma gestão que proporcione resultados educacionais acima do esperado em relação aos recursos financeiros disponíveis. Nessa ótica, Campos (2005) aponta que a atual preocupação com a criação de bancos de dados para disseminação de boas práticas vai ao encontro do *accountability* na gestão educacional sobre os resultados, tendo em vista que os resultados do desempenho das escolas são, em geral, considerados como consequência do desempenho docente.

Na mesma linha de Campos (2005), os pesquisadores Werlang e Viriato (2012) desenvolveram trabalho que discorreu sobre a influência do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), instituído, em 1996, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da UNESCO. Os autores criticam o posicionamento do PREAL que responsabiliza os professores pela qualidade (ou não qualidade) da educação na América Latina. De acordo com Werlang e Viriato (2012), a proposta do PREAL está relacionada com a satisfação de interesses econômicos privados. Assim a disseminação de boas práticas proposta nos documentos do PREAL está ao lado dos interesses do capitalismo globalizado, na medida em que as escolas formariam as massas trabalhadoras que atenderão as necessidades das empresas em geral.

O texto de Martins (2008), apresentado na 31ª Reunião da ANPEd analisa o desenvolvimento do projeto decorrente da abertura do Edital 023/2007 da Universidade Estadual da Bahia, que, de acordo com o autor, tinha como objetivo mapear boas práticas pedagógicas em escolas de municípios baianos, com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A tarefa seria desafiadora, pois:

O primeiro problema que se apresentou para nós foi este: o que vem a ser uma “boa prática pedagógica”? Acordamos que uma “boa prática” é aquela que produz “bons resultados”, mas daí a ter um acordo sobre o que é um “bom resultado” é bem diferente. Uma escola que “aprova bem”, por exemplo, por acaso produz um “bom resultado”? E, ao contrário, uma escola que “não aprova” o produz? E o que um determinado resultado diz das práticas que o produziram? E estas “boas práticas” são boas em que sentido? São boas para quem? São boas por quê? (Martins, 2008, p. 03).

Aqui também nos deparamos com uma visão menos sistêmica na análise de boas práticas, focando nas discussões sobre aspectos ideológicos e políticos que estariam subjacentes nas questões relacionadas com as boas práticas, que vai ao encontro do que evidenciam os trabalhos apresentados por Campos (2005) e Werlang e Viriato (2012).

No contexto da ANPEd, nossa investigação mostrou que não há uma preocupação profícua com a análise e identificação das boas práticas de uma maneira mais técnica por parte dos autores que apresentam trabalhos nas reuniões anuais. Dessa forma, nos pareceu evidente que no contexto da ANPEd, os trabalhos que fazem alguma referência às boas práticas no contexto educacional (Campos, 2005; Martins, 2008; Werlang e Viriato, 2012), assim como artigos científicos publicados em revistas científicas brasileiras (Sordi e Ludke, 2009; Dias Sobrinho, 2012) não destoam da hegemonia teórica no contexto acadêmico-científico brasileiro, ou seja, o tratamento dado à utilização de boas práticas está profundamente influenciado pelos alicerces da chamada pedagogia do conflito.

CONCLUSÃO

O estudo dos fatores que influenciam no desempenho escolar dos alunos é relativamente recente. O Relatório Coleman deu início a uma série de estudos que desprenderam uma análise mais sistêmica dos fatores que influenciam os resultados escolares. Esses estudos vêm sendo aperfeiçoados tecnicamente e cada vez mais conquista espaço no campo acadêmico e científico mundial. As agências multilaterais incentivam a premiação e a disseminação das boas práticas escolares que, na concepção dessas agências são ações inovadoras que provocam mudanças positivas nos métodos escolares, proporcionando melhorias no desempenho escolar dos alunos. No entanto, esse enfoque não é ponto pacífico no meio acadêmico e científico. Muito pelo contrário, são inúmeros os intelectuais que tecem altas críticas a essa tendência de vinculação das boas práticas com indicadores de desempenho das avaliações em larga escala. Mas, de acordo com Calderon e Borges (2013) há pequenos grupos de intelectuais que se debruçam sobre estudos mais técnicos sobre os fatores que influenciam no desempenho escolar. No cenário brasileiro esses estudos começaram a despontar no início do novo milênio. Contudo, no Brasil os estudos dessa natureza ainda não são numerosos. A isso se deve o fato de que, no meio intelectual acadêmico brasileiro, especificamente no campo educacional, há uma predominância de pesquisadores que possuem uma abordagem teórica e filosófica que concebe a educação no contexto da luta de classes, dentro do chamado paradigma do conflito. Essa tendência também vem limitando os estudos sobre boas práticas escolares, na medida em que o presente estudo revelou uma quantidade muito limitada de artigos que tratam deste tema no contexto brasileiro.

No contexto lusófono os artigos científicos que referenciam as boas práticas, o fazem de uma forma um pouco mais diversificada, pois ao passo que há uma preocupação com a identificação das melhores práticas na percepção de alunos e professores (Gaitas e Silva, 2010), considerando-se que a disseminação de boas práticas entre as escolas pode contribuir para a melhoria do desempenho escolar (Coelho *et al*, 2008) tal como propugnam as agências multilaterais, observa-se publicações que criticam fortemente a tendência atualmente adotada pelo governo, que associa as boas práticas com o desempenho escolar conforme as orientações dessas agências multilaterais (Pacheco, 2009; Benavente, 2010).

Nesses dois países ficou evidente que a discussão e a análise sobre as “boas práticas escolares” encontram-se muito amparadas e enraizadas na abordagem teórica do chamado paradigma do conflito. Há certa dificuldade quanto à definição de boas práticas escolares dentro dessa perspectiva, pois, a própria definição de qualidade educativa torna-se multidimensional e subjetiva, carecendo de uma ampla discussão política e filosófica.

Na Espanha há uma ascendente preocupação com o estudo das boas práticas escolares. São estudos mais sistêmicos e tecnicamente mais avançados em relação aos luso-brasileiros sobre as boas práticas escolares (Escudero Muñoz, 2008, 2009; Murillo Torrecilla, 2005; Rebollo Catalán *et al*, 2012; Saavedra Macías *et al*, 2013). Esses estudos avançaram de tal forma que já é possível observar no contexto científico espanhol critérios técnicos de classificação e categorização das boas práticas escolares. Nessa ótica, o contexto científico espanhol destoa do contexto luso-brasileiro, sendo possível encontrar

influência tanto de orientações mais técnicas, vindas das agências multilaterais, como por exemplo, a categorização pela eficácia, quanto de aspectos mais políticos, como a categorização por meio de critérios como, por exemplo, o de legitimidade, proposto por Rebollo Catalán *et al* (2012).

Em todos os contextos há uma notável tendência quanto a preocupação dos autores no que se refere à relevância regional e respeito ao contexto social na observação, análise e desenvolvimento das boas práticas, na medida em que determinada prática para ser considerada como uma “boa prática”, deve ser boa para a comunidade educativa onde a ação foi desenvolvida, podendo haver prática que será considerada boa para determinada escola e talvez não o ser para outras, tal como aponta Escudero Muñoz (2009).

BIBLIOGRAFIA

- ABDOULAYE, A. (2012). Conceptualisation et dissemination des «bonnes pratiques» en education: essai d'une approche internationale a partir d'enseignements tires d'un projet. Bureau International d'Education. In: Rebollo Catalán et al, p. 5. *Revista de Educación*, v. 358. Mayo-agosto.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. (2007). As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. *Sociedade e Estado*, v. 22, n. 2, pp. 435-473, maio/ago.
- CALDERON, A. I.; BORGES, R. M. (2013). La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. *Educación vol. XXII*, N° 42, marzo, pp. 77-95.
- CAMPOS, R. F. (2005). Fazer mais com menos – gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd.
- CEPAL; UNESCO (2005). Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe. Santiago, Chile.
- COELHO, I.; SARRICO, C.; ROSA, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão. Vol. 7*, n. 2, abr/jun.
- COLEMAN, J. S. et al (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- DIAS SOBRINHO, J. Editorial. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 7-10, mar, 2012. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan/mar, 2006.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2008) Buenas prácticas ante el riesgo de exclusión en la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*, v. 382, p. 52-55.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 3, pp. 107-141.
- FERREIRA, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 79, Agosto.
- GAITAS, S.; SILVA, J. C. (2010). “Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”: a visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.
- LIMA, A. M. G. (2012). Fatores associados à eficácia escolar: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza – CE. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza – CE / Brasil.
- MARTINS, J. S. (2008). O mal-estar da escola: uma tematização a partir de nossas “melhores” intervenções pedagógicas. In: In: 31a. Reunião Anual da ANPEd.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de La escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. v. 3, n. 2.
- PACHECO, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), pp. 105-143.

- REBOLLO CATALÁN, A.; Piedra de la Cuadra, J.; Sala, A.; Cantó, A. S.; Saavedra Macías, J.; Bascón Díaz, M. (2012). La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto, pp. 129-152.
- REDALYC. (2010). A educação na luta contra a exclusão e pela democracia. Entrevista de Manuel Tavares com Ana Benavente. *Revista Lusófona de Educação*, n. 16, pp. 133-148, p. 133-148.
- SAAVEDRA MACÍAS, F. J.; BASCÓN DÍAZ, M. J.; PRADOS GALLARDO, M. M.; CANTÓ, A. S. (2013). Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. una propuesta Innovadora. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17, núm. 1, enero-abril, pp. 201-220.
- SANDER, B. (1984). Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. Editora Pioneira: São Paulo.
- SILVA, I. M. (2013). A discussão sobre avaliação nas reuniões anuais da ANPED no período 2000 a 2010. *Avaliação, Campinas v. 18*, n. 2; Sorocaba, SP, p. 335-350, jul.
- SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. (2009). Os profissionais da educação e as suas relações com a comunidade escolar: aprendizagens no processo de qualificação da escola mediado pela avaliação institucional. *EccoS – Rev. Cient. v. 11*, UNINOVE, São Paulo, n. 1, p. 209-227, jan/jun.
- UNESCO; OREALC (2008). Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília: MEC.
- UNICEF (2008). Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília: MEC/INEP.
- WERLANG, A. C.; VIRIATO, E. O. (2012). O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. *Form. Doc., Belo Horizonte*, v. 04, n. 06, p. 10-23, jan./jul.

AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO E REGULAÇÃO DAS ESCOLAS

ESTELA COSTA⁽¹⁾; MARTA MATEUS DE ALMEIDA⁽²⁾.

⁽¹⁾Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, (ecosta@ie.ulisboa.pt)

⁽²⁾Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, (mialmeida@ie.ulisboa.pt)

Resumo:

A reflexão que se apresenta resulta de um trabalho de análise de concepções e de práticas de autoavaliação implementadas em cinco agrupamentos de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo, num processo de investigação-formação-acção. Este processo assentou em dois grandes eixos: a escola como centro da mudança, numa perspectiva de escola aprendente, centrada na reflexão individual e colectiva sobre as práticas; e os processos de auto-avaliação como instrumento de emancipação e regulação das escolas e, simultaneamente enquanto prática indutora de desenvolvimento profissional. Tendo em conta o quadro enunciado, procurámos criar um espaço de articulação entre a teoria e a prática, assumindo a autoavaliação das escolas como potencial prática indutora de desenvolvimento profissional e organizacional. As experiências de autoavaliação partilhadas, em contexto de formação, foram objeto de transformação, decorrente dos processos de interação desenvolvidos e da integração dos saberes mobilizados, de natureza teórica e prática (*praxis*). Damos, ainda, conta da ocorrência de processos de maturação, organizacional e individual, em que, num *continuum*, se foram transpondo mecanismos de resistência e de desconfiança, a par do progressivo abandono da importação acrítica de modelos e procedimentos estandardizados, abraçando-se a (des)construção de modelos e de procedimentos próprios e em que se alia o (des)envolvimento individual ao trabalho colaborativo e à partilha de responsabilidades.

Palavras-chave: Auto-Avaliação; Desenvolvimento Organizacional; Desenvolvimento Profissional.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação, decorrendo de um trabalho de análise de concepções de autoavaliação e de práticas implementadas em cinco agrupamentos de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo, baseia-se num processo de investigação-formação-acção, e orienta-se a partir de dois eixos estruturantes: (i) a escola como centro da mudança, numa perspectiva de escola aprendente, centrada na reflexão individual e colectiva sobre as práticas; e (ii) os processos de auto-avaliação como instrumento de emancipação e regulação das escolas e, simultaneamente enquanto prática indutora de desenvolvimento profissional.

Tendo em conta o quadro enunciado, e partindo de um contexto de formação em autoavaliação, encetámos a criação de um espaço de articulação entre a teoria e a prática, avocando os processos de autoavaliação das escolas como sendo potencialmente indutores de desenvolvimento profissional e organizacional (Day, 2001; Fullan, 1990; Hargreaves, 1998; Huberman, 1992; Marcelo, 2009; Villar-Angulo, 1990; Villegas-Reimers, 2003; Zabalza, 2004). Assumimos como mais-valia a Escola ser capaz de se questionar sobre a sua aprendizagem organizacional - o que pressupõe capacidade de “aprender a aprender” - e a assunção da importância das práticas promotoras de desenvolvimento profissional, que visam a mudança do pensamento e da ação do professor, entendidas numa perspectiva socio-construtivista, em que a aprendizagem é preconizada a partir da interação que se estabelece com os pares (Boucher e Desgagné, 2001). Neste sentido, a criação de comunidades aprendentes emerge como determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão e Tavares, 2001; Contreras, 2001; Frost *et al.*, 2010; Fullan, 1990; Fullan e Hargreaves, 2000; Marcelo, 2009; Shulman, 2004; Zeichner, 1993).

1. EIXOS ESTRUTURANTES

A escola como centro de mudança

O reconhecimento da escola como centro de mudança norteou o processo de investigação-formação-acção, quer enquanto contexto de reflexão e de formação, quer enquanto local de aprendizagem, a partir dos processos internos de auto-perscrutação, integrados em dispositivos de autoavaliação. Esta capacidade de mudança implica adaptação e inovação, compromete os professores e a organização da escola, pressupondo um novo *ethos*: a escola como comunidade de aprendizagem.

Nas últimas décadas, a escola tem vindo a assumir-se como centro da mudança, obrigada a responder a desafios que lhe são colocados em nome da qualidade do serviço prestado. As múltiplas pressões (internas e externas) a que a Escola está sujeita impelem-na para o desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional, enquanto estratégia para resolução da pluralidade de problemas com que se confronta diariamente.

Estamos, então, perante uma perspectiva da instituição enquanto ‘entidade social que aprende’ (Zabalza, 2004), que é chamada a questionar-se sobre si própria, o que passa pelo “aprender a aprender” de forma a conseguir resolver os problemas que enfrenta, resultante de um processo estruturado com um conjunto de metas para alcançar a sua melhoria.

Converter-se a uma cultura de avaliação permanente, compele a escola e os seus atores a operar colaborativamente. A colaboração como cultura, opõe-se à cultura do individualismo, e operacionaliza-se através de estratégias de coordenação no seio da instituição (Knight et al., 2006; Zabalza, 2004), processo que é gradual, profundo e duradouro e implica compromisso institucional (Fullan, 1990). Se é inegável o papel determinante da direção, a organização é, na verdade, da responsabilidade de todos, porque mesmo distanciados das lideranças explícitas, são cúmplices pela participação em grupos de trabalho, onde a sua opinião conta. Alonso (2005) refere-o ao afirmar que “o papel das lideranças, o trabalho em equipa e uma prática continuada de auto-avaliação adquirem um significado especial na coordenação e na regulação da mudança” (p.15). A “cultura de avaliação” pode, assim, ser entendida como um processo intrínseco de construção, e não como uma condição ou uma finalidade da avaliação (Simões, 2007:1).

O estabelecimento de comunidades aprendentes, primordial para fomentar dinâmicas de mudança e desenvolvimento organizacional, é-nos também apresentado na literatura como determinante para a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente (Alarcão e Tavares, 2001; Buttler, 2005; Boucher e Desgagné, 2001; Contreras, 2001; Frost *et al.*, 2010; Fullan, 1990; Fullan e Hargreaves, 2000; Hadar e Brody, 2010; Hammerness *et al.*, 2005; Marcelo, 2009; Shulman, 2004d; Zeichner, 1993). Neste sentido, entender a escola como sendo capaz de aprender e de se renovar compromete cada professor a assumir-se como aprendente profissional (Eraut, 1994, 1995; Fullan, 1990; Knight et al., 2006; Sykes, 1999; Villegas-Reimers, 2003; Webster-Wright, 2009), um aprendente reflexivo e profissional autónomo (Sachs, 2009).

Boucher e Desgagné (2001) sublinham a importância das práticas promotoras de desenvolvimento profissional que visam a mudança do pensamento e da ação do professor, estarem associadas à aprendizagem numa perspectiva socio-constructivista, em que se preconiza a aprendizagem em interação com os pares. A reflexão, a partir do entendimento de Isabel Alarcão (1996) enquanto “*perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem*” (p.175) surge, então, como o segundo eixo norteador da experiência que relatamos.

Como defende Shön (1983,1992), a aprendizagem profissional consegue-se a partir do envolvimento do professor em modelos de reflexão na ação e sobre a ação, sendo desejável encontrar espaços e tempos que permitam ao docente desenvolver trabalho e reflexão individual (Knight et al., 2006; Morais e Medeiros, 2007) e, simultaneamente, espaços em que o recurso ao olhar do outro surja como mecanismo de apoio (Alarcão e Roldão, 2008).

Neste contexto, a reflexão assume aqui uma dupla importância: em primeiro lugar, como estratégia de aprendizagem individual (de cada formando) e coletiva (de cada escola, de cada equipa de autoavaliação), no contexto de formação; em segundo lugar, enquanto procedimento nuclear, integrado nos dispositivos de autoavaliação.

Os processos de autoavaliação da escola

À semelhança do primeiro eixo, a avaliação, terceiro eixo orientador, surge com uma dupla importância: primeiro, os processos de meta-avaliação desenvolvidos durante o processo formativo constituíram uma oportunidade de desenvolvimento, profissional e organizacional, e de capacitação para uma intervenção na escola. Isto implica um conjunto de saberes: o saber necessário para recolher, analisar e interpretar dados, que permitam participar em grupos de decisão, acção e avaliação da escola elaborando o desenho da organização, das pessoas, dos recursos, dos tempos, dos espaços e das parcerias, que facilitam e enriquecem as relações de ensino e aprendizagem e acompanhando criticamente a acção. Segundo, a auto-avaliação, sendo assumida como instigadora de aprendizagem, é desencadeadora de processos de aprendizagem individual e organizacional, como defendem Snyder e Cummings (1998: 875): (1) uma aprendizagem focalizada em alcançar objetivos organizacionais; (2) uma aprendizagem que é partilhada por todos e repartida entre os membros da organização (grupos); e (3) uma aprendizagem cujos resultados são incorporados em sistemas, estrutura e cultura organizacionais.

Para além das agendas políticas subjacentes a todo o sistema avaliativo, e que interferem na sua conceção e implementação, é necessário que as escolas e quem as habitam, encarem a avaliação como um processo contínuo, de melhoria, baseado em conhecimento (Afonso e Costa, 2011,2012), em que cada fim de ciclo é o início de outro, em que não há receituários únicos, uniformes, pronto-a-vestir.

Foi este o cenário em que se desenvolveu o processo de investigação-formação-ação que passamos a descrever

2. PROCESSO

O dispositivo de investigação utilizado - processo de investigação-formação-ação – é de cariz interpretativo e fenomenológico (Erickson, 1986, 1989), centrando-se na análise das práticas de auto-avaliação de cinco agrupamentos de escolas associados ao Centro de Formação de Agrupamentos de Escolas - 'Educatis', sito em Benavente. Participaram elementos das equipas de avaliação dos agrupamentos e alguns dos seus diretores, num total de 25 participantes.

Cada um dos participantes foi chamado a ser co-investigador das práticas de autoavaliação, num procedimento de meta-avaliação, para, como defende Stufflebeam (2001), ajudar a compreender o mérito das avaliações realizadas, bem como conhecer as áreas de força e de fragilidade dos dispositivos e das avaliações concretizadas pelos agrupamentos de escolas. Aos formadores externos coube, essencialmente, direccionar e acompanhar os processos de análise e reflexão, e sustentar teoricamente as questões que iam sendo suscitadas.

O trabalho desenvolvido teve por base: (a) a análise dos documentos internos dos agrupamentos de escolas (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Relatório de Autoavaliação, Relatório de Avaliação Externa); (b) a apresentação e problematização dos processos vividos, por cada equipa e em grande grupo; (c) a elaboração de um conjunto de notas de campo; (d) um texto escrito individual, de reflexão, em torno do ponto de partida e de chegada de cada um dos participantes após o processo formativo. Estas reflexões, enquanto documentos evidenciadores das representações dos participantes, foram sujeitas a procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2009).

3. PRINCIPAIS RESULTADOS

A emergência de culturas colaborativas

De acordo com as notas de campo e recorrendo à tipologia proposta por Wenger e colegas (2002)¹ para determinação dos estádios de estabelecimento de equipas de trabalho colaborativo, numa lógica de comunidades aprendentes, verificamos que, no início de processo formativo, um dos grupos reunia as características inerentes ao estágio potencial, sendo que as restantes equipas apresentavam essencialmente características de um estágio de formação/união.

No fim do processo, recorrendo essencialmente às reflexões produzidas, constatou-se a consolidação do trabalho em equipa em todos os grupos e a valorização da reflexão e da partilha pela totalidade dos participantes. Ilustram esta ideia excertos como:

Sempre valorizei muito a partilha de conhecimentos e experiências, sinto que nos fechamos muito e partilhamos pouco, daí que estas oportunidades, em que juntamos um pequeno grupo, à volta da mesa, são sempre bem-vindas. (R8)

Não tenho dúvidas que as horas que partilhámos, formando e formadores, contribuíram para que possamos passar da retórica à prática ou dos princípios orientadores à mobilização dos atores para participarem e apropriarem-se do próprio processo avaliativo. (R4)

Esta ação foi bastante proveitosa devido à partilha, à comunicação, às experiências vividas, à exposição do interior de cada escola com todas as dificuldades com que se depararam. (...) É com esta partilha que as escolas se vão transformando e vão ajustando as novas informações ao seu meio e vão construindo, a pouco e pouco, toda uma estrutura que não tem um objetivo de chegar a um fim mas o intuito de se renovar e de se ajustar, o que irá contribuir certamente para uma melhoria de cada escola. (R6)

Se a maioria das equipas revelou um estágio de maturidade, podemos mesmo afirmar que uma das equipas reunia muitos dos indicadores que configuram o estágio de renovação proposto na Wenger *et al.* (2002), salientando a importância de integrar e apoiar a formação de outros docentes na equipa:

No final desta formação sinto-me mais reflexiva, assertiva e crítica para dinamizar ações que preconizam a envolvimento da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas de Samora Correia, no processo de autoavaliação do mesmo e em futura avaliação externa (R3)

E ao nível do próprio CFAE:

a autoavaliação das escolas é, também, a melhor oportunidade de cimentar a relação entre o centro de formação e as suas escolas associadas; facilita o diagnóstico de necessidades de formação e a operacionalização dos planos de formação de cada instituição; promove a dimensão do professor e da organização aprendentes contribuindo para o desenvolvimento profissional e organizacional (R2)

A reflexão individual colectiva

Tendo por base os trabalhos de Grimett e colegas (1990) e Wellington e Austin (1996), e com base nas notas de campo, bem como os resultados das reflexões finais, verificamos que a reflexão sobre os processos de auto-avaliação foi orientada por diferentes finalidades como se revela no quadro seguinte:

¹ Os autores definem quatro estádios de formação de comunidades aprendentes, a saber: estágio potencial, estágio de formação/união, estágio de maturidade, estágio de renovação.

Quadro 1. Orientação da reflexão.

Orientação/Função		Indicadores (exemplos)
Imediata	<i>Sobrevivência</i> <i>Resposta imediata a situações</i>	- Como vamos responder à IGE? - Temos que cumprir a tarefa - É necessário ver quem está disponível
Técnica	<i>Promover a eficiência</i> <i>Centrada nas metodologias</i>	- Que técnicas de recolha de dados podemos usar? - Será que os questionários eram adequados? - Será que a informação recolhida é suficiente?
Deliberativa	<i>Opção</i> <i>Aceitação dos fins/selecção dos processos</i>	- Será que a escola ganha entregando o processo a uma empresa? - Como vamos operacionalizar o processo?
Dialéctica	<i>Transformação da Prática</i> <i>Questionamento fins, processos...</i>	- É fundamental definirmos o nosso próprio modelo de auto-avaliação - A escola tem que estar envolvida e perceber quais as mais-valias do processo - O processo tem que servir para a escola e cada um aprender
Transpessoal	<i>Autodesenvolvimento</i>	- Mudei as minhas concepções sobre o que é a formação contínua - Mudei as minhas crenças e atitudes face à auto-avaliação

Os excertos acima traduzem estádios avançados de reflexão que foram atingidos pela grande maioria dos participantes, reveladores de um processo de desenvolvimento e maturação. Como afirma Esteves (2010:51):

“a reflexividade nos seus estádios mais avançados representa a forma de pensamento crítico que se projecta sobre a forma de pensar e deliberar do sujeito e, portanto, implica uma considerável autonomia intelectual suportada na dúvida metódica”.

Numa fase inicial, a reflexão era essencialmente do tipo imediata e técnica. Porém, verificou-se que tais características foram sendo atenuadas, dando lugar essencialmente a processos de reflexão deliberativa e dialéctica centrados no contributo dos processos de autoavaliação para o desenvolvimento organizacional. Neste sentido são proferidas afirmações como:

Uma vez encarada a avaliação como instrumento de melhoria é necessário partir para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação a par de uma cultura de responsabilidade.(R7)
A autoavaliação dependerá do que conseguirmos construir enquanto organização escola.(R10)
Apesar da necessidade de excelência estar presente na agenda das escolas, existem barreiras que se colocam quanto à implementação de sistemas de qualidade que se prendem com a ausência de formação dentro das escolas dos princípios e ferramentas de qualidade, a diversidade dos “clientes”, o culto do individualismo tão presente na classe docente, a inexistência de mecanismos de recompensa e reconhecimento do mérito, entre outros.(R9)
Da “discussão” percebeu-se que é num caminho dirigido para a autonomia que faz sentido considerar a autoavaliação, a necessidade das escolas passarem por este processo radica na capacidade de desenvolvimento, aperfeiçoamento e melhoria da organização.(R7)

Os processos de autoavaliação na escola

Mais do que identificar as alterações que se verificaram nas práticas, sistematizamos um conjunto de alterações produzidas ao nível das representações dos sujeitos, nomeadamente mudanças nas suas crenças e atitudes:

Manifesto, assim, um desenvolvimento profissional, uma evolução nas minhas concepções e práticas de formação, afastando a perspectiva burocrática, tecnicista e instrumental que associa a formação contínua à obtenção de créditos para a progressão na carreira. Destaco também esta formação como um processo que articula um percurso pessoal e uma trajetória profissional da qual não abdicó. (R1)

Foi, ainda, relatado por todas as escolas que recorriam a empresas externas para prestação do serviço, um abandono dessa prática e a preocupação em definir uma política de avaliação interna e a sua operacionalização através de um guião próprio adequado ao contexto e aos actores.

Ilustra as ideias acima referidas excertos como o que se segue:

Partilhámos o bom, o menos bom, assumimos as nossas fraquezas e as nossas vitórias, percebeu-se que todos procurávamos, junto das formadoras, uma receita milagrosa que nos levaria a um processo de auto-avaliação menos complicado do que o CAF. (R2)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de autoavaliação partilhadas pelos formandos foram objeto de (auto) questionamento e de transformação, o que resultou da reflexão conjunta dos diferentes formandos que, em interação, se permitiram integrar os conhecimentos mobilizados, de natureza teórica e prática (*praxis*). Igualmente salienta-se a ocorrência de processos de maturação, organizacional e individual, em que, num *continuum*, se foram transpondo mecanismos de resistência e de desconfiança. Do mesmo modo, uma maior consciencialização da importação acrítica de modelos e procedimentos estandardizados, abraça-se a (des)construção de modelos e de procedimentos próprios e em que se alia o (des)envolvimento individual ao trabalho colaborativo e à partilha de responsabilidades.

Do trabalho desenvolvido com as escolas participantes ressaltamos a necessidade de *atender ao ethos institucional*, isto é, às idiossincrasias que tornam cada escola uma entidade única, respeitando-a e encontrando formas de nelas integrar os processos de autoavaliação. Não significa isto que não seja necessário introduzir mudanças nessa cultura, reforçando práticas de uma cultura colaborativa, o que implica flexibilidade organizativa, abrangendo as estruturas e lideranças intermédias, bem como o estabelecimento de condições favoráveis à criação de comunidades aprendentes e ao estabelecimento de uma cultura de avaliação.

A eliminação de obstáculos e a criação de condições favoráveis para o estabelecimento de uma cultura de avaliação assente em práticas colaborativas, tal como apontam os resultados, passa pela definição clara dos propósitos das iniciativas (intencionalidade e transparência); a preocupação com os mecanismos de informação e comunicação, promotores do envolvimento de toda a comunidade educativa.

A constituição de verdadeiros grupos de trabalho colaborativo oferece a cada um dos envolvidos, para além das vantagens associadas à partilha e à aprendizagem que possibilitam uma melhoria contínua, apoio moral, permitindo ainda a sincronização de perspectivas no tempo, envolvendo todos em torno de projectos comuns; diminuindo a incerteza e limitando excessos de culpa (certeza situada) (Hargreaves, 1995). Com efeito, a partilha de objectivos e a constatação de benefícios mútuos, por parte dos diferentes actores/organizações envolvidas, é uma das condições essenciais para que não se redunde na 'inércia colaborativa' (Frost *et al.*, 2010).

O processo aqui relatado revelou, ainda, um conjunto de vantagens associadas ao estabelecimento de redes de partilha interinstitucionais, vantagem que no contexto de formação enriqueceu as reflexões, quer decorrente das especificidades inerentes a cada Escola envolvida e das respectivas práticas de auto-avaliação adoptadas e revistas, quer decorrente da heterogeneidade dos actores, claramente com trajectórias pessoais e profissionais distintas, possibilitando uma riqueza de olhares cruzados a partir de dentro e de fora da escola.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N., E COSTA, E. (2011). Avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento, pp. 155-189. In J. Barroso e N. Afonso (Org.). *As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Fundação Manuel Leão.
- AFONSO, N., E COSTA, E. (2012). Les politiques d'évaluation des écoles. Le cas du Portugal. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43 (2), 53-75. Acessível em <http://rsa.revues.org/>

- ALARCÃO, I. E ROLDÃO, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Col. Educação e Sociedade. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. E TAVARES, J. (2001). Um novo olhar sobre a docência universitária. In Conferência *1º Encontro sobre o ensino da Economia*. Évora: Universidade de Évora. http://www.webct2.ua.pt/public/leis/daes_artigos.htm
- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BUTLER, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31, (1), 55-78.
- BOUCHER, L. P. E DESGAGNE, Y. (2001). Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire : un processus de changement véritable. In D. Raymond, (Ed). *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, (pp. 55-70). Shrebrooke: Éditions CRP.
- CONTRERAS, J. (2001). *La autonomia del profesorado* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- DAY, C. (2001) *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching* (3ªed., pp.119-161). New York: MacMillan Publishing Company.
- ERICKSON, F. (1989). Metodos qualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza: Metodos Cualitativos y de Observación* (pp.195-295). Barcelona: Ediciones Paidós.
- ESTEVES, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In C. Leite (Ed.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp.45-62). Col. Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic.
- FROST, J.A.; AKMAL, T.; E KINGREY, J. (2010). Planing teacher professional development: the struggles and successes of an inter-organizational collaboration. *Professional Development in Education*, 36(4), 581-595.
- FULLAN, M. (1990). Staff development, inovation and institutional Change. In B. Joyce. (Eds.). *Changing School Culture through Staff Development* (pp.3-25). USA: ASCD.
- FULLAN, M. E HARGREAVES, A. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39, pp.50-57.
- GRIMMETT, P., MACKINNON, A., ERICKSON, G., ERICKEN, T. (1990). Reflective practice in teacher education. In R. Clift, W. R. Houston, e M.Pugach (Eds.), *Encouraging reflexive practice in education*. (pp. 20-38). New York: Teachers College Press.
- HADAR, L. E BRODY, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: building a professional development community among teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.
- HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J.; BERLINER, D.; COCHRAN-SMITH, M.; MCDONALD, M. E ZEICHNER, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, e J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teacher should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco-Jossey-Bass.
- HARGREAVES, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In B. Biddle; T. Good e I. Goodson (Eds.). *International Handboock of Teachers and Teaching* (vol.II, pp.1297-1319). Boston Kluwer Academic Publishers.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.) (1992). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação (vol.4, pp.31-61). Porto: Porto Editora.
- KNIGHT, P.; TAIT, J.; YORKE, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- MORAIS, F. E MEDEIROS, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor- A chave do problema*. Açores: DRCT.
- SACHS, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M.A. Flores e A.M. Simão (Eds.). *Aprendizagem e*

- desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas*. Col. Educação e Formação (pp.99-118) Mangualde: Edições Pedagogo.
- SHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books.
- SHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed) *Os professores e a sua formação* (pp77-91). Lisboa: D. Quixote.
- SHULMAN, L. (2004). *The wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey- Bass.
- SIMÕES, G. (2007)
- SNYDER, W., E CUMMINGS, T. H. (1998). Organization learning disorders: Conceptual model and intervention hypothesis. *Human Relations*, 51(7), 873-895
- SYKES, G. (1999). Introduction: Teaching as the learning profession. In Darling-Hammond, L. e Sykes, G. (Eds.) (1999). *Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice* (pp.xv-xxiii). San Francisco: Jossey-Bass.
- STUFFLEBEAM, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, Thousand Oaks, 22(2), p.183-209.
- VILLAR-ANGULO, L.M. (1990). *El Profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2009). Reframing professional development trough understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79 (2), 702-739. <http://rer.aera.net> .
- WELLINGTON, B. E AUSTIN, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research* 38, 3, pp-307-316.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R., E SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- ZABALZA, M. (2004). *La enseñanza universitária. El escenario e sus protagonistas* (2º ed.). Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

TERRITORIO RURAL Y EDUCACIÓN AGROTÉCNICA. POLÍTICAS PÚBLICAS Y FAMILIARES DE DESARROLLO LOCAL EN LA REGIÓN OESTE DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

MARCELA GINESTET⁽¹⁾.

⁽¹⁾Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata (Argentina),
(campitoderetama@yahoo.com.ar)

Resumo:

La educación agrotécnica (nivel secundario de educación) no sólo se considera una institución educativa que imparte conocimientos con prácticas y actores específicos y otorga una formación para el mundo del trabajo, sino que, las consideramos como instituciones territoriales, ligadas al desarrollo local (Plencovich y Constantini, 2011). En este sentido, abordamos la complejidad de la escuela agrotécnica, actuando entre el mundo de lo rural y la productividad agropecuaria y el mundo familiar, operando en cada región, localidad en la que está inserta de manera diferenciada de acuerdo a sus variables socioproductivas. Nos proponemos en este trabajo abordar la localización de instituciones educativas agropecuarias como estrategias de políticas públicas municipales y provinciales de desarrollo local y estrategias familiares, en dos municipios continuos de la región oeste de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) a partir de la década de 1990. Tomaremos en cuenta las características de este territorio rural, sus articulaciones con lo urbano, las variaciones demográficas y las políticas públicas educativas orientadas a la localización rural. Relevaremos las instituciones educativas agropecuarias en el territorio, su modalidad, carácter de gestión (pública o privada), las estrategias educativas familiares, articulación con otros actores e instituciones de la comunidad, cantidad, origen y componente de los alumnos y del cuerpo docente y seguimiento de los egresados.

Palavras-chave: Educación Agrotécnica; Territorio Rural; Políticas Públicas.

La educación agrotécnica (nivel secundario de educación) no sólo se considera una institución educativa que imparte conocimientos con prácticas y actores específicos y otorga una formación para el mundo del trabajo, sino que, las consideramos como instituciones territoriales, ligadas al desarrollo local. En este sentido, abordamos la complejidad de la escuela agrotécnica, actuando entre el mundo de lo rural y la productividad agropecuaria y el mundo familiar, operando en cada región, localidad en la que está inserta de manera diferenciada de acuerdo a sus variables socioproductivas.

Nos proponemos en este trabajo abordar la localización de instituciones educativas agropecuarias como estrategias de políticas públicas municipales y provinciales de desarrollo local y estrategias familiares, en el municipio de Guaminí de la región oeste de la Provincia de Buenos Aires (Argentina, a casi 500 km de la capital del país) a partir de la década de 1990, comparándolo con un municipio colindante (Daïreaux). Analizaremos el "territorio rural" en el que se instala un Centro Educativo de Producción Total –Cept–, tomando como caso el CEPT de Casey (Nº 6), en el oeste de la región pampeana bonaerense.¹ Acompañando la descripción del espacio, se analizaron los datos y series estadísticas

¹ Marcelo Sili establece una diferencia entre el significado de espacio rural y territorio rural. "El espacio rural es una extensión de la superficie terrestre que se organiza en parcelas de diferentes tamaños, directamente vinculadas a las actividades productivas primarias, con un hábitat disperso de baja densidad de población y un hábitat concentrado bajo forma de pueblos y pequeñas ciudades, dotado de infraestructuras y equipamiento ligados a las actividades productivas primarias y actividades de transformación y de servicios generalmente vinculadas a la valorización de los recursos locales. El espacio agrario es un componente más del espacio rural, es una porción del espacio rural dedicado a la producción de bienes agrícolas, ganaderos y forestales. El territorio rural es un espacio rural apropiado por una sociedad bajo un sistema de intencionalidades que organizan y cualifican ese espacio. Este sistema de intencionalidades bien puede ser múltiple y diverso lo que nos arroja una territorialidad fragmentada en donde cada actor tiene objetivos individuales y diferentes al resto de los actores, o bien puede existir una intencionalidad colectiva y consensuada que genera un territorio con unidad de objetivos y proyectos." Sili, Marcelo. *La Argentina rural: de la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*. Buenos Aires, Ediciones INTA, 2005.

proporcionadas por el INDEC, por la Dirección Provincial de Planeamiento, Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación y de otros organismos, se utilizaron mapas escolares y series estadísticas escolares del municipio de Guaminí en el que se encuentra el *CEPT* de Casey, comparándolas con las de otros municipios lindantes y se realizaron entrevistas en la región.

Tomaremos en cuenta las características de este territorio rural, sus articulaciones con lo urbano, las variaciones demográficas y las políticas públicas educativas orientadas a la localización rural. Relevaremos las instituciones educativas agropecuarias en el territorio, su modalidad, carácter de gestión (pública o privada), cantidad, origen y componente de los alumnos.

Recorriendo el mapa escolar de la Provincia de Buenos Aires y con los datos aportados por la Dirección Provincial de Planeamiento, Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación, observamos algunas problemáticas. Por un lado, la mayor parte de las escuelas agrotécnicas se encuentran diseminadas en diferentes municipios, pero no en todos y debido a la gran cantidad de kilómetros que se deben recorrer (en algunos casos se deben realizar más de 50 y 80 kilómetros de caminos de tierra) no están al alcance de pequeños productores de escala familiar y trabajadores rurales cuyo medio familiar está muy alejado espacialmente: carecen de los medios de transporte y difícilmente la familia pueda absorber los costos que implica el traslado, además de la necesidad de retener la mano de obra para el sostén familiar. Por otra parte, la organización institucional y la cultura escolar de una institución escolar imprimen en los alumnos identidades y adhesiones y, considerando el desplazamiento de los jóvenes se percibe el peligro del desarraigo de la comunidad rural, la pérdida de lazos de identidad y profundiza el éxodo y despoblamiento.²

Los *Cepts*, son escuelas agropecuarias de gestión pública y de modalidad de alternancia cuyo origen se remonta a principios de la década de 1970 cuando se fue expandiendo en nuestro país, más precisamente en el norte de la provincia de Santa Fe las *Escuelas de la Familia Agrícola*,³ un modelo pedagógico productivo –escuelas de alternancia–, en un período caracterizado como de fuerte arraigo de las instituciones escolares públicas y de la escuela secundaria. Su difusión tenía por objetivo cubrir “un vacío permanente de una educación adecuada al medio rural” y fundamentalmente a los intereses de las familias de pequeños productores sin el extrañamiento que producen las instituciones escolares agrotécnicas tradicionales. La última dictadura militar (1976-1983) frenó su difusión, pero entre fines de 1982 y “el retorno de la vida democrática” se reactivaron las *EFA* – Escuelas de la Familia Agrícola– y comenzaron a elaborarse en distintos lugares proyectos de alternancia de cogestión entre el Estado y los municipios. Estos proyectos dieron origen en la provincia de Buenos Aires, en 1988, al Programa *Centros Educativos para la Producción Total*.

CARACTERÍSTICAS DEL TERRITORIO RURAL: TRANSFORMACIONES DEL MUNDO RURAL PAMPEANO

Hacia comienzos de la década de 1960 observa Balsa se confirma un extraordinario despoblamiento rural en la provincia de Buenos Aires, acompañado de un crecimiento de la población total de los partidos que la componen. Esto significó el desarrollo de un proceso de despoblamiento de los campos, la desaparición de pequeños pueblos y parajes,⁴ acompañado de la urbanización de productores que a la hora de realizar sus elecciones de residencia familiar se volcaron hacia las ciudades cabeceras de partido,

² Esta fue la preocupación inicial de un grupo de padres en Francia, en el campo, en la década de 1930, “los padres querían una educación que brindara formación técnica y general; el sacerdote le agregaba la humana y cristiana. La idea sustancial, no desarraigar y no perder una ayuda fundamental en las tareas del campo...”. Entrevista a Gerardo Bacalini, en: Forni F., Neiman, G., Roldán, L., Sabatino, J. P. *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires, Ciccus, 1998.

³ “Trabajábamos en una provincia muy propicia como Santa Fe, de rica tradición rural y educativa. El norte santafecino, con epicentro en Reconquista, era una caldera de proyectos de desarrollo: un obispado abierto y progresista con un trabajo social intenso, una juventud ruralista activa y participante y con sacerdotes comprometidos, un movimiento cooperativista muy desarrollado, un empresariado rural con una visión social trascendente, maestros creativos e innovadores... Entonces está claro que elegimos Santa Fe, más precisamente el norte y también las razones de esa elección.(...) [la recepción de los postulados de la alternancia que hizo la comunidad rural santafecina] fue impactante. La comprensión de los postulados de la alternancia fue algo natural, casi a medida para las comunidades”. El relato de Bacalini permite comprender la estrecha relación que se estableció entre el modelo y la comunidad. Entrevista a Gerardo Bacalini, en: Forni F., Neiman, G., Roldán, L., Sabatino, J. P. *op. cit.*

⁴ Balsa, Javier *El desvanecimiento del mundo chacarero. Transformaciones sociales en la agricultura bonaerense, 1937-1988*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2006. Sili, Marcelo. *op. cit.*

desechando los pequeños pueblos que otrora fijaban a los pequeños y medianos productores. Los autores coinciden que, con matices, este proceso comenzó a ser sostenido -aunque con diferentes ritmos- a partir de la década de 1960.

Como un fenómeno generalizado y sin especificar regiones, Marcelo Sili encuentra las causas en la gestación de un proceso de “modernización conservadora”. Desarrollada a partir de la década de 1960 en áreas rurales de América Latina y en particular de Argentina, la define como “un proceso de modernización cultural estrechamente ligado al desarrollo de la ciencia y la tecnología, a los transportes y las comunicaciones, y a la construcción y difusión de nuevos valores” que “impulsó a la ciudad como meta y faro de la modernidad y el desarrollo, dejando a las áreas rurales como espacios marginales y de retraso”. Al mismo tiempo que se desarrollan nuevas formas de consumo, culturas y actitudes, se impone “un nuevo modelo de organización territorial rural desequilibrado, ligado casi exclusivamente a la producción de bienes primarios orientados a las exportaciones, con menor diversificación y mayor fragilidad en términos ambientales, menor capacidad de innovación y desarrollo y mayores niveles de exclusión y marginalidad.” “Este modelo de organización y desarrollo rural se sostuvo a partir de una visión y un enfoque del mundo rural netamente sectorial y agrario centrado en la producción agropecuaria, las cadenas productivas sectoriales, los mercados y la tecnología, elementos que fueron dirigidos en gran parte desde los centros urbanos nacionales e internacionales.”⁵

En un exhaustivo y profundo estudio del “desvanecimiento del mundo rural chacarero” en la región pampeana, Balsa analiza los diversos factores que operaron en una radical transformación del modo de vida de los productores agropecuarios. Para el autor el proceso de “urbanización” de los productores y su correlato, el despoblamiento de los campos “reviste múltiples aristas y diferencias idiosincráticas”: por un lado analiza la “drástica” reducción en la cantidad de pequeñas explotaciones agropecuarias y como corolario una importante concentración de la producción, fruto de las políticas recesivas iniciadas a mediados de la década de 1970 y profundizadas en la década de 1990 durante la gestión neoliberal menemista, junto con la urbanización de la mayoría de los productores que lograron sobrevivir a la reducción de ingresos por hectárea.⁶ En este sentido una razón fundamental esgrimida por medianos y hasta pequeños productores de su proceso de urbanización, radica en la escolarización de los hijos, en el deseo de que realicen la escuela secundaria y en un ideal de mejora de calidad en relación a la escuela rural. Es un lugar común en el ámbito rural considerarlo como “inevitable”.⁷

Balsa agrega otros factores nada desdeñables causantes del despoblamiento del campo y de los pequeños pueblos y parajes: la declinación del ferrocarril y en buena parte de los casos el levantamiento de las vías férreas y el desarrollo de las rutas asfaltadas. En las primeras décadas del siglo XX, es notable la expansión de la red ferroviaria en la provincia de Buenos Aires acompañando el auge agrícola. Fue fundamental para el transporte de granos y ganado en pie a los puertos y frigoríficos y el traslado de mano de obra estacional, pilares del sistema económico agroexportador. Si bien la competencia del transporte terrestre y la falta de inversión abonaron en su declinación, el golpe más fuerte fue el cierre y levantamiento de vías de algunos ramales durante la última dictadura militar. La gran cantidad de parajes y pequeños poblados gestados como estaciones de ferrocarril quedaron aislados, de igual modo que pequeños productores y peones rurales sin medios de movilidad. A esta realidad, agregamos la coyuntura climática que sumergió a millones de hectáreas de la provincia de Buenos Aires bajo el agua⁸ paralizando

⁵ Sili, Marcelo. *op.cit.*

⁶ Balsa afirma que el importante crecimiento de la producción agrícola que tuvo lugar en la década de 1990, no consolidó un modelo desarrollo *farmer* basado en explotaciones familiares en propiedad, sino que, muy por el contrario, el proceso de concentración al que el desarrollo tecnológico entre otros factores dio origen, desmanteló las pequeñas explotaciones pero también puso en jaque a las medianas. Balsa, Javier, *op.cit.*

⁷ Un recorrido semejante pero en diferente escala encontramos en los propietarios de grandes explotaciones que están al frente de la gestión de las mismas, en estos casos el salto se produce de los primeros grados del hijo mayor en la escuela rural a colegios privados en Buenos Aires. Este proceso también es vivido como “inevitable” en la necesidad de los padres de una mejor calidad educativa, pero fundamentalmente de vida y de relaciones para sus hijos que orienten sus futuras trayectorias.

⁸ Producto del crecimiento del Río Quinto en 1979 una inundación afectó entre otros a General Villegas, Trenque Lauquen, Pehuajó y toda la cuenca del Salado, que en éste último caso se agregó a un ciclo de inundaciones que había comenzado tiempo

la producción por varios años y, levantadas las vías férreas unos pocos años antes, dejaron en el más completo desamparo y aislamiento a la población rural, profundizando el éxodo de pequeños productores.

Consideramos además que, el paso de un modelo de explotación combinado basado en la ganadería y agricultura extensiva a un modelo estrictamente agrícola y, en algunos casos de monocultivo con terciarización de todo el ciclo productivo en manos de contratistas y la radical disminución de los planteles bovinos en amplias zonas al galope de los precios internacionales de los cereales y fundamentalmente las oleaginosas, implicó una notable reducción de la mano de obra ocupada e inevitablemente expulsó a la ciudad una mano de obra desinstrumentalizada para la agricultura de precisión y con escasa capacidad de acceder a la tierra y/o de competir en pequeñas dimensiones con las nuevas formas de cultivo demandantes de fuerte inversión de capital que requiere el nuevo paquete tecnológico.

Respecto de Guaminí (el municipio elegido como muestra),

“en esta zona la mayoría son grandes propietarios... no bajan de 3000 hectáreas y algunas de 10.000 hectáreas y lo que es traumático es que cada vez estos grandes productores por la mayor tecnificación y especialización, cada vez necesitan menos mano de obra. Esto lleva a un desdoblamiento, al ver que no tiene una vida redituable se viene a vivir a los pueblos, pero al ver que en los pueblos no se puede insertar por falta de instrumentalización...” (OR)⁹

Los datos proporcionados por el último Censo Agropecuario Nacional en junio de 2002, nos permiten tener una mayor precisión respecto de la cantidad de explotaciones agropecuarias teniendo en cuenta la escala de producción por hectárea. Para ello se tomaron las cifras totales de la Provincia de Buenos Aires, las del municipio de Guaminí y las de los dos colindantes, Daireaux y Adolfo Alsina.

Quadro 1. Cantidad de explotaciones agropecuarias por hectáreas (ha) total de la Provincia de Buenos Aires y de los partidos de Adolfo Alsina, Daireaux y Guaminí.

	Total explotac. +10.000	Total ha	5-50ha	50-100	100-200	200-500	500-1000	1000-2000	2000-3500	3500-5000	5000-10000
Pcia Buenos Aires	51.116	25.788.669,5	11.051	7.017	8.827	11.449	6.433	3.862	1.481	510	385
92											
Adolfo Alsina	805	450.109	43	70	154	278	145	25	25	10	2
-											
Daireaux	552	303.979,7	72	79	126	138	64	42	17	5	7
2											
Guaminí	604	392.613,5	61	75	114	167	98	45	24	8	12
-											

Nota: el período de referencia del CNA 2002 es el comprendido entre el 1º de julio de 2001 y el 30 de junio de 2002.

Fuente. INDEC, Censo Nacional Agropecuario 2002.

Para una mayor comprensión de esta radiografía del territorio rural bonaerense es necesario observar la incidencia que tuvieron en el sector agropecuario las transformaciones operadas durante la década de 1990, caracterizadas por la desregulación de los mercados, las privatizaciones y la inserción en los mercados mundiales y el impacto de la crisis económica y social de 2001-2002 y la salida de la convertibilidad. Las privatizaciones y la desregulación implementadas con las políticas de 1990, iniciaron el camino de un proceso de concentración capitalista y de internacionalización de los capitales. En el sector agropecuario estas políticas implicaron una mayor estabilidad de precios de los productos agropecuarios que, debido a las altas tasas de interés, una creciente sobrevaluación de la moneda nacional con respecto al dólar y la escasez de financiamiento (y el abandono de políticas públicas para el sector), sumado al fuerte aumento en los costos fijos de las explotaciones agropecuarias redundó en que

antes y continuó. En la región de las lagunas encadenadas al oeste de la provincia, intensas lluvias en 1985-1986 anegaron millones de hectáreas y provocaron la desaparición de Epecuén en 1986.

⁹ Entrevista realizada en Guaminí, 2008.

grandes y medianos productores (con capacidad de capital) aumentaran sus escalas productivas, mejoraran los sistemas de gestión y se modernizara los sistemas productivos a fin de encontrar un nuevo equilibrio y rentabilidad.¹⁰ Además, el bajo precio de las tierras favoreció las grandes inversiones de capitales transnacionales y firmas extranjeras que se convirtieron en grandes propietarias de tierras y cabezas de ganado.¹¹

Este aumento de escala productiva y concentración se acompañó de una fuerte inversión en nuevas maquinarias y tecnologías, la implementación de la “agricultura de precisión” y la utilización, por lo tanto, de una mano de obra especializada. Así, según Villarruel, “la concentración del capital en bienes de capital destinados a la agricultura originó, al mismo tiempo, un nuevo actor social cuya escala de producción coincidía con la misma pampa húmeda. El contratista de maquinarias, el empresario que invierte en el parque de máquinas y herramientas organizando en forma parcial o completa el ciclo productivo desde las tareas de roturación hasta la cosecha. La innovación tecnológica se sintetiza en este tipo de figura capitalista y se observa la tendencia de abandono de su condición de productor por parte del dueño de la tierra que se transforma en un “rentista”.¹² En este marco, la relación costos-ganancia privilegió una expansión agraria y la rentabilidad de las empresas más grandes, que pueden continuar su proceso expansivo incorporando capital y nuevas tierras en detrimento de los pequeños y medianos productores que abandonan la actividad y las áreas rurales. Un porcentaje importante de esos actores que no contaron con escalas y tecnologías de producción adecuadas durante la década de 1990 debieron mantenerse en las áreas rurales en condiciones de subsistencia o de marginación, o bien abandonar la actividad, migrando a las grandes ciudades en busca de nuevas oportunidades. Este proceso lo visualizaremos más adelante, en el apartado “Territorio rural y educación” en los índices de decrecimiento y estancamiento de población en el partido de Guaminí.

En consecuencia, “esta nueva cultura del mercado profundizó la brecha entre los sectores capitalistas y otros sectores que pugnaban por otras políticas de desarrollo rural”, surgiendo nuevos actores en el agro pampeano: grandes grupos empresarios de capital nacional y transnacional que actúan en toda la cadena productiva, especialmente en la provisión de insumos (semillas, fertilizantes, pesticidas y herbicidas, etc.), la logística y el transporte, el procesamiento industrial de la producción agropecuaria y la comercialización. Estas grandes corporaciones nacionales y transnacionales, impulsaron y promovieron el desarrollo de los cultivos transgénicos, controlando a través del cuasi-monopolio de la tecnología, las semillas y los insumos en general, el gigantesco mercado de la soja y también el del maíz a través del control del sistema productivo agroalimentario, definiendo “un nuevo sistema productivo nacional y por ende nuevas formas de organización rural”.¹³ La crisis y derrumbe de la economía argentina de 2001 y las políticas implementadas a partir de los primeros días de 2002, no afectó de igual forma a todos los sectores del país. En efecto, la devaluación generó un tipo de cambio alto que benefició “sustancialmente la rentabilidad de la producción de bienes de exportación”.¹⁴ Coincidentemente se inicia una fuerte tendencia alcista de los precios internacionales de granos y oleaginosas, favorecido entre otros factores por la apertura del mercado chino, que transformaron la radiografía de la pampa con el avance del cultivo

¹⁰ Para un análisis más acabado, ver entre otros, Sili, Marcelo, *op. cit.*

¹¹ Manzanal, Mabel. “Neoliberalismo y territorio en la Argentina de fin de siglo”, en: *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. II, nº 7, 2000.

¹² Balsa, Javier, “Incidencia de la radicación urbana de los productores sobre las características de las explotaciones agropecuarias de la provincia de Buenos Aires, 1988”, La Plata, *Mundo Agrario*, vol. 1, nº1 jul./dic. 2000. Por otra parte, los productores han desarrollado, como segunda alternativa a la producción familiar, una novedosa forma de organizar la agricultura: la terciarización de las actividades a través de la utilización de servicios de maquinarias. Según cálculos propios en base a datos inéditos del Censo Agropecuario Nacional de 1988, el 57% de la superficie cultivada con cereales y oleaginosas en la zona norte era cosechada con contratistas de maquinaria, el porcentaje era del 53% en la zona oeste y del 37% en la zona sur (y estos niveles elevados estaban presentes en todos los tamaños de explotaciones). En el caso extremo, el propietario se convierte en un rentista puro, cediendo su campo a un contratista tantero. Este último fenómeno, si bien no estaba tan extendido como el anterior, representaba alrededor del 19% de la superficie de la zona norte en 1988 y del 10% de la zona sur.” Villarruel, José César. “Despoblamiento, pobreza y enfermedad: los cultivos agrotóxicos dependientes” en: V Jornadas de Sociología de la UNLP y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, “Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”. UNLP, La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008.

¹³ Sili, *op. cit.*

¹⁴ *Ibid.*

de la soja. Favorecida por la introducción de semillas transgénicas y la siembra directa (que implicó la incorporación de un nuevo paquete tecnológico y la intensificación de inversiones de capital), el impactante aumento del área sembrada de soja (la producción se intensificó notablemente con el cultivo de “soja de segunda”, realizado sobre la cosecha de trigo) expandió la frontera agrícola reemplazando otros cultivos y haciendo retroceder drásticamente la producción ganadera.

La otra cara de la moneda de este “boom agropecuario” y de los agro negocios sustentado en cosechas “record”, es la tajante divisoria entre pequeñas y medianas a pequeñas explotaciones cuya escala no les permitió adaptarse a las nuevas formas de producción y el alto capital concentrado que se manifestó en los “pools de siembra”, profundizando el proceso antes visto por el cual el propietario pierde su condición de productor. Asistimos entonces a la marginación del sector de pequeños productores y el sector familiar junto con una drástica disminución de la oferta laboral para una mano de obra rural desinstrumentalizada para las nuevas condiciones de producción.

Si agrupamos las explotaciones del municipio de Guaminí correspondientes a la escala de tierra entre 5 y 200 hectáreas (escala en la que radica la dificultad de adaptarse a las nuevas formas de explotación), advertimos que aproximadamente el 40% (250) de las explotaciones se encuentran en esta escala.

TERRITORIO RURAL Y EDUCACIÓN: EL CEPT Nº 6, CASEY (GUAMINÍ, PROVINCIA DE BUENOS AIRES)

El Cept de Casey se inició en 1992. Está enclavado en el partido de Guaminí en la antigua estación Casey del Ferrocarril Midland, que extendía su línea desde Puente Alsina (sobre el Riachuelo al sur oeste de la ciudad de Buenos Aires) hasta Carhué y ve su fin en 1977 durante la dictadura militar. Por otra parte se encuentra en el área de influencia de las lagunas encadenadas, aunque levemente al norte. Según la información otorgada por el servicio de Mapas Google Earth, Casey cuenta con alrededor de 300 habitantes en un radio de más de 7 km. y es considerado por la Dirección Provincial de Planeamiento, Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación con la categoría de *Ruralidad 3*. Siguiendo la línea férrea del antiguo ramal Midland hacia el sudoeste se encuentra a una distancia de 15,5 km, de camino de tierra de un pueblo importante del partido de 4100 habitantes, Casbas (siguiente estación al sur en dirección a Carhué), que de acuerdo a los datos evolutivos de la población del municipio, es el único pueblo perteneciente a dicha unidad política que no acusa decrecimiento, sólo registra “bajo crecimiento”, demostrando así cierto dinamismo. Hacia el sur oeste, el otro pueblo más cercano es Bonifacio, distante de 16,3 km. de tierra, que, al igual que el resto del municipio, se encuentra en franco decrecimiento con alrededor de 1.590 habitantes. El municipio revelaba para el anterior censo de población (2001) una disminución progresiva de la población, ya que según el Censo Poblacional de 1991, el total era de 12.284 habitantes y, de acuerdo al Censo de 2001, es de 11.257 habitantes y a lo largo de casi diez años se mantuvo en un estancamiento (2010).

Quadro 2. Evolución de la población en el Partido de Guaminí.

Nombre	Población censo 1990	Población censo 1991-05-15	Población censo 2001-11-17	Población censo 2010-10-27
Guaminí		12.284	11.257	11.826

Fonte: Censos Nacionales de Población 1990, 1991, 2001 y 2010.

Quadro 3. Población según localidades del partido.

Nombre	Estado	Departamento	Población censo 1980	Población censo 1991-05-15	Población censo 2001-11-17	Población censo 2010-10-27
Arroyo Venado	Localidad rural	Guaminí	s/d	99	66	56
Casbas	Localidad urbana	Guaminí	3.329	3.926	4.108	4.450
Garré	Localidad rural	Guaminí	608	724	697	1.036
Guaminí	Localidad urbana	Guaminí	2.765	2.733	2.704	2.845
Laguna Alsina (Est. Bonifacio)	Localidad rural	Guaminí	1.551	1.720	1.589	1.677

Fonte: Instituto Nacional de Estadística y Censos de la Republica Argentina (web), soportewebmaster@indec.mecom.gov.ar

Quadro 4. Población según sexo.

Población	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Cantidad de habitantes	11.257	5.673	5.584
Densidad (hab/ km ²)	2,3		

Fonte: DPE - INDEC Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001; Dirección Provincial de Estadística

Los cuadros aportados por el INDEC y la organización SIGMA (respecto de la Región Sanitaria I) tomando como base los censos nacionales, nos permiten realizar una comparación de la población del municipio tomando en consideración algunos de sus pueblos más importantes, tomando como referencia tres censos de población: los de 1980, 1991, 2001, a fin de comprobar el fenómeno descrito más arriba¹⁵ y característico de la región pampeana bonaerense en las últimas décadas: crecimiento general de la población acompañado de movimientos de decrecimiento y/o estancamiento en los pueblos. Cuanto mayor es la ruralidad, más intenso es el fenómeno. En el cuadro siguiente observamos las cifras de ruralidad que arroja el censo de 2001: poco menos de la mitad de la población total del municipio es rural.

DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DE LA POBLACIÓN - DIVERSIDAD DE AMBIENTES

Quadro 5. Población rural agrupada y dispersa en los partidos de la Región Sanitaria I - Año 2001.

	Población rural total		Población rural agrupada		Población rural dispersa	
	Cifra absoluta	%	Cifra absoluta	%	Cifra absoluta	%
Guamini	4.445	100,0	2.352	52,9	2.093	47,1

Fonte: SIGMA; Fuente: Censos Nacionales de Población 1991 y 2001.

“en esta zona la mayoría son grandes propietarios... no bajan de 3000 hectáreas y algunas de 10.000 hectáreas... estos grandes productores por la mayor tecnificación y especialización, cada vez necesitan menos mano de obra. Esto lleva a un despoblamiento” (OR)¹⁶

Recordemos los datos que articulaban número de explotaciones y escala productiva (cantidad de hectáreas) aportados por el Censo Nacional Agropecuario de 2002, que nos muestran esta concentración de la tierra. En una escala de la tierra que va entre las 2.000 y 10.000 hectáreas sólo se consignan 44 explotaciones, contra 250 en la escala de 50 a 200 hectáreas.

¹⁵ Ver Balsa.

¹⁶ Entrevista realizada en Guaminí, 2008.

Los cuadros que presentamos a continuación referidos a discriminación de la población por grupos de edad y el porcentaje ocupacional de la población del municipio, según categoría del trabajador nos permiten completar los datos anteriores y avanzar en la interpretación. Si al realizar una proyección evolutiva de la población tomando como parámetros los censos de 1980, 1991 y 2001, resultaba una curva descendente con una clara tendencia al decrecimiento de la población, los siguientes cuadros nos permiten constatar la escasa presencia del grupo etario comprendido entre los 25 a 29 años, situación que se vuelve crítica con aquellos que tienen entre 30 años y más. Se percibe entonces la migración a otras zonas por la escasa inserción laboral y la falta de posibilidades. Los datos de las categorías ocupacionales no discriminan entre *obrero o empleado en el sector privado* de una categoría fundamental en áreas rurales, tal como el peón rural, sin embargo el alto porcentaje de empleados en el sector público da cuenta de una mano de obra sin ocupación plena. Es evidente la migración a otras zonas por la escasa inserción laboral y la falta de posibilidades: “*al ver que no tienen una vida redituable se vienen a vivir a los pueblos, pero no se pueden insertar por falta de instrumentalización*”... Es de suponer que esta población “sobrante”¹⁷ serán “los desafiados”¹⁸ que engrosarán el cordón del Gran Buenos Aires.

Quadro 6. Discriminación de la población por grupos de edad y el porcentaje ocupacional de la población del municipio.

Grupos de Edad	Municipio	Provincia
3 a 4 años	79,25%	54,14%
5 años	97,46%	83,73%
4 a 11 años	99,73%	98,44%
12 a 14 años	97,76%	97,56%
15 a 17 años	85,18%	84,75%
18 a 24 años	26,90%	36,54%
25 a 29 años	6,50%	14,24%
30 y mas años	1,44%	3,24%

Quadro 7. Población ocupada según categorías ocupacionales.

Categoría de trabajador	Municipio	Provincia
Obrero o empleado en el sector público	22,00%	18,98%
Obrero o empleado en el sector privado	41,13%	53,72%
Patrón	13,91%	6,66%
Trabajador por cuenta propia	17,59%	18,27%
Trabajador familiar	5,39%	2,38%

Fonte: Censo Nacional de Población 2001

¹⁷ Desde las tempranas indagaciones de José Nun (1969) acerca de la “masa marginal” de la población en América Latina que no integra en su conjunto un “ejército industrial de reserva” se ha subrayado su naturaleza “no funcional” al sistema capitalista. Hoy día, el concepto de *población sobrante* señala la relación entre el crecimiento de la densidad de la población y el deterioro de las condiciones de vida y trabajo considerando que la ampliación e intensidad de este proceso origina un fenómeno de sobre población donde la fuerza de trabajo, si bien, no es indispensable para la producción que conforma el núcleo de la economía, en oposición a las anteriores exposiciones sobre la marginalidad, permite destacar su relación con las actividades productivas dominantes que se realizaría, ahora, en forma indirecta gracias a su vinculación con los sectores “improductivos.”

¹⁸ Robert Castel al referirse a los campesinos que a partir de la crisis del siglo XIV y debido a la pérdida de sus medios de subsistencia se “expulsados” a los caminos y la ciudad, los define como “desafiados”, han perdido los lazos con la comunidad, sin contención ni control.

Pero si tomamos en cuenta el nivel educativo alcanzado por el total de la población del municipio, nos revela un alto índice de escolaridad primaria y un abrupto descenso de la escolaridad secundaria completa de acuerdo al Censo Nacional 2001:

Quadro 8. Nivel de instrucción alcanzado (Porcentaje de población de 15 años y más).

Nivel de Instrucción	Municipio	Provincia	País
Sin Instrucción o primaria incompleta	21,40%	15,61%	17,90%
Primaria completa y secundaria incompleta	55,71%	53,16%	48,87%
Secundaria completa y terciario o universitario incompleto	16,57%	23,71%	24,49%
Terciario o universitario completo	6,32%	7,52%	8,73%

Fonte. Censo Nacional de Población 2001

Sin embargo, el Censo Nacional de 2010, ya nos muestra un claro avance en la escolarización secundaria en el partido de la cual no es ajena las políticas nacionales tales como “la asignación por hijo” (en la escuela primaria y/o secundaria):

Quadro 9. Nivel educativo alcanzado.

Nivel educativo que cursa o cursó	Casos	%	Acumulado %
Inicial (jardín, preescolar)	541	4,85	4,85
Primario	5.464	48,99	53,84
EGB	410	3,68	57,51
Secundario	2.895	25,95	83,47
Polimodal	469	4,20	87,67
Superior no universitario	789	7,07	94,75
Universitario	502	4,50	99,25
Post universitario	23	0,21	99,45
Educación especial	61	0,55	100,00
Total	11.154	100,00	100,00

Fonte. <http://www.censo2010.indec.gov.ar>

En todo el municipio de Guaminí se registran 5 establecimientos de educación Polimodal, 4 Bachilleratos técnicos para adultos y una escuela de tipo agropecuario, el *CEPT* de Casey, distribuidos entre los pueblos de Garré, Guaminí, Casbas, Bonifacio, siendo Casbas el pueblo que más establecimientos de educación Polimodal posee. Es decir, para una estructura productiva fundamentalmente agropecuaria, se observa una hegemonía de instituciones educativas con currículos clásicos. Si tomamos en cuenta la oferta educativa de un municipio colindante, Daireaux, observamos una dinámica similar: 5 establecimientos de formación Polimodal, dos escuelas técnicas, una Escuela Agrotécnica en alternancia de modalidad privada (a 81 km de tierra de la cabeza de partido hacia el norte) y, desde 2010 un nuevo Cept (de modalidad pública) a más de 45 km al sur del centro del partido, demuestra una mayor preocupación de desarrollo territorial.

Si cruzamos estos últimos datos con el cuadro de diferenciación etaria, se observa que es en la franja de edad que se corresponde con la escuela secundaria donde todavía se encuentra concentrada la mayor población, junto con la franja que va de los 5 a los 14 años. Por un lado que la oferta educativa en el nivel secundario no es suficiente o está concentrada en los grandes poblados, pero también cabría tener en cuenta la falta de motivación debido a las escasas expectativas generadas por una oferta educativa sin gran proyección en un futuro que se vislumbra anclado al lugar o de expulsión.

De acuerdo con los datos suministrados por la Dirección Provincial de Planeamiento, Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación, y tomando un período que abarca desde el inicio de 2002 hasta el final del 2007, el *CEPT* de Casey cuenta con una población estudiantil promedio de 86 alumnos, tal como nos muestra el siguiente cuadro. El perfil del alumnado, según la referencia suministrada por la institución educativa, está conformado en un 70% (aproximadamente) por hijos de empleados rurales y jornaleros (un 20-25% de ellos con gran inestabilidad laboral) y un escaso 20% provienen de unidades productivas familiares del municipio de Guaminí principalmente, aunque el radio

de alcance de la escuela llega al municipio de Daireaux y, en menor medida, a Adolfo Alsina. Los recorridos que realizan para llegar a la escuela varían entre los 20 km y los 40, 70 y 90 km con caminos rurales de tierra en condiciones regulares por falta de mantenimiento municipal.

CONSIDERACIONES FINALES

Nos es útil retomar la conceptualización de Marcelo Sili, respecto del territorio rural, entendiéndolo como

“un espacio rural apropiado por una sociedad bajo un sistema de intencionalidades que organizan y cualifican ese espacio. Este sistema de intencionalidades bien puede ser múltiple y diverso lo que nos arroja una territorialidad fragmentada en donde cada actor tiene objetivos individuales y diferentes al resto de los actores, o bien puede existir una intencionalidad colectiva y consensuada que genera un territorio con unidad de objetivos y proyectos.”¹⁹

y repensar así el *CEPT* de Guaminí como una política social destinada a desarrollar acciones colectivas orientadas al desarrollo local. La implantación de estas escuelas “no se lleva a cabo en su mayoría en el núcleo productivo central de la región, sino en zonas de menor productividad y con baja densidad de población”. Se presentan por lo tanto como un proyecto de innovación para la formación y el desarrollo de bolsones “subdesarrollados”²⁰ en una agricultura capitalista. Si la escuela o la oferta escolar (vimos anteriormente cómo a partir de la edad escolar de los hijos los productores migran a la ciudad o a la cabecera de partido en busca de expectativas insatisfechas) y la oferta laboral fijan el territorio (repasemos las estadísticas de población diferenciadas por edad del municipio de Guaminí), la instalación en el último tiempo de 10 *CEPTs* en el territorio bonaerense (superando así los 30 establecimientos en toda la provincia), se revela claramente como una acción de política social y una acción colectiva. Se impone un balance equilibrado de las necesidades de la población y de las que emergen de una cultura tecnoburocrática, a menudo externa a los pobladores, que por su mismo origen no necesariamente traduce las aspiraciones, fines y las formas de vida y de producción y reproducción de las familias que conforman la comunidad rural.

¹⁹ Sili, Marcelo, *op. cit.*

²⁰ Forni, Neiman y otros, *op.cit.*

LÓGICAS SOCIOTERRITORIALES EN EL MUNICIPIO DE GENERAL SAN MARTÍN: DESCORRIENDO EL “TELÓN DE FONDO” DE LAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS

LILIANA GRACIELA PAREDES⁽¹⁾

⁽¹⁾Universidad Nacional de San Martín; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, (liliana.paredes@gmail.com)

Resumo:

Nos proponemos describir y analizar las formas que asumen las políticas de escolarización en el nivel secundario en territorios signados por dinámicas de fragmentación socioeconómica y diferenciación socioespacial a partir de la década de 1990 en la RMBA. La hipótesis que orienta nuestras investigaciones considera que, a pesar de la extensión y diversificación de la oferta educativa, tanto la localización como la disposición de las escuelas en territorio están atravesadas por procesos de diferenciación socioespacial. Se trata de procesos que se traducen en nuevas diferencias y jerarquías, nuevas formas de desigualdad tanto en dispositivos pedagógicos, como en condiciones y procesos de escolarización de los adolescentes en distintos barrios de la metrópoli. Para abordar estas problemáticas que configuran nuestro objeto de estudio proponemos una estrategia de complementación metodológica. En primer lugar describiremos ciertas transformaciones que tuvieron lugar en las dinámicas socioterritoriales a escala municipal, indagando cómo se relacionan estos cambios con fenómenos que tuvieron lugar en distintas localidades y barrios que conforman el Partido. Luego, abordaremos las políticas de escolarización en el nivel medio, identificando la localización y la disposición de establecimientos educativos en el Municipio.

Palavras-chave: Políticas de Escolarización; Educación Secundaria; Fragmentación Socioespacial.

ESTADO, TERRITORIO Y POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN

La primera sección de nuestro estudio presenta una caracterización sociodemográfica básica de hogares, viviendas y barrios en el contexto del Municipio de San Martín. Se procede a esta caracterización a partir de indicadores del Censo Nacional de Hogares, Población y Vivienda de 2001, y de investigaciones realizadas por distintos equipos de investigación de la UNGS¹, con el objeto de describir la magnitud y la dinámica de procesos de fragmentación socioespacial que tuvieron como rasgo distintivo un importante crecimiento demográfico sin la consecuente inversión pública que garantizara el acceso -y la proximidad- a la *renta urbana real* (bienes, servicios, equipamiento e infraestructura) de los distintos grupos sociales, en particular, de los sectores populares. Como manifestación de estas nuevas formas de territorialidad, remitimos a zonas urbanas en las que se produce la acumulación de desventajas socioeconómicas y ambientales y sus consecuentes efectos de “lugar” en términos de relegación y marginación social, frente a otras zonas del Municipio -y el Conurbano- donde habitan los sectores medios y altos, que se apropiaron de estas externalidades en función de sus intereses, mediante lógicas exclusivas, propiciando, en ciertos casos extremos, su autosegregación.

La segunda sección, incorpora información sobre dos dimensiones que permiten comprender la dinámica territorial de las políticas de escolarización, focalizando en el sector público: localización y conformación (cantidad de establecimientos, ciclos y modalidades).

Para el estudio cuantitativo de la conformación y localización de la oferta educativa (gestión pública y privada) en el Municipio, se utilizaron datos y series estadísticas regionales y distritales proporcionados por la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, e imágenes del denominado *Mapa Escolar*, generado a través del Sistema de Información Georreferenciada.

¹ En particular, remitiremos al trabajo teórico y metodológico desarrollado por el equipo INFOHABITAT, coordinado por la antropóloga María Cravino.

Producto de la perspectiva relacional, de la estrategia de complementación metodológica adoptada, y del análisis efectuado², en este estudio observamos que las políticas de escolarización anuncian nuevas formas de vinculación entre escuela, Estado y territorio, donde las formas de intervención, relación e inscripción de las políticas *en y por* el territorio determinan condiciones y posibilidades para el surgimiento de experiencias educativas desigual y jerárquicamente organizadas. Nos referimos a los cambios en la forma en que el Estado, desde la década de 1990, interviene y gestiona la vida social, cambios que profundizaron los procesos de fragmentación y anarquía en la morfología del territorio y promueven el desarrollo de estrategias a través de los cuales las distintas categorías sociales reproducen de modo diferenciado y desigual sus condiciones de acceso a los bienes y servicios en el espacio social. Se trata de comprender las nuevas lógicas en el gobierno de la población en el siglo XXI, como señalaba Foucault que alcanzan, pero también exceden, al ámbito educativo.

SAN MARTÍN: DISTINTAS ESCALAS PARA UNA REPRESENTACIÓN SOCIOESPACIAL

Las drásticas transformaciones en la estructura económica y el mercado de trabajo, producto de las políticas neoliberales de las últimas décadas, produjeron simultáneamente una reestructuración a nivel social y cultural. Estos procesos tuvieron su *inscripción* también en el territorio y es a través de este espacio (social) donde pueden observarse las marcas del deterioro que sufrieron algunos sectores, de dinamización y organización en otros, y de diferenciación exclusiva de las clases mejor posicionadas, y donde el Estado, como ya señalamos, junto con el mercado, tiene un rol central para comprender este proceso de articulación jerárquica de las diferencias en las ciudades.

Sin embargo, como señala Bourdieu (1999), no se trata de traducir de modo especular reglas y lógicas de funcionamiento del espacio social (estructura) al espacio físico (geográfico); se deben considerar, por tanto, las mediaciones, las relaciones, y la matriz histórica en la que tienen lugar estos procesos a fin de arribar a una mejor comprensión, a imágenes más complejas, de las problemáticas sociales y educativas.

En el caso del Municipio de San Martín, su desarrollo estuvo relacionado con los ciclos económicos, políticos y sociales que tuvieron lugar desde la década de los años '30 en el país y, en particular, en el espacio geográfico que hoy denominamos Conurbano Bonaerense: sustitución de importaciones, crecimiento poblacional producto de las migraciones internas, políticas redistributivas implementadas por el Estado que permitieron el loteo económico de tierras y el acceso a la vivienda propia (en 20 años el porcentaje de propietarios se incrementó un 40% hacia fines de la década del '70), la extensión "tentacular" de la red de transporte (FFCC) y subsidio de tarifas que facilitaron la movilidad desde la periferia hacia el centro (Torres,1993). Paulatinamente, también se fue desarrollando la red de servicios: agua potable, cloacas, desagües, gas, electricidad, etc. Sin embargo, este proceso, definido por la intervención del Estado de Bienestar en distintas esferas de la vida social con el objeto de asegurar la reproducción de la fuerza de trabajo y el crecimiento económico se interrumpió hacia mediados de la década de los años '80. Las políticas implementadas, que en la década de los años '90 se centraron en la privatización, reforma del Estado, apertura, desregulación e integración regional, provocaron una profunda reestructuración social y cerraron un ciclo de políticas que promovieron el ascenso y la inclusión social.

En este cambio de coordenadas el territorio urbano fue objeto de una recomposición en distintas escalas y temporalidades. La dimensión espacial se tornó clave no sólo para analizar la re-socialización de estas transformaciones en los sectores populares en una época en que se produce la focalización en los barrios de las políticas sociales; sino también para comprender los efectos ideológicos e identitarios que produjo el incremento de la inversión pública dirigida a sectores de clase media y alta en la escala urbana.

Debido a esta complejidad, el enfoque relacional nos permite aproximarnos a esta dinámica urbana y su entramado, sin exacerbar las disociaciones y los procesos de aislamiento y considerando las yuxtaposiciones, mixturas y articulaciones.

² Esta presentación resume resultados parciales de 2 proyectos de investigación: *Entre la escuela y el barrio: políticas y territorios de escolarización en José León Suárez* (FONCyT/PICTO,2008) y *La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez* (CONICET/PIP,2010).

El concepto *políticas de escolarización* es clave para nuestro estudio puesto que refiere a la dinámica particular, y en estado fragmentario, que presentan los procesos de escolarización de la población *en y por* el territorio; nos posiciona en el cruce de la institución educativa con el barrio y el municipio, colocando el foco en prácticas concretas y habituales que (por acción u omisión) tienen lugar en esta intersección. Por lo tanto, especifica los modos y el alcance de la intervención del Estado y la relación que establece con los distintos grupos sociales en cada espacio/escala.

En el marco de nuestro estudio, este concepto supone considerar dos ejes: por un lado, las lógicas de gobierno del Estado en términos de su oferta educativa *territorializada* (pública y privada) con el objeto de garantizar el derecho a la educación y de incluir a determinados grupos sociales antes excluidos y por el otro, las múltiples gubernamentalidades que se articulan en el gobierno de la población en tiempos y espacios escolares específicos.

Siguiendo la perspectiva de los estudios sobre gubernamentalidad, (Rose, 1999; Dean, 1999) en nuestra investigación nos interrogamos por las políticas de escolarización como parte de la biopolítica moderna, entendida como gobierno de la población en un determinado territorio.

CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DEL MUNICIPIO

Como rasgo distintivo, San Martín³ se encuentra, según estudios realizados por Infohábitat, entre los municipios del noroeste de la RMBA que presentan un porcentaje mayor del suelo ocupado por villas y asentamientos. A diferencia de las villas que se sucedieron en las zonas próximas a las fábricas durante la etapa de desarrollo industrial del Municipio, las que se instalaron en zonas de bañados (década de los '70 y '80), próximas al Río Reconquista, sufren actualmente las consecuencias de la inundación, degradación y contaminación ambiental debido a su proximidad a basurales. Sin lugar a dudas, aspectos que tornan críticas las condiciones de vida de sus habitantes.

Resumiremos la magnitud de este fenómeno y del crecimiento poblacional del Municipio en base a datos censales, contrastando esta información con datos relevados por el equipo Infohábitat sobre villas y asentamientos (superficie ocupada, cantidad de residentes).

Según datos del Censo Nacional de 2001, sobre más de 403.000 habitantes, el 12% de la población vivía en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas y solo un poco más del 50% poseía cobertura de salud.

En relación con la cantidad de población y la cantidad de residentes en villas y asentamientos entre 1981 y 2006, se observa un crecimiento constante, salvo en el censo de 1991.

La actividad económica en el Municipio es principalmente industrial, con un importante desarrollo económico-industrial dentro de la región metropolitana, destacándose por las fábricas manufactureras, metalúrgicas, textiles y químicas.

En cuanto a la provisión y la calidad de servicios públicos el Municipio se encuentra por encima de la media del Conurbano, salvo en transporte público, pero obviamente por debajo de Municipios como Vicente López y San Isidro, cercanos al 100% en todos los servicios considerados.

En cuanto a la estructura demográfica, la densidad de población es superior a 7.000 habitantes por km² y el índice de masculinidad presenta un valor inferior al provincial, con predominio de la población femenina sobre la masculina.

Respecto de la estructura social de los hogares, y en relación con el nivel de educación alcanzado por la población adulta (clima educativo del hogar), los valores más altos se presentan en el grupo caracterizado por tener primaria completa y secundaria incompleta, tanto en varones como mujeres. Cabe destacar que los valores más altos se encuentran en la franja de varones de 25 a 49 y de 50 a 69 con respecto al grupo de mujeres.

En relación con la tasa de analfabetismo esta es similar a la tasa provincial.

Sin embargo, si analizamos la condición de cada uno de los barrios y localidades en los mismos términos, percibimos una limitación en este enfoque, como veremos en el próximo apartado.

En este sentido, se observa que dentro del Municipio de San Martín algunos barrios presentan una proporción importante de su población con NBI y hogares cuyos jefes cuentan con bajos niveles de instrucción. Generalmente, estos barrios están localizados en la periferia del Municipio, distantes del centro donde la renta urbana es mayor, pero también aparecen como islotes dentro de la trama urbana. Constituyen el tipo de situaciones en las que el capital socioeconómico y el capital de

³ La Avenida de circunvalación General Paz (este), la autopista Camino del Buen Ayre, que sigue el trazado del río Reconquista, el Partido Tres de Febrero (sur), y Vicente López y San Isidro (noroeste) constituyen sus límites territoriales y la accesibilidad externa, mientras que las rutas provinciales N°4 y N°8, la conectividad del Municipio.

localización se entrecruzan y solapan, dando lugar a lo que Bourdieu denomina como reificación del espacio social (2003). Por otra parte, también observamos barrios de clase media que han sufrido el deterioro de su posición socioeconómica, los *nuevos pobres* y barrios residenciales de clase media-alta que han conseguido mantener su posición privilegiada.

A los efectos de esta presentación, se dividirá el Municipio en cuatro grandes áreas, que agrupan localidades y barrios en función del comportamiento similar que presentan respecto de los indicadores antes mencionados.

A. JERARQUÍAS SOCIOESPACIALES: LOS FONDOS DE SAN MARTÍN

Entre 1990-2006, San Martín presenta un crecimiento del 197% de población residente en villas y asentamientos respecto de la población total del municipio, pero cabe destacar que el crecimiento relativo de la población en asentamientos fue de más del 2.100 %, pasando de 1050 personas, en 1990, a 23.373 en 2006; en el caso de los residentes en villas, el incremento fue del 119% (de 26.000 a más de 57.000).

Estos datos expresan los problemas que enfrentan los sectores pobres para acceder a suelo formal urbano: la informalidad y las condiciones precarias en la construcción del hábitat son las reglas de juego que se imponen.

Las tres fracciones censales que conforman la localidad de José León Suárez poseen más del 60% de su población entre 0 y 29 años. Es una de las áreas más jóvenes y presenta el mayor número y proporción de hogares más numerosos del Partido. De las villas y asentamientos del Municipio, Villa La Cárcova es el más importante: ocupa 17,8 hectáreas y, en 2006, residían 6.977 personas.

Entre los habitantes de esta región, más de un 65 % de los Jefes de Hogar no han superado los 9 años de instrucción, sobre los cuales más de un 20% no finalizó la educación primaria, y la desocupación, con una media en el Partido de 18,49%, alcanza en la región valores de casi el 30% en la zona de desarrollo de nuestros proyectos de investigación.

Se trata de una región delimitada por la Autopista Camino del Buen Ayre y la Av. J.M. Rosas, atravesada por las vías del ferrocarril (F.C.B.M. -Trenes de Buenos Aires). En el área censal se identifican importantes y numerosos asentamientos y villas en distintas fracciones censales.

Sin dudas, se presenta como el territorio más relegado del Municipio y tres temas son claves para comprender las problemáticas que afectan a su población: la provisión de agua potable, la contaminación (agua, aire y suelo) y los residuos.

En el caso de Villa Cárcova, las marcas que diferencian socioespacial se relacionan con la ausencia de políticas de inversión pública: calles de barro, construcciones de chapa y madera, trazado irregular de las calles, espacios verdes de recreación que conviven con montículos de basura, y una persistente cortina de humo en esquinas o rincones próximos a las casillas, producto de la combustión de residuos que se van acumulando diariamente. En esta villa, los recién llegados, se van instalando en la zona del “fondo”, lindante con el curso del Río Reconquista.

Cabe destacar que este municipio y, en particular, José León Suárez está ubicado en la cuenca de uno de los ríos más problemáticos en términos de su calidad del agua: el Río Reconquista, que después del Riachuelo, es el segundo río más contaminado de nuestro país.

Como señalábamos, en el caso de la villa La Cárcova, el “zanjón” –para los que allí residen– es un importante curso de agua contaminada que rodea a la villa y conecta con el Río Reconquista.

B. EL ÁREA NORTE: LOS CONTRASTES

La fracción censal N°4 y, en menor medida, la N°3 son áreas de importante pobreza estructural y territorios de relegación con valores de sus indicadores semejantes al “fondo” del Partido; son localizables en el límite norte aunque más cerca de la Av. Gral. Paz. En la fracción censal N°4 se encuentran, entre otras, las villas Las Ranas, Villa Loyola y Villa Melo.

Las Ranas, según el aparato judicial y represivo, constituye una de las zonas más inseguras de la Provincia. Algunos viejos habitantes refieren que hace cincuenta años, desapareció el último terreno baldío. Los hornos de ladrillos se fueron apagando y la laguna que se formaba entre los pastizales, se secó por razones desconocidas. En apenas diez manzanas, atravesadas una y otra vez por pasillos de un metro de ancho, se instalaron 9.000 personas.

Según los resultados de un precenso, en enero de 2005 ya existían 1.327 viviendas precarias. Se señala que en estas localidades la presencia e intervención del Estado, en términos de infraestructuras y medios de consumo colectivo, se instrumenta a través de obras como canalizaciones, autopistas y basurales, de escaso impacto para sus residentes, pero de una alta significación y valoración práctica a otras escalas. Estas villas son lindantes con los Municipios de San Isidro y Vicente López, dos de los más ricos de la provincia de Buenos Aires, y en términos de relaciones con otros barrios del Municipio, se encuentra a una distancia importante del centro y de las estaciones del FFCC.

C. EL ÁREA SUR: POBRES, NUEVOS POBRES Y LOS VAIVENES DE LAS CRISIS

Se trata de localidades que están dispuestas cerca de la Avenida General Paz, límite entre la Capital y la Provincia de Buenos Aires. Una importante proporción de este territorio es el más antiguo del Municipio. Según los indicadores considerados, la situación social en esta área, si bien heterogénea, presenta importantes valores críticos ligados a la pobreza estructural (NBI).

La diferenciación socioespacial urbana es importante en el caso de las villas 9 de julio y La 18, de densidad poblacional considerable (la proporción por fracción de niños y jóvenes en esta región corresponde también, aunque en menor medida, a las más altas del Municipio), y se observa una “desestabilización de los estables” (Castel, 1995) localizados más cerca del centro. La pobreza estructural responde al tipo periférico, y emerge una nueva pobreza en áreas de urbanización consolidada, donde se destaca la presencia de organizaciones de fomento, tradicionalistas, educativas, militares e industriales y con condiciones históricas probablemente mejores.

D. EL CENTRO: EL PESO DE LAS JERARQUÍAS POSITIVAS

El “corazón de San Martín”, como suele identificarse a las localidades agrupadas en esta zona, es habitado predominantemente por sectores de clase media y media-alta. Sus indicadores sociodemográficos la asemejan a las áreas más desarrolladas del Norte del AMBA, en cuanto a paisaje urbano y condiciones de vida.

En este sentido, destacamos que sus barrios residenciales son los que concentran los archivos y museos históricos del Partido. En ellos, también se ubican los espacios recreativos y comerciales más importantes y reconocidos del Partido y también un hospital municipal y dos provinciales. Para profundizar en la descripción de estos aspectos relacionados con el capital espacial que diferencia a los distintos barrios, cabe destacar que el mapa del Municipio presenta tres hospitales municipales y dos provinciales, así como también sus 15 Centros de Atención para la Salud (CAPS) los cuales se concentran en las áreas más relegadas.

Sin embargo, este corte sincrónico respecto de la disposición de las instituciones en el territorio (no solo educativas), resulta incompleto sino se incorpora la dimensión diacrónica en la constitución del Municipio. Solo así es posible inscribir y establecer las particularidades de la trayectoria de cada barrio, definiendo su historia y la historia del Municipio (y de la RMBA), y comprender ciertas lógicas y estructuras que predominaron (y cuáles quedaron relegadas) en su actual configuración.

Sucintamente, aquí señalaremos que Villa Ballester, junto con San Martín, son dos localidades que cristalizaron como territorios históricamente dominados por las clases acomodadas de la sociedad del Río de La Plata. Al prestigio y estatus de nobleza que detentaban estos agentes y grupos sociales en la estructura social se fue incorporando la lógica y el interés económico y político ligado a la idea de progreso en clave nacional y capitalista, con el consecuente desarrollo socioeconómico de la región a fines del siglo XIX. Estos señalamientos nos permiten sugerir que las jerarquías urbanas no se definen

únicamente en relación con los flujos y la dinámica sociales, sino también en relación con ciertos imaginarios sociales urbanos.

POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN: LOCALIZACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA EN SAN MARTÍN

Las desigualdades y contrastes socioterritoriales existentes en las distintas áreas del partido, ¿también se observan en la conformación de la oferta educativa de nivel medio? ¿Cómo se “retraducen” estas dinámicas de fragmentación socioespacial en las políticas de escolarización de nivel medio?, ¿cómo están localizadas las escuelas públicas y privadas en las distintas áreas del partido y por qué?

Las estadísticas presentadas en el Relevamiento Anual del año 2007⁴ permiten dimensionar el nivel secundario⁵ en función de las **unidades educativas** que imparten enseñanza en algún ciclo del nivel. Conforme a este relevamiento, se informa que en el Partido existen **78** unidades educativas que brindan Educación Secundaria-ciclo básico (Educación General Básica-3 años de duración) y **59** que brindan Educación Secundaria-ciclo superior (exPolimodal-Enseñanza Media y Enseñanza Técnica-3 años de duración).

Es importante indicar que la cantidad de unidades educativas es casi la misma en cada sector de gestión de la educación secundaria: 69 de gestión pública y 68 de gestión privada. Sin embargo, como se observa en el siguiente cuadro casi 6 de cada 10 unidades educativas de la ES-ciclo básico dependen del sector estatal. Las unidades que imparten educación secundaria-ciclo superior representan el 39% del sector estatal y el 61% del sector privado.

Al analizar la distribución de la **matrícula**, se observa que ella se concentra en el sector estatal, tanto en las unidades educativas que brindan ciclo básico-ES como en aquellas que brindan ciclo superior-ES (el 61% y el 63%, respectivamente, corresponden al sector estatal). Sin embargo, resulta significativo que la cantidad de unidades educativas de gestión pública para el ciclo superior se reduce a la mitad respecto del ciclo básico.

Por otra parte, cabe señalar, que si bien el sector privado concentra más del 61% de la oferta en el nivel medio y/o ex-polimodal, este sector solo absorbe el 37% del total de la matrícula de ese nivel.

En este sentido, informes de la Dirección de Investigación y Estadística/DGCyE indican que desde el año 2003 se observa una pérdida de matrícula en los tres últimos años de la educación secundaria (exPolimodal) y un traspaso de matrícula del sector público al sector privado (aunque no solo en la ESB y Polimodal).

TERRITORIOS DE ESCOLARIZACIÓN EN SAN MARTÍN

A continuación describimos la *localización* de la oferta educativa generando un diálogo con la sucinta revisión de la estructura y dinámica sociodemográfica y territorial del Municipio y sus distintas localidades presentada en el apartado anterior.

Considerando las distintas áreas del Municipio, hemos visto que la localización y la distribución de establecimientos de educación secundaria es la siguiente:

- El **mosaico**⁶ *educativo* presenta dos características: por un lado, una clara concentración de establecimientos en los límites del área identificada como el **centro** del Partido, más precisamente, en las localidades de San Martín y el centro de Villa Ballester. A este respecto, en el primer apartado describimos la situación de estas localidades y señalamos de manera sucinta que presentan los indicadores sociodemográficos –y capital físico- más favorables del Municipio.

⁴ A los fines de esta presentación, se ha realizado un corte con información del año 2007. Motiva esta decisión los problemas de confiabilidad y validez de la información relevada que no permiten realizar una lectura comparativa de las series estadísticas.

⁵ En 1994, la Provincia de Buenos Aires dictó su propia Ley de Provincial de Educación (N°11.612) y conformaba su estructura recuperando los principios dictados por la Ley Federal sancionada el año anterior, pero respetando sus especificidades. En 2007 la provincia sanciona una Nueva Ley de Educación Provincial (N°13.688), que redefine el nivel medio como Educación Secundaria de carácter obligatorio, de 6 años de duración.

⁶ Definimos mosaico en términos de producción humana que resulta de la combinatoria particular de elementos diversos por sus propiedades y su procedencia.

Frente a esta concentración espacial en el “centro”, la dispersión de la oferta educativa se produce hacia el Norte y el Sur y, de modo más acentuado, hacia el “fondo” del Partido, donde los sectores populares deben “hacerse vivir” en condiciones de extrema pobreza urbana e hiperdegradación ambiental.

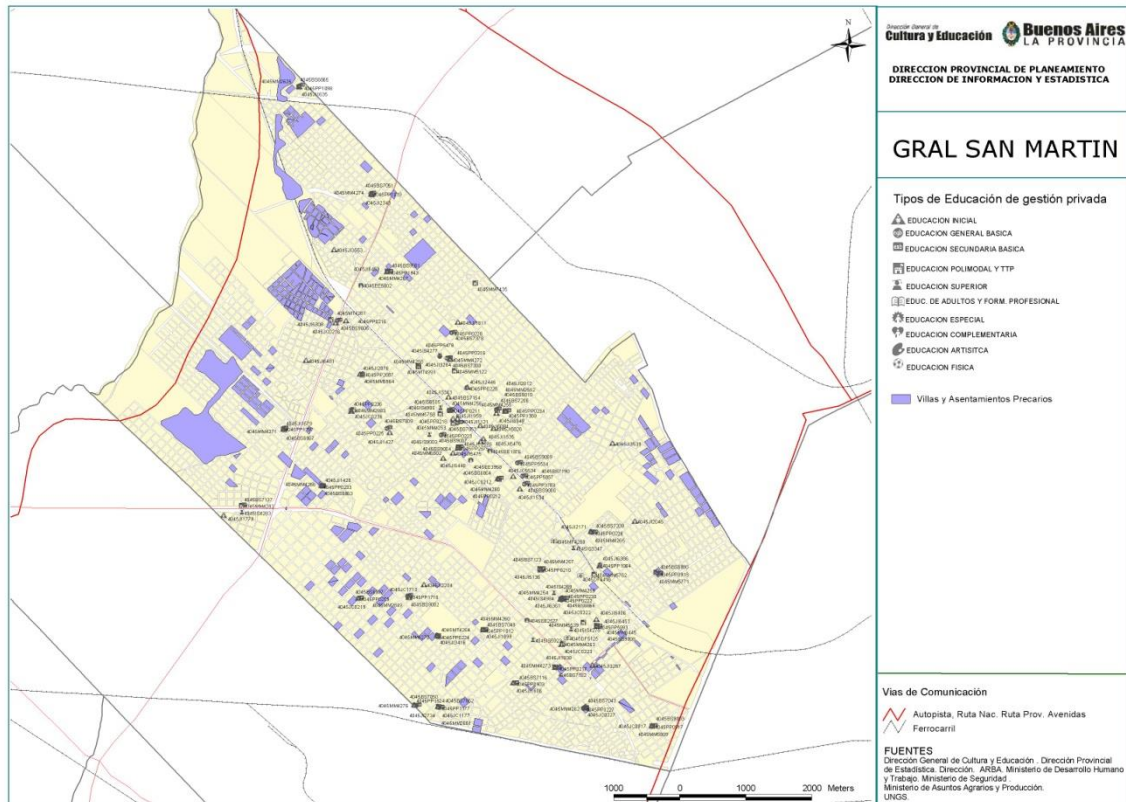


Figura 1. Localización oferta educativa pública de nivel medio.

Estas dos características que resultan contrastantes en un mismo territorio, sin embargo, sugieren una misma dinámica o lógica de gobierno en la actualidad: el modo en que el Estado –presente o ausente- establece en el territorio, en las escuelas, sus políticas concretas de escolarización de la población.

En cuanto al **sector privado**, su desarrollo presenta el **mayor** porcentaje de servicios de educación secundaria en el **ciclo superior** -exPolimodal-(61%) dentro del Municipio. En términos comparativos, no solo la presencia del sector privado es mayor en este ciclo, sino que la oferta de unidades educativas del sector público se reduce en un 50% respecto del ciclo básico.

Consecuentemente, la oferta global de la ES en el ciclo superior es reducida y está segmentada, más aún si consideramos la demanda potencial, esto es el porcentaje de adolescentes y jóvenes aún no escolarizados o que comenzaron sus estudios y abandonaron el sistema (en forma temporaria o no) sin obtener la acreditación correspondiente.

Respecto de la localización y la disposición de estos establecimientos educativos de gestión privada en el territorio, también es significativamente desigual en las distintas localidades y barrios. A diferencia del sector público, su concentración es aún mayor en el centro-norte y menor su grado de dispersión en la periferia.

Resulta conveniente retomar aquí lo que mencionábamos más arriba respecto de las externalidades urbanas y la **fragmentación socioespacial**: si bien la renta urbana presenta una distribución heterogénea y desigual en el Municipio, la localización de la oferta educativa privada nos estaría advirtiendo en particular sobre el modo en que operan las jerarquías urbanas cuando

interactúan, se combinan y/o se asocian a las características socioeconómicas de los grupos sociales que residen en cada barrio o localidad.

Precisamente, frente a la devaluación simbólica, el estado de relegación (y degradación ambiental) de los barrios que habitan los sectores populares, se percibe una mayor concentración y revalorización del capital cultural y físico allí donde residen los sectores medios y altos en el Partido. Este proceso de *distinción* se inscribe en el territorio y adopta la forma de gradiente más que de dualización, atravesando la dinámica de las distintas instituciones y localidades, y da cuenta de las estrategias de reproducción de las distintas categorías sociales.

- La proporción de **establecimientos privados** es menor en el caso del **ciclo básico** de la ES - exESB (41%), pero la localización y la disposición de estos establecimientos indica la misma tendencia que el ciclo superior. En síntesis, las características que presenta esta distribución de la oferta privada, nos induce a pensar en términos de **segmentación de las trayectorias educativa en contextos de fragmentación socioespacial**, estableciéndose una relación positiva entre nivel socioeconómico de la población y localización de la oferta educativa privada en el Municipio.

En términos más generales, localidades y barrios relegados, en los que disminuye la inversión pública y privada, presentan una deficitaria oferta educativa, tanto pública como privada, pero de manera más evidente, la ausencia de instituciones de gestión privada.

El **sector público** concentra la **mayor cantidad de alumnos en los dos ciclos** de la ES. No obstante, como pudo observarse más arriba, la localización de las instituciones educativas de gestión pública también establece una clara diferenciación en términos de distribución y acceso de los alumnos a la oferta del nivel. En consecuencia, también la escuela secundaria tendería a reproducir la lógica de las jerarquías urbanas en el territorio a través de las políticas de escolarización.

En las localidades del “fondo” del Partido de San Martín, resulta escasa la presencia de instituciones educativas públicas y privadas, particularmente del ciclo superior de la ES-exPolimodal-, más aún si se considera el perfil sociodemográfico del área, donde las 3 fracciones censales poseen más del 60% de la población con edades inferiores a los 30 años.

Esta última observación, también es válida para la zona norte del Partido. La fracción censal 4 en la zona norte del Municipio, que concentra tres importantes villas con una importante población joven (el 25%, de 0 a 14 años), solo presenta una escuela de gestión estatal para cada ciclo de la ES.

OS EFEITOS DA AGREGAÇÃO DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS NO SEU CAPITAL SOCIAL

MAGDA MESQUITA⁽¹⁾.

⁽¹⁾Universidade Aberta, (mpemesquita@gmail.com)

Resumo:

A comunicação apoia-se num estudo realizado com o objetivo de compreender os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações entre o Diretor e o corpo docente, nas relações entre os professores, e no seu grau de participação na vida da escola. A investigação encontra enquadramento teórico na noção de capital social (Coleman, 1988; Putnam, 2000), aplicada no entendimento dos benefícios decorrentes dos laços criados entre indivíduos de um mesmo grupo ou rede relacional.

A pesquisa empírica incidiu sobre três agrupamentos de escolas da zona centro de Portugal recorrendo a entrevistas aos respetivos Diretores, à aplicação de um inquérito por questionário ao seu corpo docente e à análise documental.

Esta comunicação apresenta os dados relativos às entrevistas aos diretores dos agrupamentos que participaram no estudo. Uma análise dos dados recolhidos permite concluir que assoberbados por tarefas administrativas, aqueles fazem um esforço acrescido para minimizar as consequências desse facto no seu relacionamento com os docentes. Ainda estão a ajustar-se a todas as alterações forçadas pela agregação de agrupamentos de escolas, reconhecendo que são maiores os prejuízos do que os benefícios.

Palavras-chave: Agregação de Agrupamentos de Escolas; Capital Social; Relações Profissionais.

INTRODUÇÃO

A Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de junho, encetou de forma súbita um processo de reorganização da rede escolar do país através da fusão de vários agrupamentos de escolas, e escolas não agrupadas do mesmo concelho. Entre julho e agosto de 2010 foram constituídos oitenta e seis novos agrupamentos que, pelas dimensões adquiridas, tomaram a designação popular de ‘mega-agrupamentos’.

O Conselho de Ministros sustentou esta deliberação na urgência de “adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos”, de “adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono”, e de “promover a racionalização dos agrupamentos de escolas de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distinto” (Resolução n.º 44/2010).

Vozes críticas apontaram o imperativo de razões economicistas na aplicação desta diretiva orientada pela racionalização dos recursos humanos, fazendo prever a rescisão de contratos de professores, e de pessoal não docente em elevado número. Mal acolhida de norte a sul do país, a medida despoletou fortes movimentos de contestação local nas comunidades educativas implicadas. Entre diretores de escolas, professores, encarregados de educação, funcionários e alunos, foram muitos os que se insurgiram contra aquela decisão, clamando que seria gravosa para a qualidade do ensino, especialmente no interior do país, cuja desertificação já iniciada pela emigração e o decréscimo na natalidade seria acelerada.

É importante recordar que a decisão surge no final do ano letivo de 2009/2010, altura em que uma significativa maioria de diretores de escolas tinha sido eleita menos de um ano antes, ao abrigo do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril). Sem direito a contraditório, os mesmos diretores foram informados pelas respetivas direções regionais de educação que seriam exonerados dos seus cargos, e de um dia para o outro viram terminados os seus mandatos e projetos de intervenção. Quase todos viriam a integrar Comissões Administrativas Provisórias

nomeadas pelas respetivas Direções Regionais de Educação, presididas na generalidade dos casos pelo ex-diretor da Escola Secundária, a Escola sede do novo agrupamento. Na altura, os relatos informais de diretores, professores e funcionários de alguns desses agrupamentos de escolas descrevem inúmeros mal-estares e prejuízos: entre outros, a espinhosa missão de gerir e administrar um ‘mega-agrupamento’ do ponto de vista educacional, administrativo e financeiro; a comunicação deficiente entre as diferentes estruturas educativas; a morosidade e distorção na transmissão de informações relativas ao funcionamento da Escola; o aumento do trabalho burocrático, em prejuízo do trabalho pedagógico e didático; a dificuldade em calendarizar reuniões; a concentração dos serviços administrativos e de toda a logística na sede do agrupamento, obrigando quem está nas outras escolas, ou unidades de gestão - como passaram a ser designadas - a deslocações de várias dezenas de quilómetros.

Esta sucinta caracterização do problema descreve igualmente a temática deste estudo, cuja pertinência encontra fundamento na inexistência de uma avaliação oficial dos efeitos desta reforma educativa. No imediato, considerou-se relevante a perspetiva dos Diretores de Agrupamentos de escolas e do corpo docente de estabelecimentos de ensino que tivessem sido visadas por esta reforma na primeira fase. Na presente comunicação será dada primazia à apresentação da perspetiva dos Diretores de Escola.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A constituição de escolas de grandes dimensões não constitui novidade no panorama internacional. No contexto norte-americano, por exemplo, o aumento da dimensão das escolas ao longo do século XX (entre as décadas de 20 e 90) suscitou a realização de inúmeras investigações, que estudaram os efeitos desta transformação nas mais diversas vertentes do seu funcionamento. As suas conclusões demonstram que as escolas pequenas (até 400 alunos) garantem um ensino com melhor qualidade (Nguyen, Schmidt e Murray, 2007): baixos índices de abandono escolar e de absentismo; existência de ambientes de trabalho colegial com níveis de satisfação altos entre os professores; maior grau de satisfação por parte de alunos e pais, e possibilitam um acompanhamento próximo dos alunos, por parte de professores e administradores escolares (Bryk e Driscoll, 1998; Wasley e Lear, 2001; Howley e Bickel, 2002). Estes aspetos começam a ser encarados como benéficos na perspetiva de construção de um “capital social”, que a médio e longo prazo representa ganhos inestimáveis em termos sociais e económicos. A ideia de que o ‘capital social’ resultante de relações sociais é passível de gerar benefícios para os sujeitos envolvidos, implica o reconhecimento do valor das redes sociais que promovem a criação de laços entre pessoas, assentes na reciprocidade e na confiança mútua (Claridge, 2004). A origem do conceito radica na sociologia e na ciência política (Bourdieu, 1985; Coleman, 1988; Putnam, 1995, 2000; Portes, 1998; Woolcock, 1998; Lin, 2001). A autoria da expressão “capital social” é consensualmente atribuída a Lyda J. Hanifan (1916), supervisor estatal das escolas rurais no estado da Virgínia que no início do século XX sublinhou os benefícios das relações de vizinhança marcados pela solidariedade e proximidade, valores que constituem uma fonte de riqueza imaterial, pelo seu potencial de melhorar a vida das pessoas.

Na presente investigação, o conceito foi aplicado no sentido que lhe é atribuído por Putnam (2000), que usa o termo capital social para se referir à confiança, normas e as redes de relações como características das organizações sociais que considera melhorarem a sua eficiência por facilitarem ações coordenadas e o alcance de objetivos comuns (Putnam, 1993; 1996; 2000). De igual modo, recorreremos a Coleman (1988; 1994), que entende “capital social” como o conjunto de recursos, reais ou potenciais, inerentes às relações sociais em estruturas fechadas. Os indivíduos que pertencem a uma rede social envolvem-se em processos de intercâmbio ou transferência de recursos, ao serviço dos seus próprios interesses. Na perspetiva de Coleman, a forma como os atores exercem controlo sobre os recursos, mas também o seu interesse pelo resultado (retorno) de processos controlados por outros atores, que facilitam as ações individuais num grupo ou rede social, constituem a base do capital social.

A transposição desta noção para o contexto educativo evoca provavelmente um dos aspetos mais prezados numa escola, os laços que sustentam as relações profissionais e pessoais dos seus membros. A associação do capital social à dimensão da escola (Nguyen, Schmidt e Murray, 2007) assenta na premissa

de que as relações entre as pessoas contam, e a reciprocidade e a confiança mútua não são apenas conceitos abstratos; na verdade, tornam a vida mais segura e mais aprazível, de uma forma que não seria possível sem a sua existência (Coleman, 1988; Field, 2008; Putnam, 1995; 2000). As suas vantagens estendem-se ao desenvolvimento psicológico e afetivo dos alunos, ao aumento do seu grau de ligação e de satisfação com a Escola (Bryk e Driscoll, 1998; Wasley et al, 2000; Copland e Boatright, 2004; Meier, 2002; Klonsky, 2003); a diminuição da violência estudantil e da indisciplina (Klonsky, 2002); o desenvolvimento de fortes relações de proximidade entre alunos, professores, famílias e comunidades (Wasley e Lear, 2001; Lee e Smith, 1995; Vander Ark, 2002).

Em contraciclo, Portugal tem assistido ao reordenamento da rede escolar, fundado na agregação de agrupamentos de escolas. Apenas a passagem do tempo e uma aturada investigação sobre esta problemática poderão confirmar ou infirmar as previsões mais desencorajadoras que, no limite, apontam para “(...) a destruição completa da ideia de uma escola mais integrada, mais coerente, mais unificada, mais personalista, mais exigente (...) e a instituição definitiva da anarquia organizada, da balcanização, da burocratização máxima” (Matias Alves, 2012).

METODOLOGIA

A investigação teve o formato do estudo de caso múltiplo (Yin, 2009) com carácter instrumental (Stake, 2006) - na assunção de observar os efeitos que a agregação de agrupamentos de escolas surtiu nas relações profissionais docentes. A escolha dos três agrupamentos de escolas obedeceu a critérios de semelhança: todos foram sujeitos à agregação na primeira fase deste processo, em junho de 2010; apresentam uma dimensão semelhante no respeitante à população escolar (número de alunos e de professores), resultaram da fusão de dois agrupamentos que distam 10 a 15 km entre si, e situam-se na região centro do país. Os instrumentos de investigação escolhidos foram a entrevista (aos Diretores), o questionário (aos docentes) e a análise documental.

AGRUPAMENTOS ENVOLVIDOS

A investigação empírica incidiu sobre três agrupamentos de escolas sujeitos ao processo de agregação em 2010. O Agrupamento A resultou da agregação de dois agrupamentos de escolas que distam cerca de 15 km entre si. É constituído por onze Jardins de Infância, quatro Escolas do 1º Ciclo, uma do 2º Ciclo que tem quatro turmas do 1º, duas Escolas do 2º, do 3º Ciclos e uma de Ensino Secundário. No ano letivo de 2012/13, foi frequentado por 1556 alunos (243 no ensino Pré-Escolar; 413 no 1º Ciclo; 268 no 2º Ciclo; 410 no 3º Ciclo e 279 no Secundário). O seu corpo docente é formado por 158 professores (15 do ensino Pré-Escolar; 21 do 1º Ciclo; 27 de 2º Ciclo; 30 do 3º Ciclo e 65 do ensino Secundário).

O Agrupamento B adveio da fusão de dois Agrupamentos de Escolas. Agrega sete Jardins de Infância, um Centro Educativo, seis Escolas Básicas do 1º Ciclo, uma Escola Básica 2, 3 com Ensino Secundário, e uma Escola Básica Integrada com Jardim de Infância. Em 2012/2013 foi frequentado por 1665 alunos (171 do Pré-Escolar, 445 do 1º Ciclo, 271 do 2º Ciclo, 479 do 3º Ciclo e 299 do Ensino Secundário), com um total de 176 docentes, divididos pelos diferentes níveis de ensino: 13 do Pré-Escolar, 33 do 1º Ciclo, 36 do 2º Ciclo, e 94 do 3º Ciclo e Ensino Secundário.

O Agrupamento C foi formado em consequência da agregação de dois Agrupamentos do concelho. Tem dez Jardins de Infância, oito Escolas do 1º Ciclo, uma Escola do 2º, 3º e uma Escola Secundária. Os números relativos aos alunos e professores deste estabelecimento de ensino em 2012/2013 são os seguintes: 1430 alunos (255 do Pré-Escolar, 410 do 1º Ciclo, 233 do 2º Ciclo, 333 do 3º Ciclo e 189 do Ensino Secundário) e 171 docentes (16 do Pré-Escolar, 30 do 1º Ciclo, 36 do 2º Ciclo, e 80 do eº Ciclo e Ensino Secundário).

Os dados em seguida apresentados dizem respeito à informação recolhida junto dos diretores destes agrupamentos através das entrevistas realizadas.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Detentores de um trajeto profissional vasto, entre 26 e 30 anos de serviço, todos possuem formação especializada (dois têm mestrado em Administração e Gestão Escolar, e outro uma pós-graduação em Gestão em Entidades Públicas), e experiência profissional anterior em cargos de gestão escolar (Conselho Diretivo, Conselho Executivo e Diretor). À data da agregação integraram a Comissão Administrativa Provisória nomeada pela Direção Regional de Educação, por um ano letivo, e foram candidatos ao procedimento concursal para o cargo de Diretor no ano seguinte, do qual saíram vencedores.

MEMÓRIAS DOS ENTREVISTADOS ACERCA DO PROCESSO DE AGREGAÇÃO DE ESCOLAS

Antes da agregação, os três entrevistados exerciam o cargo de Diretor - dois tinham sido eleitos em 2009. Os seus relatos apresentam coincidências nos detalhes: a forma como receberam a decisão da Diretora Regional de Educação e como a mesma foi imposta. Embora parco nas palavras, o Diretor do Agrupamento A foi elucidativo: “Recebe-se um fax a dizer “a partir do dia tal... há um novo agrupamento”! Basicamente (...) em termos sumários, foi mais ou menos isto que aconteceu.” Com semelhanças no discurso, o Diretor do Agrupamento B declara: “Eu sou convocado para uma reunião na DREC, com a minha Presidente do Conselho Geral, e o outro Diretor com a Presidente do Conselho Geral homólogo, e fomos confrontados com ‘vai haver uma agregação, ponto’(...)”. Em termos idênticos, a Diretora do Agrupamento C relembra que foi convocada em meados de julho para uma reunião na DREC, juntamente com a Presidente do Conselho Geral. Tinha entretanto sabido que a Diretora da outra escola do concelho também tinha sido convocada. Aí recebe a indicação de que “estava tudo decidido”: [A Diretora Regional] disse: “vou nomeá-la para Presidente da Comissão Administrativa Provisória, porque a senhora é Diretora da Escola Secundária”, e virou-se para a minha colega dizendo “e a senhora vai ser um dos elementos da CAP, e agora escolham a terceira”.

A surpresa e a indignação foram emoções sentidas pelos três Diretores ao receberem esta notícia, tanto mais que o cenário foi apresentado como irreversível e inegociável. A revolta e a incredulidade pareceram posteriormente ceder, por um lado, à resignação, e por outro, ao dilema entre aceitar uma imposição que contrariava os princípios dos Diretores e reduzia a cinzas os seus Projetos de Intervenção, e simplesmente bater com a porta.

No prazo de cerca de trinta dias, o prazo concedido pela Direção Regional de Educação do Centro, as Comissões Administrativas Provisórias tiveram de reestruturar o funcionamento das Escolas, e de preparar o ano letivo seguinte. A este respeito, os três Diretores foram unânimes em sublinhar a insuficiência de tempo para realizar tarefa tão gigantesca e nova. Mais do que simples constrangimentos, surgiram grandes obstáculos nos vários domínios da gestão do agrupamento: a organização financeira e administrativa, a distribuição de serviço docente e não docente, a compatibilização dos programas informáticos utilizados pelas diferentes escolas, a própria organização dos espaços comuns, como os serviços administrativos, que passaram a ter de acomodar mais funcionários e mais processos. Foi desta forma que de um dia para o outro, os Agrupamentos de escolas aumentaram drasticamente a sua dimensão: em termos de rede escolar abrangida (a totalidade de estabelecimentos de ensino do concelho), de número de docentes, de alunos e de pessoal não docente.

OS EFEITOS DA AGREGAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DE ESCOLAS NA RELAÇÃO ENTRE O DIRETOR E O CORPO DOCENTE

Acerca do modo como o processo de agregação afetou as relações humanas e profissionais entre o/a Diretor/a e o corpo docente, nas entrevistas procurou sondar-se os Diretores sobre o seu relacionamento com os professores antes e depois da agregação.

Todos declaram conhecer pessoalmente os professores dos seus Agrupamentos de escolas, e são uníssonos na defesa de que este é um princípio indissociável do exercício da liderança. Mas é necessário um esforço acrescido por comparação ao que ocorria antes, já que por vezes é quase impossível sair do próprio gabinete, como confessa, por exemplo, a Diretora do Agrupamento C: “(...) chego a estar quatro a cinco meses sem ir a um determinado bloco [do campus da Escola sede], o que é ridículo!” A mesma sustém que é importante um contacto de proximidade com aqueles profissionais, para conseguir lidar

melhor e com maior sensibilidade com cada um: “Imprescindível, imprescindível! Conhecer as pessoas, tratá-las pelo nome, conhecer um ou outro problema pessoal, para entender melhor as suas reações (...)”.

O Diretor do Agrupamento A diz que há um “antes e um depois”, não em relação às pessoas que já trabalhavam com ele o conheciam, mas em relação aos professores “que vieram dos agrupamentos de escolas absorvidos”. A mesma opinião é partilhada pela Diretora do Agrupamento C. que considera que esse distanciamento resultou especialmente “das circunstâncias”, como sublinha: “Custa-me (...), mas há pessoas que não conseguem [ultrapassar]. E sei que há pessoas (...) que continuam a não ver isto com bons olhos porque não foram elas que decidiram”. Sobre este assunto, o Diretor do Agrupamento B afirma que não se sente isolado da comunidade educativa: “Aquilo que eu tento, e aquilo que eu promovo é um bom relacionamento, que faça com que as pessoas gostem de vir para a Escola, sejam felizes (...)” Contudo, se por um lado há um esforço da sua parte em combater uma eventual separação da comunidade escolar, admite-se a existência de algum distanciamento, atribuído ao excesso de responsabilidades e tarefas atribuídas: “Tornamos o sistema muito mais impessoal, porque não há tempo! Um sistema quando cresce em dimensão exige outro tipo de resposta, exige outro tipo de disponibilidade, e o espaço para as relações humanas fica mais apertado!”

Pese embora uma maior ou menor emotividade no discurso dos entrevistados, a referência à sobrecarga de trabalho, que lhes subtrai tempo e energia para sentirem o pulso da sua comunidade escolar, é um denominador comum: “Eu passei a ter um papel quase burocrático”, desabafa a Diretora do Agrupamento C, acrescentando que o que faz hoje, “(...) dias a fio, é estar sentada a uma secretária a assinar papéis e a fazer contas (...) eu sei que também tenho essas tarefas - mas a parte pedagógica passa-me toda ao lado! Se quero ir ter com os alunos, se quero ir ver o que se passa no ambiente escolar, não consigo”.

Na sequência desta ideia, à pergunta “acha que foram afetados os níveis de confiança mútua e de reciprocidade entre si, enquanto Diretora, e os restantes professores do Agrupamento?”, a entrevistada que dirige o Agrupamento C responde: “Eu acho que sim, (...) Mas sim, principalmente nos professores de quem eu não era a Diretora”. Questionado sobre o mesmo assunto, o Diretor do Agrupamento B não respondeu diretamente, optando antes por enaltecer as qualidades da classe docente e, em especial, os profissionais do seu agrupamento: “(...) os professores sempre deram provas de grande vontade de se envolverem na causa, na sua missão, e têm sido extraordinários! Eu sou particularmente testemunha disso, porque estou a gerir um mega agrupamento há um ano e dois meses (...). Perante a mesma questão, o Diretor do Agrupamento A retorque afirmativamente, embora com algumas reticências, considerando que esse fenómeno não é generalizado: “Eu admito que haja docentes que, enfim ... que naturalmente vejam agora o Diretor, a figura do Diretor, diferente do que viam a figura de Presidente. Eu sinto isso”.

A distância física entre as Escolas que constituem o Agrupamento é também reconhecida como um fator de perturbação na sua gestão. A este respeito, o Diretor do Agrupamento A reconhece que “É evidente que a distância, se considerarmos que a Sede está [aqui] e o problema está em [agrupamento fora da sede], evidentemente que há aqui uma distância. Se [o outro agrupamento] tivesse lá um Diretor o problema está mesmo logo ali... e obviamente posso considerar que sim”. Por outro lado, rejeita liminarmente que esse facto influencie negativamente as suas relações com o corpo docente, com o argumento que essas dificuldades têm sido superadas através da edificação de uma boa rede de comunicações entre os diferentes elementos da comunidade escolar, e entre as escolas que constituem o Agrupamento.

A Diretora do Agrupamento C concorda com a ideia de que se criou uma separação entre quem decide e quem recebe as decisões, sobretudo no início do processo: “... só agora estou a conseguir ultrapassar esse fosso. Houve muita gente que se dececionou comigo porque me conheciam muito próxima e de repente passei a estar muito mais longe”.

OS EFEITOS DA AGREGAÇÃO NO GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA VIDA DA ESCOLA

Observou-se que a visão dos entrevistados não acolhe unanimidade sobre a forma como a agregação dos agrupamentos de escolas de escolas influenciou o grau de envolvimento e de participação dos professores na vida da escola. Os Diretores dos Agrupamentos de escolas A e B referem-se de forma positiva ao modo como os docentes se envolvem nas atividades do Agrupamento. Embora no período a seguir à agregação tenha notado um menor envolvimento do corpo docente na vida da Escola, o Diretor do Agrupamento A considera que hoje esse problema foi completamente superado. O Diretor do Agrupamento B declara não reparar em diferenças na atitude dos professores quanto a esta questão, sublinhando que o Agrupamento “(...) hoje está a trabalhar com grandes dinâmicas, com grande envolvimento, com grande entrega ao processo (...)”. A Diretora do Agrupamento C apontou alterações negativas na participação docente num período inicial, reconhecendo que apenas num passado mais recente esta atitude se reverteu “(...) eu acho que as pessoas aos poucos estão a conseguir começar a voltar atrás. Mas é complicado às vezes organizar qualquer coisa”.

Sobre a construção do Projeto Educativo, as opiniões dos entrevistados também diferem um pouco. O Diretor do Agrupamento A afirma que hoje em dia não tem a percepção de que os professores participem menos na dinamização do projeto, muito embora essa atitude se tenha verificado no início do processo de agregação, em especial na segunda vez em que ocorreu: (...) Senti isso na segunda agregação, essencialmente por parte dos colegas da escola agregada. Talvez um sentimento de revolta e enfim... (...) Neste momento, sinto as pessoas de corpo e alma neste projeto do agrupamento e a colaborarem ativamente, penso que isso foi ultrapassado”.

No Agrupamento B, um dos resultados da agregação foi precisamente a inexistência de Projeto Educativo durante quase dois anos. Um problema ultrapassado depois da eleição deste Diretor de Agrupamento. Questionado sobre se houve mudanças na atitude dos professores relativamente à construção do Projeto Educativo do Agrupamento, responde: “Eu quero crer que não (...) O projeto Educativo foi muito partilhado com toda a comunidade (...)”. O mesmo declara não observar diferenças nos professores quanto ao seu grau de envolvimento na vida da Escola, sublinhando que o seu Agrupamento “(...) hoje está a trabalhar com grandes dinâmicas, com grande envolvimento, com grande entrega ao processo, mas deve-se efetivamente à massa humana que temos à nossa frente, e com a qual trabalhamos”.

Diferente opinião tem a Diretora do Agrupamento C, que à mesma pergunta responde de modo afirmativo, declarando que muitos docentes “(...) passaram a ver aquilo como um documento que tem de se ter feito, e pronto, não serve para mais nada”, um facto que a mesma encontra explicação no descontentamento sentido por causa da agregação.

A visão dos Diretores sobre a participação dos professores na vida da Escola, e em especial nas atividades extra letivas, também não acolhe consenso. Os Diretores dos Agrupamentos de escolas A e B referem-se de forma positiva à forma como os docentes se envolvem nas atividades do Agrupamento; a Diretora do Agrupamento C observa alterações negativas na participação docente num período inicial, reconhecendo apenas num passado mais recente algumas mudanças nesta mesma atitude “(...) eu acho que as pessoas aos poucos estão a conseguir começar a voltar atrás. Mas é complicado às vezes organizar qualquer coisa”. Embora no período imediatamente a seguir à agregação tenha notado um menor envolvimento por parte do corpo docente na vida do Agrupamento, os Diretores dos Agrupamentos A e B considera que esse problema foi completamente transposto, e que “As pessoas participam naturalmente”. Mais entusiasta, o Diretor do Agrupamento B declara: “Tenho tido uma resposta extraordinária, diria com mais expectativas do que eu podia julgar.”

PREJÚZOS E BENEFÍCIOS DA AGREGAÇÃO DA ESCOLAS

Na entrevista impunha-se uma outra demanda, em jeito de balanço da agregação de escolas. Perguntou-se aos três entrevistados que benefícios consideravam ter advindo para o seu Agrupamento de Escolas em consequência deste processo. A este respeito, o Diretor do Agrupamento B declara: “Criaram-se constrangimentos de enormes grupos de trabalho, deslocações dos professores a dar aulas

de um lado e de outro, com percursos de quase 15 km (...) Ainda hoje estamos num processo de ajuste de procedimentos (...) Não é fácil!” Como diz a Diretora do Agrupamento C, têm estado “a trabalhar no arame”, dado que não tem havido qualquer acompanhamento do desenvolvimento deste processo por parte do Ministério da Educação.

A agregação acarretou outras mudanças, tais como as que ocorreram nos Departamentos Curriculares. Também aqui a dimensão conta, e tem efeitos considerados perniciosos, não obstante as soluções encontradas: “Os Departamentos são muito grandes. Esse é um problema enorme, porque um departamento com 40 professores, não decide coisa nenhuma (...) Mas nós criámos umas subestruturas, que são os grupos que já antigamente existiam, e é nos grupos que de facto se trabalha”(Diretor do Agrupamento A). Uma opinião secundada pela Diretora do Agrupamento C, que acrescenta outros embaraços ao trabalho nestes grandes grupos: “Muitas pessoas deixaram de falar, porque há pessoas que têm dificuldade em falar em público, e falar no meio de cinquenta pessoas, não é fácil, não é!” O Diretor do Agrupamento B reconhece similarmente que a dimensão exagerada dos Departamentos Curriculares alterou de forma negativa o funcionamento destas estruturas.

Os benefícios citados são sobretudo de ordem financeira a favor do Estado. A centralização das despesas num só estabelecimento de ensino, acompanhada de cortes no número de professores (pelo facto de haver docentes que passaram a ter horários divididos por duas ou mais escolas) acaba por ser “(...) uma vantagem não propriamente para a comunidade em si, mas para o país (...)”, como afirma o mesmo Diretor do Agrupamento A. Contundente, a Diretora do Agrupamento C afirma: “É este desassossego constante, e as muitas coisas que ficam por fazer, por causa da distância (...) uma gestão mais próxima da comunidade era muito melhor. E eu até digo que se calhar até a nível económico, uma gestão mais próxima tem mais noção das necessidades, do que se faz e do que não se faz... Mas não consigo dizer-lhe, não vejo... não consigo dizer-lhe nada de positivo”.

Na opinião dos três Diretores, não houve nem há vantagens óbvias para o funcionamento da escola em resultado desta reforma administrativa. Quanto aos prejuízos são muitos. Ao nível da gestão, a sobrecarga de trabalho e responsabilidades centradas no Diretor, e a dificuldade em dar resposta à especificidade de cada nível de ensino; o distanciamento criado em relação à comunidade escolar; a nível pedagógico, o aumento da dimensão do Agrupamento, em simultâneo com uma redução dos recursos humanos.

No final do dia, recorrendo às palavras da Diretora do Agrupamento C, “É este desassossego constante, e as muitas coisas que ficam por fazer, por causa da distância, porque não é a mesma coisa (...) não consigo dizer-lhe nada de positivo”.

CONCLUSÕES

Em relação à compreensão dos efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações entre o/a Diretor/a e o corpo docente, constata-se que os Diretores produzem um esforço acrescido para conhecer todos os professores, e atenuar algum distanciamento físico e afetivo criado pela agregação do agrupamento. Nesta ordem de ideias, é possível concluir que as relações entre os responsáveis máximos dos agrupamentos e os seus docentes foram afetadas negativamente, por comparação ao que ocorreu na sua experiência de gestão anterior. Nas entrevistas, os Diretores são unânimes em considerar que antes da agregação a sua relação com toda a comunidade educativa era efetivamente de proximidade.

No respeitante aos efeitos da agregação no grau de envolvimento dos docentes na vida da escola, não há concordância em relação à motivação dos docentes para participarem na vida da escola. Mas os três entrevistados sentiram essa alteração no período imediatamente após a agregação. De qualquer forma, parece haver uma maior dificuldade em preparar atividades conjuntamente.

Finalmente emerge a ideia de que os prejuízos causados pela agregação são maiores do que os benefícios, com consequências sobretudo ao nível das relações: a sobrecarga de trabalho para os Diretores, que vivem sob uma tensão constante pelo facto de terem de atender a necessidades de ordem muito diferente; a resultante indisponibilidades de tempo para terem um relacionamento de proximidade com os professores ou com os alunos; a criação de grupos de trabalho enormes (Departamentos

Curriculares), que dificulta o trabalho conjunto e articulado entre os professores; a distância física entre as escolas do mesmo agrupamento, o que dificulta o exercício da liderança e a resolução de problemas que de outra forma seriam rapidamente sanados; um certo grau de insatisfação pessoal e profissional por parte dos Diretores por serem praticamente obrigados a dedicarem-se em exclusivo às suas obrigações de caráter administrativo e burocrático.

Todos estes dados concorrem para a noção de que as relações profissionais entre Diretores foram afetadas negativamente, ou seja, que o capital social dos agrupamentos terá diminuído (algo possível de avaliar na percepção dos sujeitos acerca das alterações às relações com os docentes), muito embora haja uma determinação em recuperar o clima de confiança mútua que, na perspectiva dos entrevistados, se vivia no agrupamento antes do processo de agregação.

BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Westport, CT: Greenwood Press.
- BRYK, A. E DRISCOLL, M. (1998). *The highschool as community: contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison, Wisconsin.
- CLARIDGE, T. (2004). *Social Capital and Natural resource Management*. University of Queensland, Brisbane, Australia.
- COLEMAN, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology, the University of Chicago, 94*, S95–S120.
- FIELD, J. (2008). *Social Capital - Key Ideas* (2nd. ed.). New York: Routledge.
- FRIEDKIN, N. E., E NECOCHEA, J. (1988). School system size and performance: A contingency perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 10*(3), 237–249.
- HANIFAN, L. J. (1916). The Rural School Community Centre. *Annals of the American Academy of Political and Science, 67*, 130–8.
- HOWLEY, C., STRANGE, M., E BICKEL, R. (2002). The influence of scale: small schools make a big difference for children from poor families. *American School Board Journal, 189*(3), 28–30.
- KLONSKY, M. (2002). How smaller schools prevent school violence. *Educational Leadership, 59*(5), 65–69.
- KLONSKY, M. (2003). Small schools and teacher professional development. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/2003-4/small-schools.html>
- LEE, V. E., E SMITH, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education, 68*(4), 241–270.
- LIN, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and action*. New York: Cambridge University Press.
- MEIER, D. (2002). Just let us be: The genesis of a small public school. *Educational Leadership, 59*(5), 76–79.
- NGUYEN, H., SCHMIDT, M., MURRAY, C. (2007). *Does School Size Matter? A Social Capital Perspective - A Review of Educational Policy Literature*. Port Moody.
- PORTES, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology, 24*, 1–24.
- PUTNAM, ROBERT, D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy,, (6)*, 65–78.
- PUTNAM, ROBERT, D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon e Schuster.
- READY, D., LEE, V., E WELNER, K. (2004). Educational equity and school structure: School size, overcrowding, and schools-within-schools. *The Teachers College Record, 106*(10), 1989–2014. doi:10.1111/j.1467-9620.2004.00424.x
- ROESER, R., MIDGLEY, C., E URDAN, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408–422.
- STAKE, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Publications.

- VANDER ARK, T. (2002). It's all about size. *American School Board Journal*, 189(34), 34–35.
- WASLEY, P. A., E LEAR, R. (2001). Small school: Real gains. *Educational Leadership*, 6(58), 22–27.
- WOOLCOCK, M. (1998). Social capital and economic development: Towards a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 151–208.
- YIN, R. K. (2009). *Case Study Research - Design and Methods* (Vol. 5).

LEGISLAÇÃO

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Decreto-Lei nº 75/2008, 22 de abril, Diário da República, I Série — N.º 79. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2010). Resolução nº 44/2010, 14 de junho, Diário da República, 1.ª série — N.º 113. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: TRANSFORMAR A CULTURA ESCOLAR E PROMOVER A GESTÃO INTERSETORIAL DO TERRITÓRIO PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO INTEGRAL

MÁRCIA BAIERSDORF DE ARAUJO⁽¹⁾; MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS⁽²⁾.

⁽¹⁾Universidade Federal do Paraná, (marbaier@yahoo.com.br)

⁽²⁾Universidade Federal do Paraná, (mariliat.ufpr@gmail.com)

Resumo:

Nesse trabalho tematizamos a educação integral na escola pública brasileira, considerando a expressiva expansão do Programa Mais Educação (PME) no contexto brasileiro. Identificamos tendências e ações efetivadas pelas políticas educacionais no que diz respeito à qualidade da educação, as possibilidades de mudanças na forma escolar e as finalidades assumidas pela escola diante de demandas sociais locais e globais de nosso tempo histórico. Destacamos, sobretudo, as iniciativas da União, a qual em 2008 iniciou em 54 municípios, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, processo de mobilização nacional. Tomamos como método investigativo a análise do discurso pedagógico acerca da educação em tempo integral, com base na consulta de escritos governamentais direcionados às escolas e gestores locais. Tal análise compreendeu olhar o prescrito considerando sua circularidade, variabilidade e polifonia, mas também, assumindo posição diante do seu conteúdo, o que implica uma leitura entre outras. Julgamos necessário aprofundar os argumentos “transformar a cultura escolar” e “promover a gestão intersetorial no território”, ambos recorrentes nos textos selecionados. Debatendo essas duas linhas argumentativas recorreremos as práticas pedagógicas em curso nas escolas posto que as experiências locais necessitam ser interpretadas como sinalizadoras de mudanças curriculares plausíveis, bem como dos êxitos e das dificuldades para a implementação da educação em tempo integral em todo o país.

Palavras-chave: Educação Integral; Forma/Cultura Escolar; Territórios Educativos;

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho tematizamos a educação integral na escola pública, considerando a expressiva expansão do Programa Mais Educação (PME) no contexto brasileiro. Destacamos, sobretudo, as iniciativas da União, a qual em 2008 iniciou em 54 municípios, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, processo de mobilização nacional.

Tomamos como método investigativo a análise do discurso pedagógico oficial com base nos seguintes documentos escritos: os Cadernos da Série Mais Educação (MEC 2009; 2011) e o Manual Operacional da Educação Integral 2012 (MEC/FNDE).

Analizamos o conteúdo prescrito desses documentos buscando as principais linhas argumentativas. Em nossa análise destacamos: o legado histórico e as experiências exemplo anunciadas nos textos consultados; as finalidades da educação integral segundo o PME; os tempos, espaços, saberes e agentes envolvidos na sua execução; a relação entre o projeto pedagógico das escolas e a gestão no território; os aspectos relativos à sua operacionalização.

UMA LEITURA SOBRE O DISCURSO OFICIAL

Ao que parece o discurso veiculado pelo PME sustenta uma posição definida do governo federal quanto à finalidade da educação integral, coerente com o conjunto de políticas sociais e educacionais em desenvolvimento nos últimos anos no Brasil.

Um traço forte dessa ação estatal é a opção por uma política social focalizada em comunidades e regiões vulneráveis à violência e marcadas pela pobreza. Tal opção está presente em Programas Federais como Bolsa Família, Dinheiro Direto Na Escola, Escola Aberta, Mais Educação, Saúde na Escola e Escola que Protege.

Essas políticas são apresentadas como orientadas para a inclusão social e distribuição de renda e, para sua maior eficácia, deveriam reunir diferentes pastas governamentais, segundo uma prática administrativa identificada como intersectorialidade.

Outro traço das políticas sociais em andamento, especificamente àquelas direcionadas as escolas, refere-se à preocupação recorrente com a melhoria dos resultados de aprendizagem, procedendo a União o papel de avaliar a qualidade dos sistemas de ensino municipais e estaduais.

Tomando por base o desempenho dos estudantes em exames externos à escola, e também considerando indicadores como taxas de evasão e repetência, a política educacional estrutura um tipo de intervenção federal, considerada supletiva, como no caso do PME que transfere recursos da União para apoio financeiro às escolas contempladas.

Referenciando essas características da política educacional, podemos entender o fator desempenho escolar ao lado da oferta de serviços sociais integrados ao público infantil e juvenil como os principais dinamizadores do discurso governamental em torno desse Programa Federal.

Afinada a essas motivações a educação integral pretendida sustenta-se em uma ação estatal focalizada, de base assistencialista e que argumenta em favor da articulação entre setores como educação, assistência, saúde, cultura e esporte. Trata-se de uma estratégia equitativa, na medida em que serve para ampliar oportunidades educativas a um público de estudantes marcados pela desigualdade social.

Constituindo-se nesses termos, poderíamos considerar o PME integrando um conjunto de ações do poder público, voltadas à pacificação de territórios socialmente vulneráveis ao mesmo tempo em que propõe intervenções pedagógicas diferenciadas em algumas regiões, escolas e para alguns estudantes.

AMPLIANDO O DEBATE

Dizendo-se porta voz de uma ação política que pretende pactuar distintas ações educativas no território o PME assume a tarefa de fomentar o debate nacional democrático e aberto a variadas possibilidades de organização dos tempos e espaços escolares.

Mas, embora reúna uma variedade de experiências e multiplicidade de vozes sobre o significado e alcance das propostas de educação integral, é possível notar nele um ponto de vista comum, qual seja a defesa de uma oferta educacional compartilhada com a comunidade.

Na tentativa de tornar compreensível essa perspectiva os cadernos da Série Mais Educação apresentam, por meio da definição de princípios educativos e da apresentação de experiências exemplo, vários direcionamentos à prática pedagógica. Especialmente à escola, identificada com a urgência de mudar a si mesma.

Argumentando sobre a necessidade de mudança nas finalidades formadoras da escola, o discurso oficial vai apontando uma prática pedagógica orientada para ações e parcerias exteriores as unidades escolares.

Os escritos consultados reportam-se ao legado de intelectuais como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro os quais são reconhecidos como pioneiros e referência no debate sobre educação integral no Brasil.

Estes pensaram e propuseram grandes escolas de tempo integral, ofertadas e mantidas pelo poder público. Porém, conforme destacou o caderno “Texto de Referência para o Debate Nacional”, essas inovações curriculares mais centradas nos edifícios escolares mantiveram-se restritas a poucas escolas, não atingindo a abrangência e a permanência almejada.

Diante desse legado os textos oficiais apontam a oferta de uma educação integral em novas bases, sustentada no compartilhamento de responsabilidades entre escola, comunidades e agentes educativos diversos. Discursando em favor de políticas intersectoriais defende ser este o caminho para pactuar experiências de educação em tempo integral em todo o território nacional.

Vemos nesse posicionamento o quanto o debate proposto é plural e tenso, tanto no que se refere à compreensão sobre a natureza dessas parcerias em relação ao papel do Estado, como também tomando por base a diversidade de concepções e de experiências recentes ou do passado.

Consideramos tais diferenças e divergências profícuas, pois ajudam a (re)significar princípios pedagógicos, finalidades e práticas escolares relacionadas ao pensar a educação em tempo integral como instrumento de democratização do conhecimento.

Nesse esforço recorreremos aos documentos escritos da Série Mais Educação para debater especificamente dois argumentos recorrentes no discurso governamental:

- **1º argumento:** é necessário transformar a cultura escolar e, para tanto, construir pontes com os saberes locais;

- **2º argumento:** a oferta de educação em tempo integral como política pública resulta da mobilização e da gestão intersetorial no território;

Debatendo com essas duas frentes discursivas podemos ensaiar interpretações e contestações a fim de projetar cenários e tendências na oferta de educação em tempo integral nos próximos anos.

1º ARGUMENTO: TRANSFORMAR A CULTURA ESCOLAR

Para o PME o debate acerca da educação integral levará as escolas a reverem o ensino com base em novos paradigmas curriculares.

O currículo almejado deve integrar os conhecimentos escolares com os saberes locais, práticas culturais e agentes educativos atuantes na comunidade. Além disso, os conteúdos tradicionalmente ensinados necessitam atender as demandas do mundo do trabalho e da cultura.

Quanto aos tempos e espaços escolares esse currículo é inovador porque pautado em outras formas de organização do trabalho pedagógico, abertas a variados contextos educacionais e às circunstâncias favoráveis a aprendizagem, dentro e fora da escola.

Segundo esse discurso a integralidade vai sendo apresentada como conceito base da ampliação curricular proposta. De acordo com ela o ensino-aprendizagem vai além da sala de aula e do edifício escola, ampliando-se na comunidade com seus espaços, tempos e práticas educativas. Para além da localidade vai ao encontro da cidade que também educa. Nessa ótica o princípio da integralidade propõe uma prática escolar em novos horizontes educacionais.

A mudança pretendida requer a ruptura com boa parte dos modelos pedagógicos vigentes e é apresentada como um novo paradigma curricular. O foco prioritário dessa ruptura paradigmática é a transformação da cultura escolar.

Entretanto, a nosso ver, os cadernos da Série Mais Educação não aprofundam suficientemente esse debate reduzindo-o a uma visão idealizada da relação escola-comunidade.

Sob o argumento de transformar a cultura escolar esse discurso parte da ideia de que as inovações curriculares seriam alcançadas com base no diálogo e na superação de posicionamentos recíprocos de hostilização entre escola-comunidade.

Porém, ainda que esteja em questão à reciprocidade escola-comunidade há uma projeção negativa sobre a cultura escolar, caracterizada como fechada hierárquica e autoritária diante dos estudantes, seus saberes e modos de viver. Ao mesmo tempo, uma projeção idealizada sobre a comunidade, caracterizada como aberta, horizontalizada e democrática.

Em nosso entendimento por desconsiderar que a relação escola-comunidade também se define a partir de interações sociais muitas vezes contraditórias, algumas vezes mais tensas que harmoniosas, o discurso pedagógico oficial se mostra insuficiente quanto às críticas direcionadas ao currículo convencional.

Nesses termos a complexa inserção da escola no território do qual ela é parte, as disputas societárias presentes na definição dos alcances da proposta de educação integral, bem como o debate sobre o currículo necessário a essa outra forma de educar podem ser entendidos como temáticas lacunares nos textos consultados.

O reconhecimento da escola na sua existência histórica e em relação com a sociedade do presente é pouco enfatizado no discurso do PME. É como se ao centrar-se na sua lógica mais intrínseca a escola estivesse afastando-se da comunidade, enrijecendo-se, permanecendo estática. Estaria impedida de pertencer à comunidade, de reconhecer a si mesma como uma construção social viva.

Contestando essa perspectiva pensamos ser o conhecimento sobre a forma instituída da escola decisivo para compreendermos mudanças no trabalho pedagógico em curso e assim sabermos o que a escola será capaz de fazer com esse tempo-espaco curricular ampliado. Supomos que a partir de sua dinâmica própria e em relação com os grupos sociais que dela se apropriam as tradições escolares são passíveis de transformação.

A nosso ver, recorrendo ao legado histórico da educação integral notaremos que outras experiências pedagógicas fazem e já fizeram questionamentos a rigidez dos tempos e espaços escolares, corroborando com uma tradição de contestações quanto às formas herdadas.

Do ponto de vista dessa tradição seria possível ampliar o debate curricular com base no estudo sobre o conhecimento escolar historicamente consolidado e, então projetar outros arranjos, seleções culturais e até mesmo rupturas com o que já se tornou saber escolarizado.

Isso implicaria pensar a inserção territorial da escola sem ignorar sua singularidade. Compreendê-la como uma conquista da comunidade e ao mesmo tempo como a representante de projetos societários disputados e projetados sobre o Estado. Reconhecer na escola uma existência material, simbólica e histórica que sob muitos aspectos antecede os laços construídos com uma dada comunidade. Trata-se de uma cultura singular em relação com outras práticas culturais.

Apesar de mencionar a relevância desse legado a integração curricular exemplificada nos textos do PME, restringe-se ao formato relato de experiência. Um esforço tímido diante do objetivo anunciado de contribuir para o debate acerca da mudança de paradigma curricular.

Os textos consultados pouco aprofundam questões relacionadas aos aspectos nucleares do trabalho educativo, especificamente às condições objetivas, materiais, requeridas pelas escolas empenhadas em reordenar o trabalho pedagógico em espaços e tempos ampliados.

A participação das escolas nesse debate também parece limitada uma vez que os imperativos da prática pedagógica cotidiana não são valorizados com o mesmo entusiasmo como são tomados os saberes locais e as experiências comunitárias.

Nesse sentido vale problematizar a construção de propostas educacionais e projetos curriculares, ainda que audaciosos no discurso, ocorrendo em espaços educacionais precarizados.

Se nos dedicarmos a escutar as escolas e os professores quanto às problemáticas por eles apontadas, poderemos antever limites para que as experiências de educação integral em andamento sejam consolidadas antes de cessar o apoio técnico-financeiro oferecido pelo PME.

A escuta dessas demandas poderia contribuir para a criação de condições objetivas relacionadas à garantia da qualidade da escola básica. Especialmente em cenários nos quais a responsabilidade do poder público não esteja posta com o rigor necessário a uma oferta educacional orientada para mudanças paradigmáticas.

Nesse intuito destacamos alguns questionamentos recorrentes e direcionados ao PME:

1) A dificuldade em se estabelecer parcerias em realidades marcadas pela precariedade dos serviços e/ou ausência de equipamentos públicos. Muitas vezes a escola e o posto de saúde são os únicos disponíveis.

Para efetivar o conceito de integralidade projetando a escola para além de seus muros, é necessário conjugar os esforços locais com maiores investimentos em equipamentos públicos de qualidade.

Tal investimento implica em governos capazes de realizar planejamento orçamentário integrando políticas sociais, nas áreas mencionadas nos textos da Série Mais Educação – saúde, educação, esporte, cultura e meio ambiente – como também em outras áreas importantes como transporte, urbanismo e orçamento público.

2) Os agentes educacionais responsáveis pela condução diária das atividades selecionadas são voluntários ou monitores contratados como estagiários ou ainda estudantes universitários bolsistas.

Ainda que seja bem vinda a participação de pessoas da comunidade e mesmo de estudantes ligados a projetos de extensão universitária nas escolas de tempo integral, a opção por esses agentes educativos em substituição aos professores pode sinalizar para a tendência das atividades curriculares complementares serem conduzidas por leigos.

A história da educação vem mostrando que essa forma de entrada na educação básica está bastante relacionada com a precarização do magistério e da própria escola pública. Um trabalho educativo sustentado no voluntariado pode reforçar futuros cenários distanciados de conquistas caras a uma proposta de educação em tempo integral, tais como: equipes de profissionais com dedicação exclusiva em um único estabelecimento de ensino, a organização dos mesmos enquanto categoria profissional, além da formação requerida por essa oferta educacional.

3) O professor comunitário é a única contrapartida exigida pelo Programa Federal aos sistemas de ensino municipal e estadual e mesmo assim sem a garantia de dedicação integral.

Se relacionarmos essa contrapartida com a opção pelo voluntariado na execução das atividades do contra turno, constataremos a probabilidade desse tempo a mais ser ocupado por experiências consideradas pela própria escola de menor importância, rotuladas como assistemáticas, assistenciais, meramente recreativas ou ainda supérfluas diante das atividades tipicamente escolares.

4) O professor comunitário não consegue realizar itinerários educativos sem contar com um apoio mais sistemático por parte do sistema de ensino do qual sua escola é parte, por exemplo, no que se refere ao transporte dos estudantes.

Para essas atividades os recursos disponibilizados pelo PME são insuficientes como também não há exigência de contrapartidas locais relacionadas à mobilidade espacial. Situação impeditiva da concretização do conceito de integralidade favorável à ampliação de territórios educativos e a cidade educadora.

Na prática a escola poderá limitar suas iniciativas a algumas parcerias restritas ao seu território, pois nesse caso os percursos não exigiriam maiores investimentos no traslado dos estudantes.

5) A diretividade do discurso pedagógico oficial voltado às escolas contrasta com a falta de exigências de contrapartida aos estados e municípios.

O PME torna-se menos específico quanto ao suporte dado às escolas pelos governos locais, limitando-se a incentivar os sistemas de ensino a promoverem práticas de gestão intersetorial no território, moldadas conforme a opção política de cada gestor.

Talvez a não especificação de contrapartidas aos governos locais se deva a composição de acordos partidários em torno da governabilidade. Além disso, esse esmiuçar poderia levantar o debate sobre a necessidade de ampliar os investimentos financeiros tanto nas esferas municipais e estaduais como também no que se refere à presença da União para além de sua atuação supletiva. O pacto federativo parece a todo o momento requerer seu lugar no debate sobre a ação educativa no território.

Como resultado dessa política, vemos as escolas interferindo muito pouco no currículo que executam, pois prevalece a tendência em apenas informá-las sobre suas novas tarefas e responsabilidades, nem sempre ao lado do suporte de que necessitam.

6) As escolas têm a difícil tarefa de selecionar os estudantes participantes do Programa.

Difícilmente as escolas com mais de cem estudantes e que contam apenas com o PME farão uma oferta para todos os matriculados. Isso porque receiam não conseguir atendê-los em estruturas adequadas ainda que obtenham êxito em parcerias no território do qual são parte.

Essa situação é geradora de uma diferenciação na comunidade. Para exercer a opção preferencial por estudantes marcados por uma trajetória escolar de insucessos e/ou em situação de risco social a escola necessitaria de autonomia e dinamismo na estruturação de estratégias inclusivas. Em nosso entendimento essas estratégias deveriam evitar cenários de segregação entre os estudantes.

Ao se perceber condicionada a planejar uma proposta de educação integral para apenas um grupo de alunos a escola encontrará dificuldade para integrar as atividades ofertadas por dentro de seu projeto político pedagógico. A tendência nesse caso é que o currículo continue dividido.

2º ARGUMENTO: PROMOVER A GESTÃO INTERSETORIAL NO TERRITÓRIO

O PME se define como uma política de indução cujo objetivo é apoiar os governos locais na composição de uma gestão intersetorial no território capaz de fortalecer o trabalho das escolas.

Apostando nessa estratégia, os governos poderiam oferecer serviços sociais melhor organizados e integrados a finalidades comuns. Tal integração poderia ampliar os alcances do Programa, pois a educação integral seria meta em comum a ser partilhada entre diferentes segmentos comunitários e serviços públicos.

Integrando-se as políticas, agentes comunitários e ações educativas, a escola seria um dos componentes dessa rede, com a tarefa de promover a valorização das práticas de educação comunitária.

Vale observar, entretanto, que essa forma de gestão propõe à integração de serviços sociais precarizados, como é o caso da saúde, educação, esporte e assistência social. Nessas áreas o poder público tem agido de forma supletiva. Ao contrário da área econômica, a qual se mostra fortemente setorializada, muitas vezes com o poder de negar demandas por serviços de melhor qualidade, como a educação em tempo integral.

Além disso, o modelo de gestão intersetorial parece não corresponder ao modo como se dá a composição e a prática administrativa das secretarias de governo.

Com muita frequência e nas mais diferentes conjunturas partidárias, essas pastas são distribuídas conforme os arranjos político-partidários acordados no período de eleições, situação quase nunca facilitadora do planejamento entre secretarias e menos ainda aberta à participação popular. O mais comum é assistirmos as secretarias de governo promovendo ações setorializadas.

Se continuarmos a observar a intersectorialidade pelo ângulo da política econômica, veremos que os Programas Sociais estão pautados por uma ação territorial conduzida por setores fortes do Estado, atuantes em diferentes arenas da política nacional.

Com base na influência desses grupos politicamente organizados e colocando as iniciativas de gestão intersectorial como pertencentes a um campo maior de poder, passamos a redimensionar a forma de intervenção do Estado nos territórios considerados vulneráveis.

No âmbito local assistimos ações pactuadas entre áreas do econômico e da segurança pública, ambos focalizados nas comunidades marcadas pela violência, como é o caso dos territórios dominados pelo narcotráfico ou por disputas agrárias.

Entram em cena os programas sociais federais como contrapartidas acordadas pela política econômica do país. Nesse caso o setor econômico se mostra decisivo na escolha dos territórios considerados prioritários.

Nesses territórios a presença do Estado se dá em linhas estratégicas distintas, porém complementares. Na linha de frente, os serviços ligados aos direitos humanos, como é o caso da saúde e da educação, e de outro lado, numa linha de ação mais dura, bastante suscetível a excessos, os equipamentos e setores relacionados à segurança pública.

Sob essas bases compreendemos porque a ampliação da jornada escolar está sendo ofertada preferencialmente para estudantes pobres e acontecendo em escolas de baixo rendimento e em regiões nas quais os conflitos sociais estejam mais evidentes. Também podemos identificar a tendência dessa oferta concentrar-se preferencialmente no ensino fundamental.

No caso do PME a ocupação do tempo livre dos estudantes parece orientar-se para duas finalidades: melhorar o resultado das avaliações externas, revertendo trajetórias de fracassos escolares e oferecer atividades diversificadas e atrativas no intuito de afastar crianças e jovens da violência ou ao menos neutralizá-los frente à influência e o poder do crime organizado.

Nessa estratégia de intervenção territorial, diferentes agentes sociais passam a atuar como mediadores de conflitos locais – lideranças comunitárias, ONGs, institutos e também servidores públicos como médicos, policiais, professores, assistentes sociais, entre outros.

Também a escola assume o papel de mediadora dos conflitos na medida em que desenvolve processos educacionais que corroboram para a pacificação da vida social. Diante da desigualdade socioeconômica, concentrada em territórios empobrecidos e manifesta de forma dramática na vida de crianças e jovens, o discurso por mais educação promove nesses termos o currículo enquanto instrumento de justiça social.

Nas situações em que o conflito social é eminente, a escola, como se estivesse num cenário de guerra, e por vezes está, passa a ser um campo de refúgio, um espaço de fuga necessário à garantia de direitos humanos negligenciados.

Assume assim complexa função. Por vezes de forma contraditória se define numa mimese, na qual uma de suas faces é o Estado e a outra a comunidade. Medeia conflitos, combate tendências de regressão social e contém insatisfações legítimas e ilegítimas. Muitas vezes se vê sem o amparo necessário para exercer essa função conciliatória sendo tomada pela comunidade como “bode expiatório”, posto que ela e seus professores representam na localidade a presença mínima de um Estado negligente.

Com isso percebemos a ação educativa comunitária ser tencionada por diferentes projetos societários politicamente organizados. E, nesse campo de forças, os territórios representam a arena social da disputa.

Se a prática pedagógica estiver mais voltada à conservação social as oportunidades educacionais tenderão a permanecer limitadas ao território. A educação integral assim desenhada atuará no sentido de restringir a socialização do sujeito ao seu próprio contexto. Nesse caso a face conservadora da escola reflete a face conservadora da sociedade, para a qual é mais apropriado conter a pobreza, adaptando os sujeitos a viverem em um território neutralizado e controlado.

Mas se estiver orientada para a superação das desigualdades sociais a prática educativa tenderá a posicionamentos político-pedagógicos mais combativos. Necessitará apoiar-se no movimento social mais amplo que pressiona o poder público a reconhecer direitos negados aos grupos sociais economicamente desfavorecidos. A educação integral assim desenhada requer mais Estado na educação, especificamente no que se refere à garantia de estruturas adequadas ao desenvolvimento do trabalho escolar.

Na tentativa de oferecer respostas a essas tensões os textos oficiais sustentam a gestão intersetorial como instrumento de democratização e pressão das comunidades sobre os governos.

Pensamos que algumas inconsistências desse discurso sobre a gestão no território se devem ao posicionamento conciliatório entre dois modelos de gestão distintos, o planejamento participativo e a gestão por resultados.

No primeiro predomina a participação nas tomadas de decisão relacionada aos investimentos educacionais, o que exige mecanismos de controle social em diferentes níveis de abrangência da política educacional e na ação dos governantes. Já no modelo de gestão por resultados os esforços coletivos tendem a cooperação e a adesão a objetivos e decisões tomados em instâncias decisórias superiores, representativas e democraticamente instituídas.

A década de 1990 ilustra a oposição entre esses dois modelos de gestão. Em torno da ideia do planejamento participativo e da gestão democrática dos sistemas de ensino assistimos nesse período a construção de propostas pedagógicas, revisões curriculares e criação de diversos Conselhos Participativos. No mesmo período vigoraram as políticas neoliberais baseadas em modelos de gestão compartilhada, voltados à racionalização de recursos, a adesão as parcerias locais e a focalização das ações estatais de acordo com metas pré-estabelecidas e programadas em etapas.

Os documentos do PME reúnem essas duas influências. Ressaltam a positividade do modelo de gestão por resultados ao reportarem-se a universalização do ensino fundamental e ao mesmo tempo apostam com otimismo nas repercussões da participação popular por intermédio da organização da escola com sua comunidade.

Com base na incoerência conceitual e prática desse discurso conciliatório inferimos sobre a possibilidade da participação democrática proclamada servir apenas para dar legitimidade ao planejado em outras instâncias decisórias, porém executado pela escola e sua comunidade.

Diante dessas questões pensamos que o estudo aprofundado acerca das experiências motivadas pelo PME pode oferecer pistas sobre até que ponto a ausência ou a precariedade dos equipamentos e serviços públicos não estariam prejudicando os alcances de tais propostas educacionais. Ou se por outro lado a integração da escola em seu território a partir de um projeto político-pedagógico construído com a comunidade poderá servir como instrumento mobilizador da política local e nacional, envolvendo governos, comunidades e outros agentes sociais.

CONCLUSÕES

Nesse estudo procedemos à análise dos documentos explicativos das finalidades, concepções e orientações didáticas do Programa Mais Educação.

Buscamos debater as principais linhas argumentativas do discurso pedagógico governamental considerando sua circularidade em diferentes contextos, especialmente o ponto de vista das escolas.

Em seguida partimos para análise do conteúdo ideológico presente nas entrelinhas do discurso. Dialogamos com as intencionalidades implícitas e as omissões, aprofundando os argumentos “transformar a cultura escolar” e “promover a gestão intersetorial no território”.

Debatendo essas duas linhas argumentativas projetamos tendências pedagógicas na educação integral, além de cenários e expectativas sociais relacionadas à reconfiguração dos tempos e espaços na relação escola-sociedade.

Identificamos no conceito de integralidade importante contributo para pensarmos uma formação humana mais plena. O debate também é oportuno à discussão curricular. Nesses aspectos consideramos o discurso pedagógico analisado instigador das potencialidades da prática educativa.

Entre essas potencialidades destacamos a ênfase nos vínculos escola-comunidade como resultante de uma mobilização no território; a movimentação em torno de mudanças na legislação de ensino; as primeiras diretrizes de suporte financeiro às escolas; o debate curricular em coletivos ampliados.

Entretanto, apontamos que a falta de uma política pública orgânica e que coloque de uma forma mais enfática a responsabilidade do poder público poderá inviabilizar a oferta de educação em tempo integral nos sistemas de ensino.

Nesse sentido reforçamos a necessidade de olharmos para o legado histórico que antecede o debate suscitado pelo PME, bem como para as demandas da prática pedagógica a fim de melhor compreender e sinalizar os alcances dessa proposta nos próximos anos.

Concluimos ser necessário aprofundar o estudo das práticas pedagógicas em curso nas escolas posto que estas experiências podem ser interpretadas como sinalizadoras de mudanças curriculares plausíveis, bem como dos êxitos e das dificuldades para a implementação da educação em tempo integral em todo o país.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Ministério da Educação. Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. MEC: Brasília, 2009. (Série Mais Educação)
- _____. Ministério da Educação. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. MEC: Brasília, 2009. (Série Mais Educação)
- _____. Ministério da Educação. Gestão Intersetorial no território. MEC: Brasília, 2009. (Série Mais Educação)
- _____. Ministério da Educação. Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada. MEC: Brasília, 2011. (Série Mais Educação)
- _____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação passo a passo. MEC: Brasília, 2011. (Série Mais Educação)
- _____. Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral. MEC: Brasília, 2012.

- GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001
- HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ORLANDI, Eni. *Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.
- VICENT, GUY; LAHIRE, BERNARD; THIN, DANIEL. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n° 33, jun 2001.

A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA – PARANÁ - BRASIL: TERRITÓRIOS DE POSSIBILIDADES

MARIA CRISTINA BORGES DA SILVA⁽¹⁾; VANUSA EMÍLIA BORGES⁽²⁾; VALÉRIA DOS SANTOS CORDEIRO⁽³⁾.

⁽¹⁾Universidade Tuiuti do Paraná, (mariacrisbs@gmail.com)

⁽²⁾Universidade Tuiuti do Paraná, (vanusaemilia@hotmail.com)

⁽³⁾Universidade Tuiuti do Paraná, (vvcordeiro@gmail.com)

Resumo:

No Brasil a educação destinada às classes populares do campo esteve vinculada a um modelo de educação urbana, sendo necessário rever a injustiça histórica em relação aos povos do campo para garantir a sustentabilidade desses espaços. O objetivo da pesquisa é verificar se as questões socioespaciais e socioambientais, voltadas para experiências vividas estão sendo contempladas na formação de educadores e educandos que vivem e atuam nas áreas rurais em onze municípios ao norte da Região Metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil. A pesquisa é de natureza quanti-qualitativa. Foram realizados encontros com secretários municipais de Educação e com professores que atuam em escolas localizadas no campo para a coleta e análise dos projetos políticos pedagógicos. Os resultados preliminares apontam para a necessidade de se repensar as práticas educativas numa perspectiva transformadora, que prepare para uma participação efetiva na tomada de decisões no lugar onde se vive. Possibilitando redescobrir e potencializar identidades, conhecimentos, cultura, tradições e a superação das vulnerabilidades social, ambiental e espacial, contribuindo para o desenvolvimento humano, do lugar/território das comunidades rurais. Faz-se necessário, como desafio, pensar na reelaboração de projetos políticos pedagógicos, que contemplem as questões espaciais de suas realidades e que permitam criar um sentimento de pertença, proporcionando uma formação que instrumentalize para compreensão dos conceitos espaciais.

Palavras-chave: Educação; Campo; Território.

INTRODUÇÃO

São muitos os documentos produzidos pautados num processo educativo voltado aos direitos, à diversidade sociocultural, a manutenção da dignidade e a qualidade de vida e, portanto, ao desenvolvimento humano. No Brasil passam a existir políticas como forma de intervenções na Educação considerando: Educação para Diversidade Cultural, para Relações Étnicas Raciais, Educação Indígena e dos Quilombolas, Educação no Campo, Ambiental, Educação para Direitos Humanos, entre outros. Estes documentos buscam repensar as relações humanas, indicando a necessidade de articulação cada vez maior entre a construção do conhecimento nas mais diversas áreas.

Reconhecer o papel da educação e a importância da escola é essencial, mesmo entendendo que, esta não é a única responsável pelos processos educativos e que estes abrangem distintos meios de aprendizagem. A escola, juntamente com todos os atores nela envolvidos, é potencialmente o meio para práticas educativas, que possam refletir em uma educação capaz de ultrapassar o meio físico da escola e transcender a comunidade local e a sociedade em geral. O que pressupõe pensar e compreender o mundo a partir do espaço vivido.

A importância das questões espaciais vem sendo discutida nas mais variadas estratégias políticas e já se reconhece a importância do lugar e do território, no processo de desenvolvimento que se deseja sustentável. Então, faz-se necessário entender o desenvolvimento como forma de envolver e desenvolver pessoas, que possam agregar de maneira equilibrada as dimensões: políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais, o que poderá resultar numa educação transformadora que se projete também em ações no espaço vivido.

Uma formação que provoque e desafie o pensar a partir de um contexto espacial, pode permitir o fortalecimento da identidade cultural, pode também, ser uma possibilidade educativa e formativa, que inclua toda comunidade escolar. Toda ação concreta necessita de um espaço e de um tempo para se materializar. Assim, as ações necessitam de políticas e práticas educativas que contribuam para pensar o lugar de vivência e sejam capazes de estimular as mudanças a partir das diferentes comunidades, sendo desejável que possam contribuir para o desenvolvimento integrado e sustentado do território que integram.

1. A CONFORMAÇÃO DO ESPAÇO SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Discutir a questão espacial na Educação brasileira é cada vez mais necessário, pois é na centralidade do espaço vivido que se dá a materialização da existência humana. Compreendermos a distribuição da população nos territórios, para entendermos o campo e a educação do campo, é necessário, pois acreditar que o Brasil é apenas urbano pode nos levar a desacreditar e a desqualificar uma educação voltada para os povos do campo. Até porque a representação do rural brasileiro, historicamente esteve ligada ao atraso, à ignorância e a pobreza.

Segundo critérios utilizados pelo IBGE, o Brasil considera urbana toda sede de município, independente das características estruturais ou funcionais, independente também, de terem em seus territórios, áreas extensas e voltadas a características rurais. Analisando os dados do censo das últimas três décadas (Quadro 1), percebemos que embora o Brasil ainda tenha uma população expressiva vivendo em áreas rurais, a cada década esta população se reduz.

Quadro 1. População Rural e Urbana.

População	1991 Rural	1991 Urbana	2000 Rural	2000 Urbana	2010 Rural	2010 Urbana
Brasil	36.041.633	110.875.826	31.835.143	137.755.550	29.830.007	160.925.792

Fonte: IBGE, 2010.

Em 1991 tínhamos 6.211.626 habitantes a mais, vivendo no campo em relação a 2010. Mesmo considerando esta redução, ainda é expressiva esta população, e conta agora, segundo os dados do censo de 2010, com cerca de quase 16% da população brasileira.

A redução da população do campo no período de 2000-2010 foi de 2.005.136, enquanto que no mesmo período, foram fechadas 32.500 escolas (vide Quadro 2), ou seja, proporcionalmente estão sendo fechadas mais escolas do que diminuem a população matriculada residentes no campo. Os dados sobre o fechamento das escolas e da redução das populações do campo podem ter reflexo significativo, na construção de uma educação que permita a compreensão, transformação e o desenvolvimento humano destas populações.

Quadro 2. População Rural e escolas paralisadas no Brasil.

População	2000 Rural			2010 Rural		
Brasil	31.835.143			29.830.007		
Escolas rurais	2003	2008	2009	2010	2012	2013
Total de Escolas localizadas no Campo	103.300	86.869	83.353	79.723	74.100	70.800

Fonte: IBGE (2010) - A exclusão Escolar no Brasil (2013) Fora da escola não pode! O desafio da exclusão escolar. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2013.

Segundo dados apresentados no material produzido pela UNICEF¹, (2013) mencionando estudos realizados pelo Instituto de Pesquisas Aplicadas–IPEA (2012), afirma que,

[...] a redução do número de escolas no campo é, de certa forma, um processo esperado, já que a população rural do Brasil tem diminuído nos últimos anos. Os dados do Censo Demográfico mostram que, de 2000 a 2010, a redução foi de aproximadamente 6%. No entanto, o ritmo do fechamento de escolas do campo tem sido maior do que o da diminuição no número de alunos matriculados na educação básica que residem no campo. (UNICEF, 2013, p. 14.)

O referido material demonstra ainda que “as crianças e os adolescentes brasileiros que vivem nas zonas rurais do país são os mais atingidos pelas desigualdades que afetam a educação, como mostram os dados do Censo Demográfico(2010)”. Por conseguinte, a população do campo é a que apresenta as menores taxas de escolarização em todas as faixas etárias, com os maiores índices de analfabetismo e os mais baixos níveis de instrução do país. São inúmeras as causas que colaboram para essa conjuntura. “Um dos principais é a falta de escolas para atender a todas as crianças e adolescentes das áreas rurais”. UNICEF, (2013, p.14).

1.1. OS MUNICÍPIOS PARANAENSES

Segundo critérios mencionados por Verde (2004), a caracterização de municípios rurais, se dá aqueles que tenham até 20 mil habitantes. Se considerarmos este número, veremos que o Paraná é predominantemente rural, pois dos 399 municípios que compõem o estado, 312 tem menos de 20 mil habitantes. Ainda se considerarmos rural municípios com menos de 50 mil habitantes, como alguns autores, citados por Veiga (2004), o fazem, ou se considerarmos em nossas análises as densidades demográficas admitindo as variáveis utilizadas por Verde (2004), quais sejam: população total, densidade demográfica maior que 80 hab./km² e ocupação, segundo os dados do censo do IBGE de 2010, verificamos que transcorrido uma década, temos apenas 32 municípios que possuem mais de 80 habitantes por km², ou seja 367 municípios paranaense, são claramente caracterizados pelo rural. Vide quadro 3.

Quadro 3. Municípios Paranaenses segundo a população.

Cidades de 5.000 a 20.000 habitantes	214
Municípios com menos de 5.000 habitantes	98
Cidades acima de 20.000 menores de 50.000 habitantes	55
Cidades acima de 50.000 e menores de 100.000 habitantes	14
Cidades acima de 100.000 e menores de 200.000 habitantes	10
Cidades acima de 200.000 e menores de 300.000 habitantes	4
Cidade com mais de 300.000 e menos de 500.000 habitantes (Ponta Grossa, Maringá)	2
Cidade com 500.000 e mais de 1.000.000 habitantes (Londrina e Curitiba)	2
Total de Municípios	399

Fonte: IBGE, 2010. (Adaptado pelas autoras)

Quando nossas análises se voltam para os municípios da Região Metropolitana de Curitiba, podemos perceber que mesmo sendo institucionalizados na década de 70, com a intenção de urbanização, passados quarenta anos, alguns municípios ainda são marcados por intensa ruralidade.

¹ A exclusão Escolar no Brasil (2013) Fora da escola não pode! o desafio da exclusão escolar. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2013. Disponível em: youtube.vimbrasil.com.br/Home/DownloadFile?linkInformacaoId=3

A configuração espacial dos 11 municípios que estão sendo estudados, localizados na Região Norte e Noroeste da RMC, dispostas no quadro 4, tem a seguinte configuração: Quatro municípios, segundo a COMEC, (2001) apresentam populações que ultrapassam os 80 hab/km², a saber: Almirante Tamandaré, Campo Magro, Campo Largo e Colombo, possuem elevada concentração populacional em suas sedes, chegando a um total de 453.391 habitantes nas áreas urbanas. Mas considerando o alto grau de urbanização, estes municípios possuem em seus territórios uma população rural, bastante significativa, chegando a 37.578 habitantes. Nestes municípios, encontramos cerca de 16 escolas localizadas no campo, paralisadas. Convém observar, que embora sejam os municípios mais urbanizados, o IDEB, destes municípios, também permanece aquém do desejado, somente em Colombo o IDEB fica com 5,4 e nos outros, o IDEB está abaixo dos 5,0 pontos (IDEB, 2010)

Os municípios de Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Dr. Ulisses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná, podem ser considerados rurais, visto que nenhum deles apresenta mais de 80 hab/km², e possuem uma urbanização bastante modesta. No entanto, concentram 43.103 hab., em sua área rural. O que chama atenção no caso destes municípios é o número de escolas paralisadas, 46 escolas, segundo dados do INEP (2010).

Excetuando os municípios de Adrianópolis e Tunas do Paraná, que estão com IDEB de 5.1, todos os outros estão abaixo dos 5,0. Analisando a quantidade de escolas rurais paralisadas em todos os municípios pesquisados chegamos a um total de 62 estabelecimentos de ensino.

Quadro 4. Municípios Região Metropolitana de Curitiba – Norte e Noroeste.

MUNICÍPIO	AREA TERRIT. KM 2	POP. TOTAL	POP. URBANA	POP. RURAL	% URBANO	% RURAL	DENS. DEM. HAB/KM2	ESC. MUN. RURAIS EM FUNC.	ESC. RURAIS PARALISADAS	IDEB
ADRIANOPOLIS	1.341,33	6.376	2.060	4.316	32%	68%	4,73	9	13	5,1
ALM. TAMANDARÉ	191,114	103.204	98.892	4.312	95%	5%	528	4	9	4,2
BOCAIUVA DO SUL	825,757	10.987	5.128	5.859	46%	54%	13,3	10	6	4,6
CAMPO LARGO	1.282,56	112.377	94.171	18.206	83%	17%	89,94	8	1	4,1
CAMPO MAGRO	278,224	24.843	19.547	5.296	78%	22%	90,15	1	0	4,7
CERRO AZUL	1.344,49	16.938	4.808	12.130	28%	72%	12,63	34	1	4
COLOMBO	197,805	212.967	203.203	9.764	95%	5%	1079,08	6	6	5,4
DOUTOR ULYSSES	782,91	5.727	929	4.798	16%	84%	7,33	22	8	4,3
ITAPERUÇU	312,35	23.887	19.956	3.931	83%	17%	75,97	3	0	3,9
RIO BRANCO DO SUL	817,41	30.650	22.045	8.605	71%	29%	37,73	21	6	4,6
TUNAS DO PARANÁ	671,71	6.256	2.792	3.464	44%	56%	9,36	2	12	5,1
TOTAL	8.045,66	554.212	473.212	80.681				120	62	

Fonte. INEP/CENSO ESCOLAR 2013 – IBGE, 2010 (Adaptado)

2. O PROTAGONISMO NO ESPAÇO VIVIDO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os estudos sobre espaço, paisagem, lugar e território, costumam ser abordados com diferentes enfoques, pois muitas são as características possíveis de serem analisadas quando a questão se volta para estes temas. Menos comum, é discutir a importância destes temas, na formação de pessoas, em especial na formação de professores de diversas áreas, em análises, que se relacionam a educação a todas as outras dimensões possíveis, como: a cultura, as questões ambientais, políticas, de direitos humanos, de produção, trabalho, planejamento, entre tantos outros, que não existem sem se materializarem em um determinado espaço. Estes conceitos são importantes, se considerarmos que o mundo é complexo e espacializado, sobretudo, quando queremos discutir a educação do campo.

Para Fernandes, (2006),

O espaço geográfico contém todos os tipos de espaços sociais produzidos pelas relações entre as pessoas, e entre estas e a natureza, que transformam o espaço geográfico, modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares. Portanto, a produção de espaço acontece por intermédio das relações sociais no movimento da vida, da natureza e da artificialidade. O espaço social é uma dimensão do espaço geográfico [...]. (FERNANDES, 2006, p.32)

Entendemos que estes conceitos são fundamentais, pois contribuem para explicação da realidade, dos arranjos socioespaciais, socioambientais, econômicos e políticos que determinam a evolução ou não dos lugares e de sua gente.

Compreender a paisagem que nos cerca é essencial para a Educação do Campo. Fernandes, (2006) exemplifica o contexto da paisagem do agronegócio e da paisagem do camponês. Na primeira, a paisagem é homogênea, marcada pela monocultura, com uma composição uniforme, necessidade de imensas áreas e pouca gente, trabalhando na terra. Na segunda, a paisagem é diversa, sua composição é heterogênea, e é organizado para realização da existência das famílias, e com a presença de pessoas. “Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas, e infraestrutura social, entre outros, são componentes da paisagem do território camponês. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato” (FERNANDES, 2006, p. 30).

A categoria lugar, é aqui pensada, no sentido que sugere Bonnemaison, (2002), em como o “homem se liga a sua terra e constrói sua identidade cultural”. Neste sentido o território tem como base comum o lugar. Para Bonnemaison, (2002), as esperanças das pessoas são construídas em torno de determinados lugares, impregnados de histórias, de símbolos que são determinados como um lugar, um percurso, uma extensão que por razões políticas, culturais, religiosas, de produção e de trabalho, entre outros, aos olhos de determinados grupos sociais, adquire extensão simbólica e os “fortalece em sua identidade”, transformando-os em “Geosímbolos”.

Para Santos, (2008, p. 173), “o mundo se instala nos lugares, a experiência de cada um se enriquece com a experiência própria e a do vizinho”. Sendo assim, a Educação do Campo necessita dos conceitos espaciais para compreender que esta vem sendo construída pelos movimentos camponeses “a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais”, (FERNANDES, 2006, p.37).

Neste sentido, o fato de ser pensada e organizada pelos trabalhadores, a educação do campo, ultrapassa as questões da localização geográfica, compreendendo a realidade do aluno, suas necessidades culturais, seus direitos sociais, enfim, uma formação integral, transformadora e humana. Que mais do que uma oportunidade de se emancipar, significa desmistificar a lógica de que se deve estudar para sair do campo.

Para Caldart (2009),

[...] A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta

sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p.38).

Consolidar uma educação como a mencionada por Caldart (2009), requer a prática de uma escola do campo baseada em princípios, citados no documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2003), ou seja, a educação do campo deve ser vista como um direito dos povos do campo, com respeito às organizações sociais e os conhecimentos por elas produzidos, bem como, produção de cultura e formação humana que respeite às características do campo.

Podemos afirmar, como nos lembra Caldart, (2004) que o conhecimento trazido pelas pessoas que vivem e vivem, no campo sempre foi considerado desqualificado, assim como sua tradição. Precisamos então nos questionar: Como vemos o rural nos dias de hoje? Como é a qualidade da educação destinada aos povos do campo? Como algumas questões relacionadas ao espaço vivido vêm sendo construídas com os alunos das escolas localizadas no campo?

A educação do campo tem papel fundamental na realidade do aluno, e deve possibilitar uma formação crítica, capaz de transformar sua realidade, ou seja, uma educação que além do desenvolvimento do campo, lhes permita refletir sobre os acontecimentos do mundo a partir da realidade vivida, proporcionando o protagonismo em seus territórios, para que seus direitos sejam garantidos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa vem sendo desenvolvida, fundamentada nas políticas públicas para educação do Campo e sua relação com as demais políticas públicas. Assim como, por meio de trabalho de campo, que visa conhecer as escolas, coletar dados, conhecer as representações sociais de professores, e também interagir com os professores, que atuam em escolas rurais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados aqui são dados preliminares, da pesquisa com sessenta e dois professores que atuam no ensino fundamental I em escolas localizadas no campo, nos Municípios de Almirante Tamandaré, Bocaiuva do Sul, Colombo e Dr. Ulisses, já apontam para o desconhecimento dos professores sobre o espaço vivido.

Do total de professores pesquisados, apenas oito não possuem formação superior completa. Vinte e cinco professores têm formação em nível superior, por meio de cursos presenciais; vinte, possuem formação superior em cursos à distância e nove ainda estão em formação em cursos à distância, estes últimos são professores contratados em regime temporário há mais de um ano.

Dentre os professores respondentes, quarenta e três, atuam na educação básica há mais de dez anos. Dez professoras há cinco anos, e apenas cinco há mais de um ano. Apesar do tempo de atuação na educação básica, o que chamou nossa atenção foi o fato, da maioria dos professores que responderam a pesquisa não souberam informar, como é a organização municipal, apenas seis dos professores respondentes souberam informar, como é a divisão administrativa municipal. Os demais afirmaram que não conheciam, nem possuem mapas, da divisão dos bairros, e tão pouco, dos aspectos rurais e urbanos dos municípios.

Vinte e oito professores, residem nos municípios que lecionam, sendo que vinte vivem próximos as escolas que lecionam, os outros vivem em áreas urbanas (sede) dos municípios e declaram não conhecerem os bairros localizados nas áreas rurais, e nem as outras escolas localizadas no campo. Dezoito professores não residem nos municípios em que lecionam, vivem em outros municípios, também da Região Metropolitana, dez residem em Curitiba e seis não responderam.

Quando solicitamos aos professores que respondessem questões relacionadas à vivência, (por exemplo, o abastecimento de água do município, aterro sanitário, depósito de resíduos, tratamento do esgoto, unidades de conservação, bacia hidrográfica, etc.), muitos se mostraram surpresos com os

questionamentos e cinquenta professores, não souberam responder e afirmaram nunca terem pensado nestas questões. Apenas oito professores responderam, tomando como base os municípios que residem e não os que lecionam.

Quando foram questionados sobre a importância destas questões estarem presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de suas escolas, praticamente todos, afirmam que sim e muitos apontam a atualidade dos temas, outros afirmam que são questões que se relacionam a vida dos alunos. No entanto, quando responderam sobre se conheciam documentos que orientassem suas práticas para Educação do Campo, Educação Ambiental e Educação para Direitos Humanos, e que teoricamente, deveriam orientar suas práticas, novamente, a maioria, cinquenta e três professores, afirmaram que não conheciam as diretrizes. Os demais professores afirmaram conhecer superficialmente e achavam desnecessário seguir estas Diretrizes, uma vez que já se orientavam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Ao cruzar os dados, identificamos que estes professores, atuavam tanto na educação municipal, quanto na Estadual, e nos relataram que participaram de uma formação específica para tratar das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, realizada pelo núcleo estadual norte de educação, em 2008.

Vale mencionar, que no Art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (2002), apontam que:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002)

Outro dado importante foi o fato dos professores argumentarem que em suas escolas, a maioria dos alunos, não são ligados à agricultura, e que a maioria dos pais trabalham em outras atividades profissionais, que não se relacionam a agricultura, como por exemplo, o corte de árvores, mineração, em pesque-pagues, etc. Entretanto, as paisagens dos municípios, são repletas de atividades que se relacionam ao campo, que segundo consta no Parecer CNE/CEB 36/2001-MEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001): o campo congrega os espaços da floresta, pecuária, minas, agricultura, dos pesqueiros, caçaras, ribeirinhos, e extrativistas. No referido documento o campo é “mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. (BRASIL, 2001).

Os professores mencionam também que sentem necessidade de mais materiais para apoio pedagógicos, no entanto reconhecem a urgência de infraestrutura, em boa parte das escolas localizadas. Em relação à participação dos pais, relatam que em algumas situações é possível, porém esta precisa ser mais articulada, “os pais precisam compartilhar mais da vida escolar de seus filhos”, apontam.

Estas discussões nos remete a reflexão, sobre a participação e construção de um Projeto Pedagógico consistente com as escolas localizadas no campo, assim como, em práticas pedagógicas relacionadas à realidade vivida e, portanto com os conceitos de paisagem, território, territorialidade e lugar, para que se possa contribuir com o desenvolvimento local. Neste sentido, verificamos que esta discussão, não vem sendo construída nas práticas pedagógicas. Uma vez que parte significativa dos professores participantes da pesquisa, em Dr. Ulisses, por ex., relataram o desconhecimento total do PPP, e que nunca leram ou tiveram acesso ao documento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões considera-se que a Educação do Campo como formação humana deve possibilitar a criação de sentimento de pertença ao campo e a capacidade dos sujeitos interagirem entre si, construindo espaços de convivência social, necessários para o desenvolvimento sustentável do campo, em suas inúmeras dimensões; ecológica, ambiental, social, econômica, cultural, tecnológica, institucional, demográfica, política, e principalmente espacial.

Para tanto, é preciso repensar as práticas educativas numa perspectiva transformadora, que prepare para uma participação efetiva na tomada de decisões no lugar onde se vive. Possibilitando redescobrir e potencializar identidades, conhecimentos, cultura, tradições e a superação das vulnerabilidades social, ambiental e espacial, contribuindo para o desenvolvimento humano, do lugar/território das comunidades rurais.

Assim, a perspectiva de uma educação socioespacial, se faz cada vez mais necessária especialmente para os povos do campo, que deve ser contemplada, para que não haja nenhum tipo de vulnerabilidade, e principalmente considerando os habitantes do campo da Região Metropolitana, vistos frequentemente como inferiores. É fundamental uma educação que considere os territórios rurais, o lugar vivido e suas diversas paisagens, o que importa é que seja possível decifrá-las.

Faz-se necessário, como desafio, pensar na reelaboração de projetos políticos pedagógicos, que contemplem as questões espaciais de suas realidades e que permitam criar um sentimento de pertença, proporcionando uma formação que instrumentalize para compreensão dos conceitos espaciais.

A Educação deve estabelecer as relações entre o lugar e o mundo, entendendo que a diferença é tênue, uma vez que muito do que nos afeta, em nossa casa, em nosso lugar vivido, são decisões de pessoas e centros políticos e econômicos muitos distantes da realidade vivida.

BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, MIGUEL G. DIVERSIDADE. IN: CALDART, ROSELI SALETE. PEREIRA, ISABEL BRASIL. ALENTEJANO, PAULO E FRIGOTTO, GAUDÊNCIO (org.). Dicionário da Educação do Campo – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- BONNEMAISON, JÔEL. Viagem em torno do Território (1981). In: orgs. Corrêa, R. L. Rosendahl, Z. *Geografia Cultural: um século* (3). Rio de Janeiro: EdUERJ (2002).
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 23/05/2013.
- BRASIL. Resolução 1/2002 - CNE/CEB. Brasília. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 12/06/2013.
- BRASIL. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios. Brasília, 2003. Disponível em: <http://artenocampo.files.wordpress.com/2013/09/mec-referc3a3c2aancias-politicas-edoc.pdf>. Acesso em: 12/04/2014.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 12/06/2013.
- BRASIL. Política Nacional de Educação do Campo. Brasília. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 12/06/2013.
- CALDART, ROSELI SALETE. Educação do Campo: Notas para uma análise de Percurso. IN: Trab. Educ. e Saúde. Rio de Janeiro. V. 7. n. 1. p. 35-64. mai/jun. 2009. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf>. Acesso em 10/06/2013. Às 21h35.
- CALDART, ROSELI SALETE. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Org). Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5" Brasília, DF. 2004.
- FERNANDES, MANÇANO BERNARDO – Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e Território como categorias essenciais. In MOLINA, C. MÔNICA, et al, 2006 – Educação do Campo e Pesquisa:

- questões para reflexão. Disponível em www.nead.gov.br/portal/nead/publicacoes/download_orig_file?...id...
- PARANÀ. Plano de Desenvolvimento Institucional da Região Metropolitana de Curitiba. 2001.
- SANTOS, MILTON. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 17ª Ed. Rio Janeiro: Record, 2008.
- SANTOS, MILTON. O Dinheiro e o Território. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=terct=jeq=eescr=sefrm=1esource=webecd=1eved=0CCsQFjAAeurl=http%3A%2F%2Fwww.uff.br%2Fgeographia%2Ffojs%2Findex.php%2Fgeographia%2Farticle%2Fdownload%2F%2F2eei=eLeOUqvkJ5GvkAfUw4Eoeusg=AFQjCNG2QtXnl98oa_ybEYLyJaRG-zyvJAebvm=bv.56988011,d.eW0. Acesso em 11/11/2013.
- SILVA, MARIA CRISTINA B. – As Redes de Representações Sociais na Região Carstica Curitiba. Tese (Doutorada em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Paraná. 2012.
- VEIGA, ELI. A Relação Rural/Urbano no Desenvolvimento Regional. In CADERNOS DO CEAM Vol. 17, Fevereiro 2005, pp. 9-22. (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, UnB). Disponível em: http://www.nomads.usp.br/documentos/textos/modos_vida/14_veiga/elidaveiga_relacao_ruralurban.o.htm. Acesso em: 15/05/2012.
- VERDE, VALÉRIA VILLA. Territórios, Ruralidades e Desenvolvimento. IPARDES. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/territorios.pdf>. Acesso em 14 de Abril de 2014.

EDUCAÇÃO SOCIOESPACIAL: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL¹

MARIA CRISTINA BORGES DA SILVA⁽¹⁾.

⁽¹⁾Universidade Tuiuti do Paraná, (mariacrisbs@gmail.com)

Resumo:

A utilização de conceitos, que expliquem os significados e a gênese socioespacial, é importantes, para a compreensão da realidade, dos arranjos socioespaciais, socioambientais, econômicos, políticos, que determinam a evolução dos lugares. Esses conceitos precisam ser aprofundados na educação formal, e transpor a barreira escolar, para chegar às comunidades. As áreas cársticas são naturalmente ambientes frágeis, o que tem despertado o interesse de vários pesquisadores de diversas áreas. Instigados em identificar e compreender as condições em que se encontram porções dos territórios cársticos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná - Brasil, e visando analisar a relação existente, entre esses espaços, comunidades locais e como a educação se insere neste contexto. Definimos como objetivo geral, identificar e analisar a problemática socioambiental e socioespacial relacionada à região carstica curitibana a partir da Teoria das Representações Sociais, de moradores, gestores públicos e professores. Em termos de embasamento teórico e metodológico optamos pela Teoria das Representações Sociais. As estratégias metodológicas utilizadas foram: a pesquisa de campo, a aplicação de questionários a quatrocentos e vinte e cinco professores da rede municipal e estadual de ensino, entrevistas com sete gestores e noventa moradores da área. Os resultados da pesquisa revelaram o profundo sentimento de abandono em que vivem os moradores, assim como, os profundos laços identitários que os unem ao território, que é compreendido como a base da vida e se relaciona intimamente com o sentimento de pertinência ao lugar. A partir de nossas análises, verificamos que não há representações sobre o carste e sua fragilidade. Deste modo, apontamos para a necessidade de uma educação socioespacial, que possa contribuir para um planejamento socioambiental e socioespacial mais eficaz, e para a necessidade de novos estudos que se relacionem com o planejamento socioambiental e a educação como forma de compreender a cultura e impulsionar o desenvolvimento local, os anseios e as necessidades das comunidades, como uma e como possibilidade de transformação socioambiental e socioespacial.

Palavras-chave: Representação Social; Território; Educação; Fragilidade Ambiental; Abandono.

INTRODUÇÃO

Repensar práticas e respostas, aliando aporte teórico, método e a competência de agir e propor, ou seja, interagir e intervir na realidade social em especial no lugar onde se vive, deve ser a manifestação maior dos compromissos e função social das diferentes pesquisas, em especial em áreas frágeis. Diante das graves situações socioambientais a pesquisa em meio ambiente e sustentabilidade, relacionadas a educação e aos conceitos socioespaciais é uma necessidade imediata.

A porção norte da Região Metropolitana de Curitiba/Paraná/Brasil, objeto deste estudo, apresenta a existência de terrenos cársticos, caracterizados por rochas carbonáticas, que têm grande capacidade de armazenamento de água no subsolo. Os terrenos cársticos têm grande potencial hidrogeológicos, e os processos urbano-industriais, bem como o uso de agrotóxicos e a deposição de resíduos sólidos, são fatores de alto risco para esses mananciais. *A escolha da área de estudo é decorrente dos problemas socioambientais, devido à fragilidade dos sistemas cársticos e humanos (sociais), enfrentados nestes municípios, o que prejudica a qualidade ambiental e a qualidade de vida da população. O que só poderá*

¹ Pesquisa realizada no Doutorado em Geografia, Setor de Ciências da Terra, Departamento de Geografia, da Universidade Federal do Paraná. Área de concentração: Espaço, Sociedade e Ambiente. Linha de Pesquisa: Território, Cultura e Representação.

ser superado a partir do conhecimento do espaço vivido, e, por meio de uma educação significativa e transformadora.

Em termos de embasamento teórico e metodológico, optamos pela Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici e seus seguidores. Utilizamos também, como abordagem complementar, a Teoria do Núcleo Central proposta por Jean Claude Abric, e outros autores, uma vez que esta proporciona descrições mais detalhadas e explicações sobre o funcionamento de certas estruturas de forma compatível com a teoria geral das representações sociais. Entendemos que compreender as representações sociais de professores, gestores e de moradores dos municípios que compõem o carste na Região Metropolitana de Curitiba, podem contribuir para um novo olhar e novas práticas de planejamento socioambiental, desenvolvimento local e programas educativos formais e não formais, que envolvam as dimensões sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, demográficas, institucionais, culturais, ecológicas, ambientais e, sobretudo, espaciais.

Definimos como objetivo geral, identificar e analisar a problemática socioambiental e socioespacial relacionada à região cárstica curitibana a partir da Teoria das Representações Sociais, com o intuito de identificar se as representações sociais têm proporcionado interpretações capazes de desenvolver junto à comunidade uma ação educativa transformadora que possa mobilizar grupos a repensar o mundo que leem a partir do local.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ESPAÇO VIVIDO

A Teoria das Representações Sociais vem oferecendo à pesquisa em várias áreas do conhecimento, novas possibilidades para tratar de vários contextos da sociedade moderna constituindo-se como uma importante base teórica para estudos nessa concepção. Na perspectiva espacial, são muitas as possibilidades; como nos estudos regionais, no planejamento ambiental, ordenamento territorial, na educação e na educação ambiental, entre outros. Deste modo, várias escalas espaciais podem ser utilizadas, no entanto, é imprescindível estabelecer relações entre as representações e a realidade, sobretudo se consideramos que somos seres espaciais, consumidores do espaço, e que elaboramos representações. Para Bollnow, (2008), o espaço é vivenciado pelo corpo, e assim, não é uma mera ferramenta com a qual o espaço é vivenciado, mas o corpo é ele próprio um espaço vivenciado, é na verdade, o mais primitivo espaço vivenciado. Para o autor “somos imersos no espaço maior, mais abrangente não como um sujeito inespacial, mas, por meio do corpo, como um produto que é ele próprio espacial”. BOLLNOW, (2008, p.298).

Os Geógrafos Antonie Bailly (1995) e Yves André (1998), trazem importantes contribuições sobre as representações, e demonstram que os indivíduos se relacionam com seu território, do mesmo modo que com sua casa. Pois o impregnam de símbolos e valores, como; amor, medo, tranquilidade. ANDRÉ (1998). Estas representações do real são elaboradas, de acordo com as percepções dos indivíduos, que se relacionam com; as diferentes lembranças sejam elas, boas ou más, lembranças sociais, culturais, de pessoas ou de grupos com o qual nos relacionamos ou pertencemos. São também relações visuais, auditivas, olfativas, que seguidas de filtros, formam nas mentes os mapas mentais. Neste sentido, as representações sociais sobre o espaço vivido, tornam-se cada vez mais importantes para determinar os nós de dificuldade, as metas e barreiras da aprendizagem e procura abordar o que é prioridade na construção do conhecimento, formal ou não formal. É a forma de contornar ou superar os obstáculos para chegar a outro nível de aprendizagem, é resignificar o conhecimento. De acordo com Moscovici (1978, p.57), as representações sociais não apenas conduzem as ações, mas também readaptam e recompõem informações do meio ambiente em que acontecem tais ações, associando-as em uma trama de relações que se conectam aos objetos, fornecendo as noções teóricas e os fundamentos que tornam estas relações estáveis e eficazes.

As pesquisas em representações sociais são de extrema importância, e mais estudos precisam ser feitos, para que novas experiências, e novos resultados, possam conduzir a mudanças significativas, pois embora seja relevante conhecer as representações, o importante é entender se é possível e necessário transformá-las. Ao entendermos que é por meio da construção do conhecimento, que atores podem projetar a vida, influenciar a sociedade e pensar o mundo, verificamos que estas condições não podem ocorrer plenamente, sem uma consciência socioespacial.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

As metodologias utilizadas para estudar as Representações Sociais são diversas. É importante ressaltar, que houve na pesquisa uma combinação de métodos de coleta e análise de dados, como; a aplicação de questionários a 425 professores, entrevistas com 7 gestores ambientais, com roteiro de questionário, e entrevistas com 90 moradores. Para organização e análise dos dados, foram utilizados gráficos e tabelas e o *software* EVOC, para as análises das evocações 900 evocações dos moradores, e para definir, quais recortes das entrevistas, seriam mais significativos na pesquisa. O conjunto de estratégias metodológicas utilizadas visou atender aos objetivos da pesquisa, de modo, que a interpretação dos resultados, nos ajudasse a identificar, como e quais são as interpretações sobre o lugar e o território de vida, assim como são construídas as identidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa, além da observação de campo, objetivou o contato direto com os sujeitos sociais envolvidos na pesquisa, ainda que inseridos em contextos comunitários diferenciados, gestores, professores e comunidade. De modo a garantir a reciprocidade das pessoas envolvidas na investigação, fundadas no princípio que todos têm algo a “dizer” ou a “fazer”.

Os resultados apontam que gestores e professores, embora representem o mundo reificado da ciência e da política, também possuem representações construídas socialmente.

As respostas dos professores revelam que a maioria, 89% desconhece a realidade local e o que é o carste, inclusive em municípios que já tiveram problemas geotécnicos graves. Ao responderem sobre o abastecimento e a qualidade da água, a bacia hidrográfica a qual pertence o município, a transversalidade da educação ambiental, ou ainda, sobre materiais utilizados para tratar destas questões, por exemplo, não se utilizam de recursos científicos para respondê-las, e ainda para 327 professores, ou seja, 76%, o conhecimento é construído por meio dos professores, e para 218, o que significa 56%, o livro didático é o principal material de apoio, seguido da aula de campo, apontado por 194 professores, 45%. Ao analisarmos os dados, percebemos contradição nas respostas, uma vez que estes afirmaram não conhecerem suficientemente as questões socioambientais de seus municípios, o que nos leva a crer, que as aulas de campo, são consideradas passeios, ou atividades de observação. Quando mencionam temas relevantes, para tratar das questões socioambientais, apontam ainda, questões relativas à proteção da natureza, desmatamento, animais em extinção, a conservação da água, do ar, e do solo. A reciclagem, a poluição e outros problemas causados pelo o homem. Para Guimarães, (2006, p.25), uma compreensão limitada da problemática ambiental se expressa por uma prática pedagógica fragilizada, que não desvela os conflitos de interesses que reproduz a lógica hegemônica, e se traduz em práticas conservadoras, que “relaciona todas as causas dos problemas ambientais ao comportamento incorreto dos indivíduos que formam essa sociedade”.

Nesta perspectiva Loureiro, (2006, p.152), discute que estamos construindo a “Pedagogia do Consenso” na qual tende a secundarizar as relações sociais concretas e o caráter processual, coletivo, conflitivo e participativo da ação dialógica em educação. Procurando assim, definir um estado de “harmonização com a natureza”, a ser buscado por todos, o que é pouco defensável, quando se conhece a dinâmica das diversas sociedades humanas.

Para os gestores, ao discorrerem sobre a importância do carste, usam expressões como; “é uma bênção divina”, “é essencial para a agricultura e abastecimento de água nos municípios”. Para outros, significa “um problema, pois é difícil atrair investimentos”, ou ainda, “a população desconhece, e mesmo dentro da prefeitura se conhece pouco o tema”. Assim verifica-se que é quase desconhecido, o significado do carste. Questionados sobre programas educativos específicos e a importância de informações e conhecimento sobre o tema, verificamos que, em relação aos programas os municípios não os têm. Sobre as informações e o conhecimento disponibilizados a população, com exceção do Município de Bocaiuva que declarou não saber informar, por não ser responsabilidade do departamento de meio ambiente, todos os outros secretários afirmam que disponibilizam informações permanentemente, que estas se dão por meio de palestras, panfletos informativos. Porém, o que é mais usual, são os *sites* da prefeitura. No entanto, quando questionamos em relação à opinião dos gestores sobre o acesso às informações e dados sobre os municípios, independente da área onde residem (rural ou urbana), de sua renda familiar, classe social, entre outras, obtivemos as seguintes respostas: “Não, porque Almirante Tamandaré é uma cidade dormitório, e a maioria não participa da vida em comunidade, e não vivem a realidade de seu Município” (SMA – Almirante Tamandaré). “Não, pela dificuldade de acesso, e por desinteresse, e também por falha das próprias campanhas” (SMA – Campo Largo). “Sim, acesso todos têm, mas poucos procuram” (SMA – Campo Magro). “Sim, mas a população, especialmente a rural, não procura obter informações nos órgãos adequados” (SMA – Bocaiuva do Sul). Os secretários de Colombo e Itaperuçu se limitaram a afirmar que os moradores não tem acesso.

Sobre estes aspectos, vale mencionar que as informações disponibilizadas, são previamente selecionadas e não possuem neutralidade. Para Bourdieu, (2008) “os governantes são prisioneiros de um ambiente tranquilizante de jovens tecnocratas que frequentemente ignoram quase toda a vida cotidiana de seus concidadãos e a quem ninguém recorda sua ignorância” BOURDIEU, (2008, p.733).

Cabe fazer referência, a descontinuidade dos projetos políticos, uma vez que dependem, muitas vezes, do interesse dos prefeitos outros, tendem em alguns períodos a se fortalecerem, e em outros, praticamente desaparecem das discussões municipais.

A pesquisa demonstra que é quase totalmente desconhecida a realidade ambiental local, assim como o significado do carste. Essa questão fica demonstrada com os resultados da pesquisa com os professores e gestores e moradores. Desta forma, entendemos que não está em construção o projeto de desenvolvimento local, que se apoie na estratégia participativa e democrática de ampla discussão com a sociedade. Outro aspecto importante, é que, nos municípios em questão, observa-se que a Educação Ambiental, está quase que 100% incorporado ao discurso. No entanto, nos municípios analisados, todos os secretários de meio ambiente, entrevistados, demonstram que se desenvolvem atividades ligadas a Educação Ambiental, mas as ações ainda são pontuais, e não abordam as especificidades locais, como a bacia hidrográfica a qual o município pertence, ou como é o saneamento local, ou o abastecimento público de água, os planos municipais de gerenciamento dos resíduos sólidos, as políticas públicas municipais de meio ambiente, os planos diretores, entre outros, que se relacionam às questões socioespaciais

Nas entrevistas com os moradores, nos aprofundamos na Teoria do Núcleo Central, e percebemos que seria uma possibilidade de organização, que pudesse nos ajudar a compartilhar as principais representações dos moradores, sem perder a riqueza dos detalhes das entrevistas. Assim, decidimos usar o programa *EVOC Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations*, um software desenvolvido por Pierre Vergès, composto de programas que realizam as funções necessárias para análises das evocações, que possibilitam identificar aspectos da organização interna das representações sociais. Por meio de processamento de dados, buscamos identificar a organização de base quantitativa e classificatória na estrutura interna da RS, o que nos ajudou a analisar as evocações, assim como os detalhes das entrevistas, que por razões espaço, não serão mencionadas neste recorte da pesquisa.

Solicitamos aos moradores que mencionassem cinco palavras, que lhes viessem à cabeça, que apontassem aspectos positivos e cinco negativos de viver em seu município. Do universo pesquisado, tivemos 128 palavras e expressões diferentes, para um total de 900 evocações. Esta foi uma técnica que se mostrou muito interessante, porque, após pronunciar as palavras, os moradores tinham tempo para refletir sobre o que disseram na entrevista.

As representações sobre os aspectos positivos de viver no município, destacados por moradores, têm no núcleo central: amigos, casa, conhecidos, lugar, natureza, parentes, respeito simplicidade, sossego e tradição. Assim teremos, nas representações, a casa se relacionando com a família, com os amigos e com a comunidade, o que proporciona sentimento de tranquilidade, em uma vida simples, característica mais comum das pequenas e médias cidades, bem como valorizando a tradição e o respeito trazido por estas condições, que são sinônimos de bem-estar. A palavra “amigo” é a que aparece como representação positiva mais importante. Isso ocorre, provavelmente, porque, de modo geral, quando consideramos a função identitária da representação social, esta orienta a conservação no e do grupo de pertencimento. Ter amigos na comunidade é pertencer a um grupo social. Podemos considerar ainda a força da cultura do lugar, que mobiliza algumas práticas coletivas e promove a integração do grupo social, daí a importância da palavra lugar, que se relaciona com o seu mundo vivido. Verifica-se que o que há de positivo são os amigos, a casa, conhecidos, parentes, ou seja, a própria comunidade. Selecionam-se na memória as histórias e vivências coletivas.

A casa já tem sido destacada como uma representação em Bachelard (2003), Bollnow (2008), e outros autores, já há muito tempo. A casa sugere repouso, “nos põe de corpo e alma na tranquilidade” e, assim, encaramos a casa como um espaço de conforto de intimidade, como um espaço que deve “condensar e defender a intimidade”. Para Bachelard, (2003), “a casa, mais ainda que a paisagem é, um estado de alma, em seu aspecto exterior, ela fala da intimidade de seus moradores” (BACHELARD, 2003 p. 64). No texto, *A casa como centro do mundo*, Bollnow (2008) descreve a importância da casa para o homem, como um centro de referência. Para o autor, o homem necessita desse centro, no qual ele se sente enraizado, no espaço em que todas as suas relações são referidas. “É o lugar onde, no seu mundo, “habita”, ele está em casa e é para onde pode voltar, para o seu lar”. BOLLNOW, (2008, p.299). Para o autor, o habitar é enraizar-se é pertencer, segue daí a importância da casa.

Foi muito comum ouvir expressões como “o que tem de melhor aqui, são meus amigos, minha casa, minha família, isso que é o melhor daqui” (Morador Campo Largo). Ou ainda: “O que é bom aqui? É a comunidade, meus amigos...”. (Morador Campo Magro) “Aqui quase nada é bom, só os vizinhos, o povo, este sim é tudo gente boa, amigos que a gente conhece da vida inteira desde criança, agora são tudo *home* (sic) feito, e assim como a gente era amigo do pai, agora *semos* (sic) amigo dos *fios* (sic) também”. (Morador Almirante Tamandaré). Desse modo, verifica-se que a representação positiva mais presente é de fato o sentimento de pertencimento ao lugar, mesmo quando se reconhece que muita coisa vem mudando com o crescimento das cidades, e mudando algumas tradições e costumes. Dardel (1990) define bem essa relação do que é o lugar, como “um conjunto de relações e de trocas; direções e distâncias que fixam de algum modo o lugar de sua existência” (DARDEL, 1990, p.19).

Por conseguinte, as representações sociais dos moradores refletem a sensibilidade do que é viver no lugar, onde, a partir das histórias vividas das comunidades, imprime no território a identidade do grupo social que ali reside.

As representações negativas sobre viver nos municípios destacados por moradores têm ordenados os seguintes elementos no núcleo central: abandono, dificuldade na comunicação, desamparo, desemprego, educação ruim, infraestrutura, pobreza, políticos, preconceito.

Quando avaliamos a palavra “abandono”, percebemos que está intimamente relacionada com as outras representações. Este abandono é seguido de outras representações, como a dificuldade na comunicação, no desemprego, na educação e saúde ruins, na infraestrutura, na pobreza, na falta de credibilidade nos políticos.

O sentimento de abandono é discutido por Bourdieu (2008), no seu célebre livro *A miséria do mundo*. O autor se refere a vários lugares no mundo e nos traz inúmeros exemplos de como esses lugares abandonados afetam a vida dos cidadãos. Para o autor, essas questões se definem “por uma ausência – essencialmente do Estado e de tudo que o que disso decorre: a polícia, a escola, as instituições de saúde, as associações etc.” (BOURDIEU, 2008, p.733).

Desse modo, ao avaliar a representação sobre o abandono, fica evidenciado que todas as outras representações estão diretamente vinculadas ao abandono.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por tudo que foi apresentado, é importante, verificar que questões relevantes que apontam os laços com os lugares e com as comunidades, e a forte relação com os territórios, ficam evidenciadas no discurso dos moradores dos diferentes municípios. Toda sorte de problemas de infraestruturas e do abandono político e administrativo em que se encontram estes locais, mesmo que, por diversas vezes, especificamente no município de Almirante Tamandaré, tenha sido chamado à atenção para os “buracos que aparecem, da noite para o dia”, (e não são identificados como dolinas de abatimentos), não se evidenciou uma representação social, para a questão do carste. Não encontramos, nas representações sociais dos participantes, nenhuma menção às questões socioambientais, entendidas dessa forma. Verificamos que as questões de cunho socioambiental permeia o discurso dos participantes. No entanto, não é assim que percebem. Quando mencionam o lixo, ou o esgoto, ou ainda a água, não os relacionam com questões socioambientais, nem como sendo prejudiciais ao carste. Para a população estudada, ainda as questões ambientais se relacionam com a natureza preservada, com a beleza e com as paisagens cênicas e também com a reciclagem. Vale ainda lembrar que, na entrevista com um dos gestores, há o reconhecimento, de que nem na própria prefeitura este tema é totalmente entendido. No entanto, quando avaliamos todos os impactos e ocorrências no Brasil, verificamos que a questão do carste, é mais grave do que temos deixado transparecer nas mídias. O resultado desse descaso pode ser catastrófico em curto prazo. Além dos inúmeros incidentes geotécnicos, estamos perdendo um patrimônio espeleológico importante. Várias grutas e cavernas da região, já desapareceram, por conta da mineração, o que impacta a qualidade hídrica, o resgate histórico e cultural das comunidades locais.

As representações positivas em relação a casa, família e amigos, podem contribuir para mudanças significativas e positivas no lugar, desde que sejam orientadas para tanto. Apontamos para uma educação socioespacial, que permita construir verdadeiros territórios de cidadania ativa, que vise efetivamente à participação reativa e propositiva, envolvendo todos os atores ligados direta ou indiretamente nos processos educativos/formativos, como possibilidade de manter, resgatar e modificar os vínculos que não foram consolidados, com os territórios e os laços afetivos com o lugar.

Por conseguinte, exigem-se cada vez mais dos profissionais que atuam na área do planejamento e gestão das cidades, e da educação, estudos e práticas que lhes possibilitem diferentes formas de leitura e interpretação da realidade vivida e que estas se constituam em objeto de várias áreas do conhecimento. Espera-se, então, que profissionais das mais diferentes áreas possam ser formados para produzir categorias de análise que permitam não só a compreensão dos processos educativos, mas principalmente a intervenção na realidade, a partir do espaço vivido.

Essa intervenção é entendida aqui como possibilidade de contribuir com o desenvolvimento pessoal e local, este último compreendido como possibilidade de construir com a comunidade suas capacidades, competências e habilidades de gestão das próprias condições e qualidade de vida. Assim, a relevância da “dimensão espacial dos fenômenos é extraordinária”, como aponta Gomes, (2009, p.28), uma vez que pode nos levar a entender inúmeros fenômenos, que atuam em diferentes escalas e trazer inéditos recortes e condicionantes que escapam das causalidades comumente apontadas. Para o autor, esta seria a “virada espacial”.

Neste sentido, poderá trazer desenvolvimento local, por meio de um processo reativador e dinamizador da sociedade, mediante o aproveitamento eficiente dos atores do lugar, capazes de estimular e diversificar seu crescimento como homem integral e melhorar a qualidade de vida da comunidade local, o que implica mudanças de atitude e comportamento de grupos e de indivíduos.

É importante compreender que, de modo nenhum, uma Educação Socioespacial pode substituir a Geografia escolarizada, apenas traz elementos da abordagem cultural, que, de modo geral, não têm sido usuais nem discutidos com profundidade no ensino de Geografia. É comum ouvir de professores da educação básica que não têm tempo para novas abordagens, pois precisam “vencer os conteúdos programáticos”. Este é, por exemplo, o caso da educação ambiental, que deveria ser discutida de forma transversal, exigindo a participação de todos os professores. Nesse caso, a Educação Socioespacial a que nos referimos trata como diz Holzer (1997), de entender a Geografia como uma “ciência essencial”, que deverá permear novos olhares para o espaço vivido.

Podemos, ainda, concluir que as pesquisas com aporte teórico metodológico das Representações Sociais e do Núcleo Central se mostraram úteis e devem continuar para que possam consolidar-se cada vez mais, nos estudos geográficos com abordagem cultural. É necessário entender que os planejamentos em municípios que comportam áreas frágeis, como é o caso dos ambientes cársticos, têm frequentemente pautado suas políticas de gestão, baseadas apenas nas condicionantes físicas locais. Desse modo, os resultados dos estudos com abordagens qualitativas, que aliem o processo educativo ao planejamento, podem contribuir para uma gestão e uma educação, mais solidária e participativa nas demandas locais.

Neste aspecto, são necessários novos estudos sobre representações sociais, planejamento e educação, como forma de compreender a cultura local, os anseios e as necessidades imediatas, como uma das formas de buscar a transformação social, ambiental e territorial. Até mesmo pelo fato da necessidade de se proteger os aquíferos, que são fontes de abastecimento, importantes, como uma das formas, para a manutenção da qualidade de vida dos moradores.

BIBLIOGRAFIA

- ABRIC, JEAN CLAUDE. *La recherche du noyau central et La zone muette dès representatios sociales*. Paris Érès, 2003. p. 59-80
- _____. *Las representaciones sociais: aspectos teóricos*. In ABRIC, C. J. *Práticas Sociais y representaciones*. México D. F. Ediciones, 2001 p. 11-32.
- ANDRÉ, Yves. *Enseigner les représentations spatiales*. Paris: Anthopos, 1998.
- BACHELARD, GASTON. *A poética do espaço*. (Trad. Antonio de Pádua Danesi). São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção Tópicos), 6ª tiragem 2003.
- BAILLY, A. *Geographie régionale et representation*. Paris: Antropos, 1995.
- BOLLNOW F. OTTO. *O homem e o espaço*. Trad. Aloísio Leoni Schmid. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- BOURDIEU, PIERRE. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- _____. *A miséria do mundo*. Sob direção de Pierre Bourdieu; com contribuições de A. Accardo, et.al 7ªEd. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DARDEL, ERIC. *L'Homme et la Terre: nature de la réalité géographique*. Paris, Ed. CTHS, 1990, 199 p. (P ed. Paris, PUF, 1952).
- GOMES, PAULO C. Um lugar para a Geografia: Contra o Simples, o Banal e o Doutrinário. In *Espaço e Tempo Complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfica*. MENDONÇA, et.al.(org). Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMAN), 2009.
- HOLZER, WERTHER. Uma discussão fenomenológica. Sobre os conceitos de paisagem e lugar, Território e meio ambiente. *Revista TERRITÓRIO*, ano II, nº 3, jul./dez. 1997.
- MOSCOVICI, SERGE. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SILVA, MARIA CRISTINA B. – *As Redes de Representações Sociais na Região Carstica Curitiba*. Tese (Doutorado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Paraná. 2012.

VERGÈS, PIERRE - *Ensemble de Programmes Permettant L'analyse Des Évocations*. Manuel d'utilisateur. Aix en Provence: Université aix en Provence: version 2, abril 2000.

CLIMA ESCOLAR E CIDADANIA NA PERSPETIVA DE ALUNOS DO 3º CICLO: COMPARAÇÃO ENTRE ESCOLAS TEIP E NÃO-TEIP

MARIA DE FÁTIMA GOMES DE CARVALHO⁽¹⁾.

⁽¹⁾Instituto Superior de Educação e Trabalho, (fatimagcarvalho.avep@gmail.com)

Resumo:

Enquadramento Conceptual: No quadro político de territorialização da educação, no qual se situa a medida TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), advieram ações de parcerias, das escolas com a comunidade local, e afetação de recursos para melhoria da educação dos alunos de meios socioculturalmente desfavorecidos. Muitos estudos têm sido feitos visando o sucesso académico dos alunos dos TEIP. Este estudo foca-se em dimensões, menos consideradas, da formação global do aluno: o clima escolar e a cidadania.

Objetivos: Perceber se há diferenças, nas opiniões dos alunos, estruturadas pelos contextos TEIP e não-TEIP, acerca do clima escolar e da cidadania.

Metodologia: O estudo desenvolveu-se em 4 escolas do mesmo território concelhio (2 TEIP e 2 não-TEIP) com uma amostra de 940 alunos do 3º ciclo. Utilizamos uma metodologia mista. Qualitativa com análise documental da Carta Educativa do Município e dos Projetos Educativos dos Agrupamentos/escolas não agrupadas. Quantitativa com inquérito por questionário. O questionário inclui indicadores de socialização, clima e cidadania. A interpretação de dados recorre a estatística descritiva e inferencial e à análise de consistência interna do questionário.

Resultados: Os resultados obtidos, com os indicadores usados neste estudo, umas vezes são, outras não, estatisticamente significativas. E quando existem diferenças as partições nem sempre se estruturam entre escolas TEIP e não-TEIP, revelando realidades diversas e complexas.

Palavras-chave: TEIP; Clima Escolar e Relacional; Cidadania.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende contribuir para uma reflexão em torno das políticas educativas subjacentes à implementação do Programa TEIP. Os objetivos primordiais desta medida política foram a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativo dos alunos do ensino básico (Preambulo despacho nº 147/ME/96). Trata-se de uma medida de territorialização das políticas educativas, que valoriza o local. A tentativa de compreensão desta medida foi inspiradora da nossa problemática. Pretendemos equacionar o processo e os efeitos de implementação de uma medida política assente em princípios de discriminação positiva, equidade e justiça social para a promoção da igualdade de oportunidades. Este Programa surge num tempo/espaço que se afirma de mudança e de inovação, num paradigma emergente, que vagueia entre o hibridismo do discurso político e o misticismo do debate sobre a igualdade de oportunidades.

Neste quadro político de territorialização da educação emergiram, com grande significado, nos Agrupamentos TEIP, oportunidades de afetação de recursos e parcerias com grande relevância nos processos de desenvolvimento dos alunos. Por considerarmos terem sido uma prática geradora de mudança, optamos por proceder à investigação sobre os seus efeitos e conhecer as subjetividades de alunos de escolas TEIP em comparação com as escolas que não o são (Não TEIP). Neste sentido, o estudo desenvolve-se em torno do seguinte problema: *quais as subjetividades dos alunos do 3º ciclo de escolas TEIP e não-TEIP relativamente às questões de cidadania e clima de escola e relacional?*

1. CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA: DAS POLÍTICAS DE TERRITORIALIZAÇÃO À INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA EM EDUCAÇÃO

Os principais propósitos das políticas educativas em Portugal incidiram, durante algumas décadas, na melhoria do nível educativo da população, restringindo-se, contudo, este nível ao âmbito puramente académico. Partia-se do princípio de que a um nível académico elevado corresponderia maior qualidade no desenvolvimento social. Esse desenvolvimento repercutir-se-ia ao nível político, social, cultural, económico e pessoal, porque significaria uma melhoria da qualidade de vida e um aumento da participação cívica. Neste paradigma de referência, criou-se uma hierarquização social, com uma divisão das classes sociais altamente seletiva, na qual só sobreviviam ao sistema escolar os grupos socioculturalmente mais favorecidos.

Com a expansão escolar a partir da década de 70, novas redefinições dos serviços educativos emergiram no sentido de democratizar a educação. A tentativa de democratização da escola, associada à necessidade de regulação social, transforma-se no fenómeno de massificação do ensino, resultado de medidas de alargamento da escolaridade obrigatória (Araújo, 1996). Como massificação não significa democratização, a melhoria da qualidade na educação não se fez sentir, nem a curto nem a longo prazos. O que se sente em Portugal, desde então, é uma indisfarçável tensão entre a lógica burocrática e uniformizadora do Estado e a conseqüente vulnerabilidade da gestão, que se pretende autónoma, dos agrupamentos de escolas.

O debate sobre as desigualdades foram, no início da década de 80, em França e no Reino Unido, substituídos por gramáticas que se focalizaram na descentralização educativa e na criação das zonas educativas prioritárias. Foram supridas pelos estudos à volta dos problemas sociais, dos mecanismos internos e da influência que o território exerce na escola, principalmente em meios sociais problemáticos (Dubet, 2003, p. 37). Nessa década as políticas educativas caracterizaram-se pelo hibridismo conseqüente de duas perspetivas: a que defendia que a escola ao desenvolver apenas competências cognitivas prepara sobretudo para o mercado do trabalho; a outra, que preconizava que a escola conduz à emancipação (Magalhães, 1998). Esse período caracterizou-se por discursos à volta da modernização baseados em duas temáticas “estruturadoras do discurso democratizante e do discurso democrático”. Ressaltam gramáticas de abordagem sobre a diversificação contextualizadora das ofertas educativas e da igualdade de oportunidades ao mesmo tempo que se expandem as ofertas locais de formação (Correia, 2000, p.16).

1.1. Políticas educativas internacionais e sua relação com o programa TEIP

Entendendo as mudanças de paradigmas, enquanto conseqüência histórica, as políticas educativas que caracterizam os TEIP em Portugal basearam-se em medidas já implementadas e até avaliadas noutros países. Como reforçam alguns estudos “os processos de convergência com as políticas internacionais (...) resultam [em] políticas idênticas assumidas por partidos ideologicamente diferentes, bem como a produção de um discurso homogêneo, justificado pela incontornabilidade da necessidade de modernização que promete a aproximação aos países do centro” (Teodoro e Aníbal, 2007, p. 19).

Encontramos convergência entre esta medida portuguesa e as designadas ZEP (Zones d’ Education Prioritaire-1988), do sistema educativo francês. Por sua vez, as ZEP foram implementadas recebendo a influência das experiências anteriormente realizadas nos EUA (relatório Coleman, em 1966) e no Reino Unido (Relatório Plowden, 1967). No Relatório Coleman, a escola surge como variável estatisticamente nula – “schools make no difference” – e no Relatório Plowden as diferenças entre famílias têm maior poder explicativo das desigualdades de desempenho dos alunos do que as diferenças entre escolas.

A experiência inglesa, após 1997, marcada pelo lema: “Education, education, education” identificou áreas de intervenção, designadas por EAZ (Education Action Zones). Balanços/estudos efetuados, após 10 anos, não levaram a conclusões muito consistentes ou animadoras para além de melhores resultados académicos, nas escolas abrangidas pelas EAZ¹. Em 1999 surge o “*Excellence in Cities*” que foi uma medida complementar para impedir a degradação de centros urbanos problemáticos, criando o LEA (Local Education Authorities), com recurso a *Learning Mentors*, recrutados de entre a comunidade. Na

¹ ver <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp76.pdf>

União Europeia² foi criado, em 1990 o Observatório das Políticas para Combater a Exclusão Social (Alexiadou, 2002) o que constitui um sinal muito evidente da importância de convergência de políticas entre diferentes sistemas educativos, como refere Ball (2001).

1.2. Os TEIP numa política de territorialização da educação: do programa TEIP 1 ao programa TEIP 3

A medida política TEIP assenta em propostas de discriminação positiva aplicadas a uma determinada unidade geográfico-administrativa com características próprias (meios socioeconómico e culturalmente carenciados, diferentes etnias, migrantes ou populações itinerantes), sendo implementada em escolas articuladas entre si e a comunidade envolvente (Despacho 147-B/ME/96). Na fase de implementação foram contempladas 34 localidades de Portugal Continental. A possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição dos TEIP é complementada pelo Despacho-conjunto 73/SEAE/SEEI96. Em sequência, o Despacho-conjunto nº 188/97 define que agrupamentos se constituem como TEIP para o ano letivo 1997-1998 e quais as condições em que se desenvolvem os respetivos projetos educativos. O Programa é relançado em 2008 (TEIP 2) estando atualmente a vigorar o TEIP 3. Os objetivos do Programa foram evoluindo da forma que se explicita na tabela seguinte:

Quadro 1. Objetivos dos programas TEIP.

TEIP 1 Despacho 147-B/ME/96	TEIP 2 Despacho normativo nº 55/2008	TEIP 3 Despacho normativo nº 20/2012
1º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;	1º A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;	1º A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos;
2º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;	2º A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;	2º O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
3º A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa;	3º A transição da escola para a vida ativa;	3º A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
4º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se ingerem.	4º Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.	4º A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.

Várias investigações se focalizaram nos efeitos e resultados obtidos nas diversas vertentes de implementação e desenvolvimento do Programa TEIP I. O Instituto de Investigação Educacional (IIE) apresentou, em 2000, os resultados de 6 estudos de caso em diferentes regiões. Relativamente à constituição dos TEIP constatou-se que havia escolas abrangidas pelo Programa TEIP que não se enquadravam no perfil territorial de “zona carenciada” e que a articulação entre escolas nem sempre correspondia às relações de cooperação. Estes resultados põem em causa a coerência nos indicadores e critérios utilizados na constituição dos TEIP. Da estrutura organizativa sobressai também o défice de articulação entre a escola e as estruturas da comunidade envolvente. Os objetivos, estratégias e resultados evoluíram em duas fases: uma de satisfação das necessidades mais básicas dos alunos e outra de utilização dos recursos educativos proporcionados pelo Programa TEIP. O efeito das medidas foi aparentemente paradoxal porque o objetivo seria diminuir o absentismo e o abandono escolares, contudo não nos parece ter ainda elevado o sucesso nas aprendizagens escolares. Estas conclusões

² <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002148.htm>

convidam a uma reflexão para a necessidade de um maior investimento na implementação de medidas de intervenção ao nível da sala de aula. No que diz respeito aos apoios externos a “aparente inexistência de relação entre as dificuldades que exprimem os professores (...) e os temas e modos de formação contínua que solicitam ou que escolhem” (Bettencourt et al., 2000, pp 10-12) foi uma das conclusões que mais se evidenciou pondo em causa os centros de formação, os professores e a sua própria conceção de formação.

O Programa TEIP, relançado a partir de 2008/2009, passou a desenvolver-se em 105 Agrupamentos (DGIDC, 2010). O Despacho nº 55/2008 reafirma a necessidade da promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar. Relativamente à 2ª Geração TEIP, a Universidade Católica realizou seis estudos de caso, em 2009, destacando o esforço da comunidade educativa. As fragilidades identificadas foram os baixos níveis de sucesso escolar, o subaproveitamento das instituições parceiras, a fragmentação das lideranças e a instabilidade do corpo docente. Como potencialidades foram referidas a existência de equipas de autoavaliação e de coordenação, o aparecimento de laços de cooperação interciclos, uma maior conexão entre a escola e a comunidade. Neste contexto, os professores participantes nos referidos estudos consideraram que o Projeto TEIP foi o motor que fez emergir novas formas de estar e de trabalhar, que a vida da escola está mais organizada e que implica o trabalho em equipa. Os professores referiram também que não se fizeram sentir as mudanças ao nível da sala de aula. (Palmeirão, 2010).

Os relatórios elaborados e estudos encomendados pela DGIDC³ dão conta dos resultados da implementação do Programa TEIP 2 e orientações para o futuro. O que se verificou foi que as escolas acompanharam a tendência de redução do abandono escolar precoce, reduziram o desfasamento das médias relativamente à média nacional e melhoraram as taxas de absentismo. No que respeita à indisciplina, houve um aumento do número de registos e uma redução do grau de gravidade das ocorrências. As mudanças ligadas a outras dimensões não quantificáveis foram a articulação, o trabalho colaborativo, a comunicação, a relação escola-família-comunidade, a monitorização e a presença dos peritos externos (amigos críticos) que participaram nos processos organizacionais envolvendo os atores. A avaliação do impacto das medidas de discriminação positiva nos 105 agrupamentos TEIP revelou que houve melhoria ao nível da indisciplina e diminuição das taxas de abandono. Contudo, 50% das escolas não mostraram resultados superiores no desempenho escolar dos alunos e a transição para a vida ativa não foi concretizada.

Um olhar sobre os estudos realizados revela algum consenso nas mudanças sentidas com a implementação do Programa TEIP, embora prevaleça a ideia de uma certa ineficácia da medida ao nível dos resultados académicos dos alunos e na intervenção ao nível da sala de aula.

O TEIP 3, no qual se enquadra o presente estudo, foi retomado no ano letivo 2012/2013 através do Despacho Normativo n.º 20/2012.

2. QUESTÕES ORIENTADORAS DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação assentou nas seguintes questões:

- I) Quais as diferenças sentidas nas subjetividades dos alunos do 3º ciclo de escolas TEIP e não-TEIP?
- II) Haverá diferenças, nas opiniões dos alunos, estruturadas pelos contextos escolares TEIP e não-TEIP, acerca do clima escolar, relacional e da cidadania?

³ <http://www.dgipc.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorioepid=41>

3. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Caracterização do território concelhio

A Carta Educativa do concelho refere um baixo nível de qualificação da população. O trabalho é a principal fonte de rendimento (60,3%), 20% vive a cargo da família e 14,7% de reformas e pensões. Predomina o grupo dos operários, artífices e trabalhadores similares (45%). O Diagnóstico Social salienta problemas oriundos de baixos níveis de escolaridade, fraco acompanhamento familiar da vida escolar, formação profissional insuficiente, falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude e insucesso escolar. As causas são atribuídas ao desfavorecimento território, fraca valorização das qualificações escolares a nível individual e social, situação económica débil e consequente inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, baixa expectativa do nível de vida, fraca oferta de cursos alternativos de qualificação. Consequentemente, o quadro social do concelho é ameaçado por fenómenos de exclusão social. Constituem problemas de difícil resolução: marginalidade, má gestão familiar, situações de pobreza e existência de famílias socialmente desintegradas, derivando daqui o aumento de crianças/jovens sem retaguarda familiar, fenómenos de delinquência e elevado número de situações de pobreza.

3.2. Caracterização dos territórios educativos em estudo

O estudo foi realizado em 4 escolas (2 TEIP e 2 não-TEIP):

Quadro 2. Caracterização das escolas TEIP consideradas no estudo.

Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
EB2,3 meio urbano	EB2,3 meio rural	Secundária meio urbano	Secundária meio rural

A escola C recebe os alunos que terminam o 2º ou 3º ciclo da escola A e a escola D recebe os alunos que terminam o 2º ou 3º ciclo da escola B.

Pela análise dos projetos educativos constata-se que os problemas diagnosticados são os referidos na Carta Educativa do Concelho. As áreas de intervenção das escolas são comuns e centram-se principalmente na promoção de condições para o sucesso educativo e escolar das crianças e jovens, criação de modalidades de gestão flexível do currículo e dos programas disciplinares e dos não disciplinares, ligação ao mundo do trabalho, Educação para a saúde, desporto escolar e apoios educativos especiais, educação para o empreendedorismo e contacto com as estruturas e locais de interesse patrimonial e cultural.

3.3. Parcerias dos Agrupamentos com a comunidade

Os parceiros mencionados nos projetos educativos são as Associações (Pais, Culturais, Empresarial, Empresários pela Inclusão Social), Unidade Local de Saúde, Centros de Educação e Formação Profissional Integrada, Escolas de Educação Especial, Segurança Social, Autarquias, Instituto do Emprego e Formação Profissional, Cruz Vermelha, Instituições de Ensino Superior e empresas locais de diversas áreas profissionais.

Os Agrupamentos TEIP têm também protocolos com Faculdades de Ciências da Educação, que lhes atribui um consultor externo/“amigo crítico”, cuja “função básica é envolver-se com a escola e com os seus agentes na reflexão das situações para que estes tomem as suas próprias decisões” Leite (2003, p. 128) para exercer esse papel, tem de possuir conhecimentos do contexto educativo e das situações, e competências para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo com os professores e a escola” (ibidem, p. 97).

4. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS E AMOSTRA

Foi realizada uma análise documental à Carta Educativa do Concelho que nos permitiu uma caracterização global da população e do território e aos Projetos Educativos de cada um dos Agrupamentos/Escola não Agrupada que nos permitiu uma visão global da população estudantil, dos problemas diagnosticados, dos objetivos, das estratégias e dos recursos.

O estudo decorreu no final do ano letivo de 2012/2013.

O questionário utilizado, assim como a tipologia das dimensões e sua categorização é da autoria de Teixeira e Alves-Pinto e foi validado em outros estudos a nível nacional. Este instrumento de recolha de dados permitiu uma caracterização das variáveis pessoais, familiares e escolares dos alunos da nossa amostra, assim como a recolha de dados acerca das dimensões a estudar.

A amostra é constituída por 940 alunos do 3º ciclo do ensino básico de 4 escolas (2 TEIP e 2 não-TEIP) de um concelho do Norte de Portugal. A análise dos dados foi realizada recorrendo à estatística descritiva e inferencial e cálculo da consistência interna do questionário.

4.1. Caracterização da amostra

As idades dos alunos variam entre os 12 e os 18 anos. Dos 940 alunos inquiridos, 34,4% frequenta o 7º ano de escolaridade, 31,9% o 8º ano e 33,6% o 9º ano.

As expectativas em relação aos estudos revelam-se baixas dado que a maioria dos alunos (50,7%) apenas pretende fazer a escolaridade obrigatória e 35,9% pretende prosseguir estudos.

Os respondentes da nossa amostra frequentam escola TEIP (50,3%) e escolas não TEIP (49,7%), com a seguinte distribuição:

Quadro 3. Distribuição dos respondentes.

Escola A (TEIP)	Escola B (TEIP)	Escola C (Não TEIP)	Escola D (Não TEIP)
244	229	263	204
26,0%	24,3%	28,0%	21,7%

O nível de instrução familiar (NIF), que corresponde para cada aluno à habilitação escolar mais elevada entre o pai e a mãe, é baixo. Tal como se pode verificar no gráfico I o NIF dos alunos que frequentam escolas Não-TEIP é mais elevado do que o NIF dos alunos das escolas TEIP.

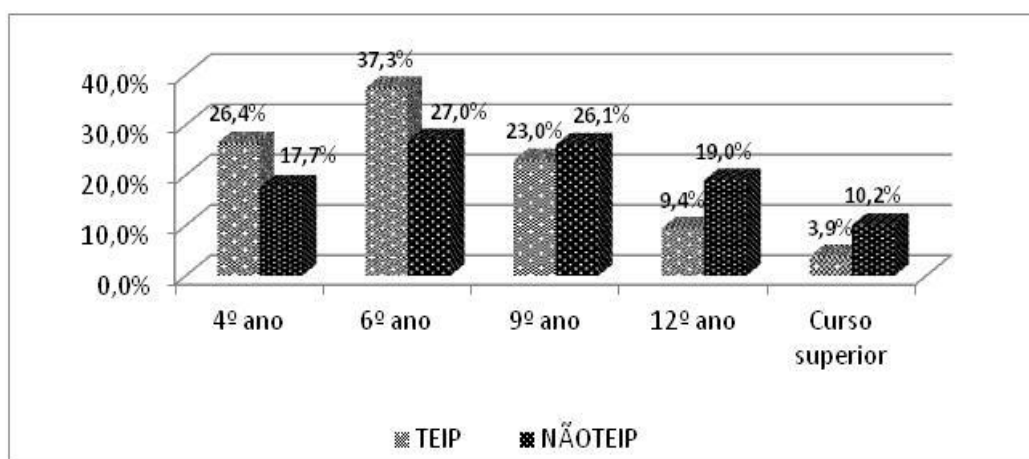


Figura 1. Nível de instrução familiar por TEIP/Não TEIP.

5. O Clima de escola visto pelos alunos de escolas TEIP e escolas não TEIP

Para analisar as componentes do clima de escola recorremos a seis das dimensões da tipologia supra citada. A cada dimensão correspondem indicadores que nos permitem perceber os sentidos que os alunos dão à escola em relação às **condições de trabalho** (equipamentos, espaços, ambiente de sala de aula), **segurança** (acessos à escola, intervenção de adultos na resolução de problemas, segurança nos intervalos), **justiça** (nas notas, nos critérios de avaliação, na relação com os alunos), **relação com o diretor de turma** (interesse pelos alunos, disponibilidade, forma de atuar), **relação com os professores** (motivação, respeito e relação com os alunos) e **relação com os colegas** (diálogo, interajuda, competição).

As respostas dos alunos encontram-se esquematizadas no gráfico seguinte:

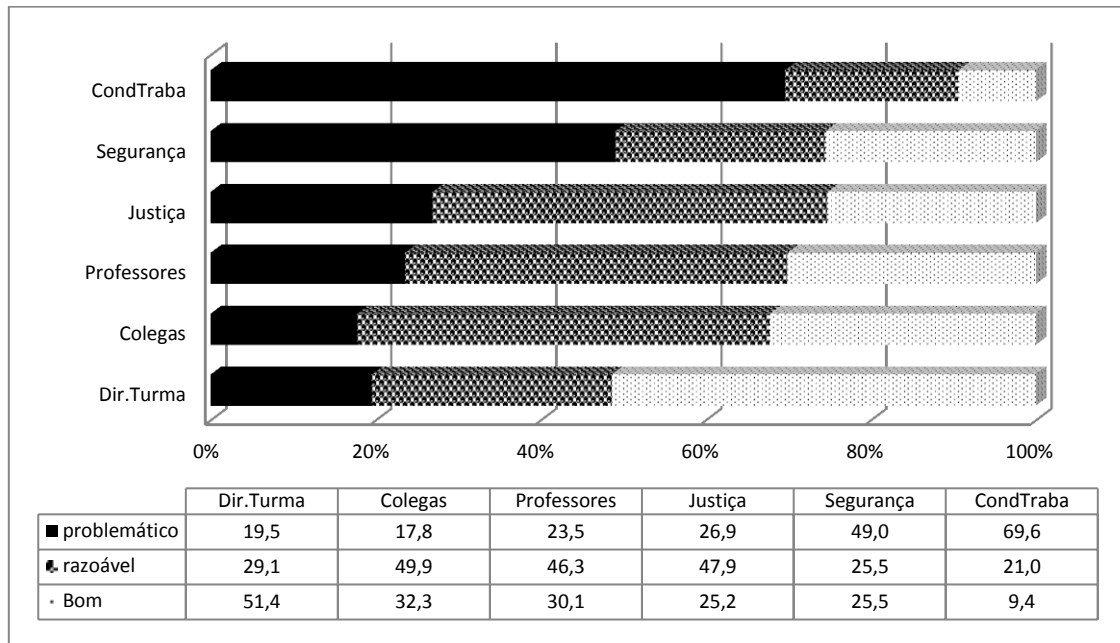


Figura 2. Importância atribuída pelos alunos às dimensões clima.

As dimensões consideradas mais problemáticas são as condições de trabalho⁴ e a segurança⁵. A relação com os colegas, seguida da justiça e da relação com os professores são consideradas menos problemáticas. Já a relação com o diretor de turma é a dimensão mais favorável na opinião da maioria dos alunos.

5.1. Variação do clima percebido pelos alunos por NIF, escolas e por tipologia TEIP e não TEIP

Para este estudo recorremos ao teste do qui-quadrado para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas nas opiniões dos alunos para as dimensões de clima.

As dimensões de clima variam mais entre escolas do que com o facto de estas serem TEIP ou não-TEIP. No entanto, não nos parece que o capital académico das famílias tenha alguma influência na forma como os alunos percebem o clima escolar e relacional⁶.

As escolas TEIP/Não TEIP são diferenciadas quanto às **condições de trabalho**. Esta dimensão é considerada maioritariamente problemática, sendo esta tendência percebida na escola A e na escola B, que são as escolas TEIP, o que poderá estar associado à fraca qualidade das infraestruturas⁷.

⁴ Cfr Teixeira, M (2014)

⁵ Cfr Guerra, P. (2003)

⁶ Cfr Teixeira, M (2014)

⁷ Cfr. Ayed, (2009) - http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=ARSS_180_0011

Relativamente à **segurança** grande parte dos alunos considera-a muito problemática. No entanto, os que mais o referem são os alunos cujos pais têm apenas o 4º ano de escolaridade. Verifica-se que a tendência vai no sentido de que à medida que aumenta o NIF, diminui a percentagem de alunos que põem em causa a segurança na escola. Consequentemente, esta dimensão é considerada mais problemática pelos alunos das escolas A e B (TEIP) do que pelos alunos da escola C e D (Não TEIP), o que nos leva a perceber que pode haver mais dinâmicas de violência no acesso e no interior das escolas TEIP do que nas escolas Não TEIP.

A **justiça** é percebida como razoável mais pelos alunos das escolas TEIP do que pelos alunos das escolas Não TEIP.

A **relação com os DT** é sentida da mesma forma pelos alunos independentemente das habilitações dos pais e das escolas que frequentam.

A **relação com os professores** é nitidamente mais valorizada pelos alunos da escola D (Não TEIP).

A **relação com os colegas**⁸ é considerada boa mais pelos alunos da escola A (TEIP), seguida dos alunos da escola D (Não TEIP) e da escola B (TEIP). Os alunos que menos valorizam a relação com os colegas são os alunos da escola C (Não TEIP).

Quadro 2. Variações das dimensões de clima

Dimensões	NIF	Escolas	TEIP/Não TEIP
condições de trabalho	n.v. ⁹	<0,01	<0,01
segurança	<0,02	<0,01	<0,01
justiça	n.v.	<0,03	<0,03
relação com o diretor de turma (DT)	n.v.	n.v.	n.v.
relação com os professores	n.v.	<0,03	n.v.
relação com os colegas	n.v.	<0,05	n.v.

6. A CIDADANIA VISTA PELOS ALUNOS DE ESCOLAS TEIP E ESCOLAS NÃO TEIP

Para analisar as componentes da cidadania, também, considerámos seis das dimensões. A cada dimensão correspondem indicadores que nos permitem perceber a forma como os alunos valorizam a cidadania: **Ser-Sujeito** (autoconhecimento, capacidade de auto-reflexão, auto-orientação e coerência), **Ser de Relação** (abertura ao outro, aceitação do outro, o ser para o outro e o estar com os outros), **Cidadania societal** (direitos individuais, temas da atualidade, aceitação da legalidade, sentido atribuído às eleições), **Cidadania Institucional** (sentimento de ser português, de ser europeu, o conhecimento das tradições e a atitude face a símbolos nacionais), **Participação lata** (debates sobre temas da atualidade, defesa do ambiente, protestos contra injustiças, luta por direitos e problemas coletivos) e **Participação próxima** (experiência direta em quadros mais próximos, com colegas, Associação de Estudantes, ao nível da comunidade, apoio aos mais desfavorecidos, resolução de problemas locais).

As respostas dos alunos encontram-se esquematizadas na figura 3. Os resultados obtidos vão de encontro ao estudo realizado por Alves-Pinto (2014) no sentido de que os alunos valorizam o que lhes é mais próximo enquanto pessoas. Verificamos que o ser-sujeito, o ser-de-relação e a cidadania societal são as dimensões consideradas mais importantes. A cidadania institucional é também valorizada pela maioria dos alunos. É notável o afastamento ao nível da importância atribuída às questões da participação.

⁸ Cfr Quaresma, L e Lopes J. T. (2011)

⁹ n.v. – não varia de forma estatisticamente significativa

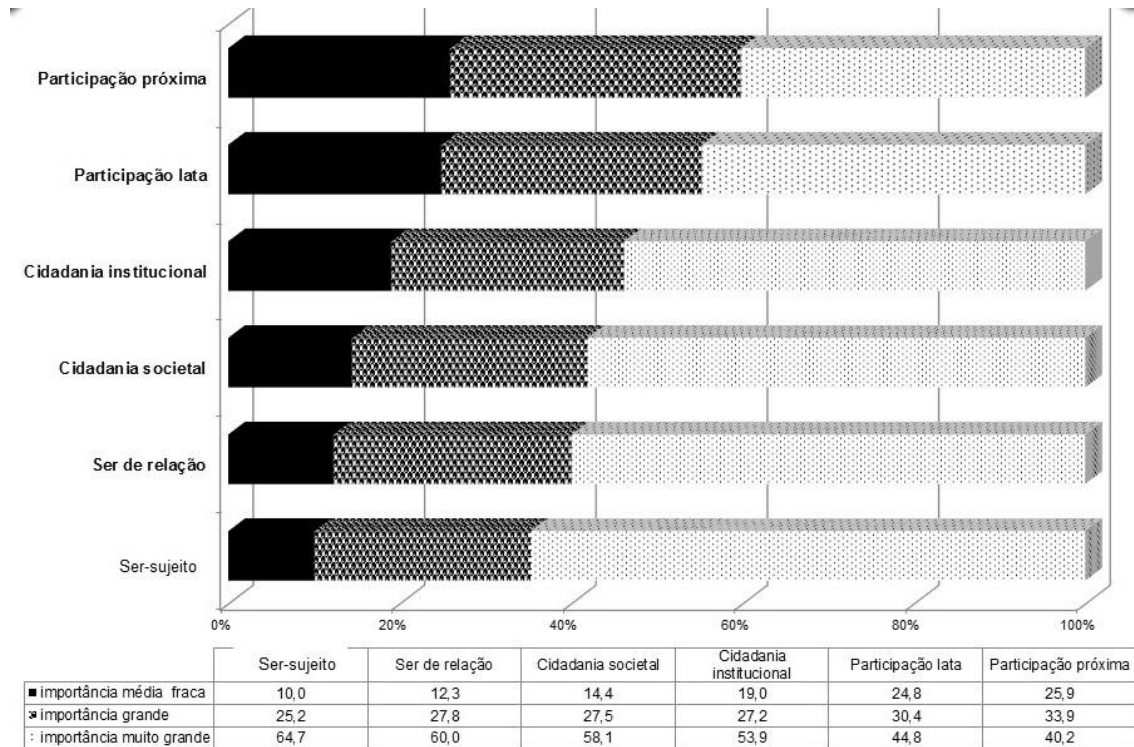


Figura 3. Importância atribuída pelos alunos às dimensões de cidadania.

6.1. Variação da cidadania percebida pelos alunos por NIF, escolas e por tipologia TEIP e não TEIP

Analisamos uma eventual relação entre as dimensões da cidadania e as variáveis NIF, escolas e tipologia TEIP e não-TEIP.

A dimensão da cidadania **ser sujeito** é mais considerada pelos alunos cujos pais possuem um NIF mais elevado e pelos que frequentam as escolas Não-TEIP, sendo os alunos da escola C (Não-TEIP/zona urbana) os que mais o manifestam.

Relativamente à dimensão **ser de relação** não varia com o NIF. No entanto, os alunos de escolas Não-TEIP atribuem maior importância às questões de cidadania relacionadas com o “outro” do que os alunos de escolas TEIP. Entre escolas é notória a importância atribuída a esta dimensão mais pelos alunos da escola C (Não-TEIP, zona urbana) do que pelos alunos das outras escolas.

A **cidadania societal** e a **cidadania institucional** não apresentam diferenças significativas nas opiniões dos alunos com nenhuma das variáveis estudadas.

A **participação lata** é mais valorizada pelos alunos cujos pais têm um NIF mais elevado e, consequentemente, pelos que frequentam as escolas Não-TEIP.

Quadro 3. Variação das dimensões da cidadania.

Dimensões	NIF	Escolas	TEIP/Não TEIP
Ser Sujeito	<0,00	<0,04	<0,03
Ser de Relação	n.v.	<0,03	<0,02
Cidadania societal	n.v.	n.v.	n.v.
Cidadania Institucional	n.v.	n.v.	n.v.
Participação lata	<0,03	n.v.	<0,02
Participação próxima	n.v.	<0,01	n.v.

CONCLUSÃO

Os sentidos atribuídos pelos alunos das escolas TEIP diferem dos sentidos atribuídos pelos colegas das escolas Não-TEIP nas dimensões de clima relacionadas com o ambiente escolar (segurança, condições de trabalho e justiça) mais do que com o ambiente relacional. Estes resultados poderão estar associados ao facto das escolas TEIP terem uma população estudantil com situações problemáticas decorrentes de debilidades das comunidades onde se inserem e ao facto de as escolas não TEIP serem escolas Secundárias com melhores condições de trabalho, materiais e infraestruturas. De realçar o facto de que os alunos da escola D (Secundária do meio rural) são os que mais valorizam a relação com os professores. Os alunos da escola C são os que menos valorizam a relação com os colegas. Este dado poderá estar associado à competitividade entre alunos, visto que a Escola C é a Escola Secundária do centro da cidade, é a que tem os alunos cujos pais tem um capital académico mais elevado e é considerada com um nível mais elevado de exigência e bem posicionada no ranking nacional.

A relação com o diretor de turma é tendencialmente uma dimensão percebida de forma positiva pelos alunos independentemente de qualquer variável pessoal, familiar, escolar ou de tipologia TEIP/Não TEIP.

A cidadania é para os alunos de escolas TEIP menos valorizada do que para os alunos das escolas não-TEIP. Esta desvalorização pode dever-se ao diagnóstico apresentado pelas escolas nos diferentes territórios de intervenção, quer pela visão profundamente negativa, quer pelos preconceitos e estereótipos de que estão revestidas o que faz com que os pais mais informados tendam a escolher escolas não TEIP para os seus filhos.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES-PINTO, C. (2014) Os jovens e a cidadania em 2013: o olhar de alunos do ensino secundário in Veiga, F. H. (Org.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- ARAÚJO, HELENA, C. (1996). *Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal*, in *Educação, Sociedade e Culturas*, 5. Porto: Edições Afrontamento.
- AYED, CHOUKRI BEN (2009) "La mixité sociale dans l'espace scolaire: une non-politique publique", in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180,11-23.
- ALEXIADOU, NAFSIKA (2002) "Social exclusion, and educational opportunity: the case of English education policies within a European context" in *European Conference on Educational Research*, University of Lisbon, 11-14
- BALL, S. (2001). *Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*, in *Currículo Sem Fronteiras*, V.1, n.2, Jul/Dez, pp. 99-116.
- BARROSO, J. (2003). *Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: sentidos de uma evolução*, *Educação Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 63-92, abril
- BETTENCOURT, A. et al. (2000) *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CORREIA, J. A. (2000). *Formation et travail: Contribution pour une epistemologie de la médiation*. *Education Permanente, Apprentissages et Evaluation*, 143, 65-77.
- DGIDC (2010) *O TEIP em Números*, in *Jornada de reflexão sobre o TEIP*
- DUBET (2003) *A escola e a exclusão* in *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.29-45, julho.
- GUERRA, PAULA (2003) "A cidade na encruzilhada do urbano: elementos para uma abordagem de um objecto complexo", in *Sociologia*, 13, 69-119
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*; Porto: Edições ASA.
- MAGALHÃES, A. (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: IIE.
- PALMEIRÃO, C. (2010) *Construir o Sucesso Educativo Seminário permanente – identidade, liberdade e qualidade 6.º Seminário de Outono – Universidade Católica*
- QUARESMA, L. E LOPES, J. T. (2011) "Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos", in *Sociologia*, Vol XXI, pp. 141-157
- TEIXEIRA, M. (2014) *Olhares dos alunos sobre a escola: clima e sentido de Pertença* in Veiga, F. H. (Org.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e*

Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education.
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

TEODORO, A. E ANÍBAL, G., (2007), A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal in Revista Lusófona de Educação, 10, 13-26

LEGISLAÇÃO

Despacho 147-B/ME/96, 1 de Agosto

Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI96, 3 de Setembro

Despacho Conjunto nº 188/97, 4 de Agosto

Despacho Normativo nº 55/2008, 23 de Outubro

Despacho Normativo nº 20/2012, 3 de Outubro

A CIDADE COMO O TERRITÓRIO NA PERSPECTIVA DA FORÇA DO LUGAR

MARISTELA MARIA DE MORAES⁽¹⁾; HELENA COPETTI CALLAI⁽²⁾; WALTER FRANTZ⁽³⁾.

⁽¹⁾UNIJUI, (marimmm1@hotmail.com)

⁽²⁾UNIJUI, (helena@unijui.edu.br)

⁽³⁾UNIJUI, (wfrantz@unijui.edu.br)

Resumo:

Este estudo tem como tema a cidade considerada como lugar na lógica da multiescalaridade na referência do local, regional, nacional e o global; e a educação considerada a partir das políticas públicas nacionais e a sua subjetivação nos lugares específicos, a cidade. A metodologia tem sua base no estudo bibliográfico de teóricos da educação e da Geografia; documental para caracterização das políticas públicas nacionais de educação, considerando os conceitos de território, cidade e cidadania, a partir dos PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais e de Livros Didáticos (LD) de Geografia; empírico através de levantamento junto a professores da cidade de Ijuí - RS, sobre como consideram a temática. Os resultados mostram que na perspectiva da educação e da Geografia existe a preocupação em considerar o lugar como a possibilidade de exercitar a cidadania partindo da concepção da “força do lugar”. Os documentos das políticas públicas nacionais consideram a questão do território como dado importante na definição das mesmas, expresso através de itens a serem trabalhados nas propostas de Geografia, e dos temas transversais propostos nos PCNs. E nos LD observa-se como proposição no edital do PNLD o cuidado com as questões de cidadania e do saber do aluno para produção do conhecimento. Os professores que atuam na escola básica na cidade de Ijuí demonstram a preocupação com a temática ao mesmo tempo em que orientam os professores sobre a importância do estudo lugar.

Palavras-chave: Território; Cidade; Políticas Públicas.

A CIDADE COMO LÓCUS DE EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Este estudo inserido no eixo temático “Territórios e Políticas Locais de Educação” tem como tema a cidade estudada como lugar na lógica da multiescalaridade que considera o local, o regional, o nacional e o global. E neste sentido, abordamos a educação considerada a partir das políticas públicas nacionais e a sua subjetivação nos lugares específicos- enquanto a cidade.

As políticas públicas têm a sua definição/estabelecimento, no Brasil a partir do Estado nacional e são executadas nos lugares específicos em cada uma das cidades (que envolve também o município) do território nacional. Considerando a escala de análise cada lugar acolhe de modo que lhe seja peculiar, essas orientações e as escolas adotam aquilo que é possível realizar, tendo em vista os processos de globalização que tendem a homogeneizar a tudo e a todos e assim as respostas dos lugares. Essas respostas estão na dependência de como a cidade define os seus parâmetros para a educação e aquilo que é global no sentido de ser uma educação que interessa ao mundo com suas regras estabelecidas.

Mas sempre existe a possibilidade de fazer diferente considerando a força do lugar. Agregam-se a essas questões o fato de que o Brasil é um país de grandes dimensões e de culturas diversificadas, com modos de vida característicos dos lugares e das populações que ali vivem. Neste mesmo sentido há um estado nacional que apresenta através das políticas um regramento geral/nacional a ser seguido nos diversos lugares do território nacional. No entanto, é necessário considerar a força do lugar, (Santos, 2000) conceito significativo na nossa interpretação da questão. E para, além disso, consideramos que a tríade dialética entre as dimensões do espaço absoluto, relativo e relacional (Harvey, 2012) servem de ferramenta intelectual para fazer a interpretação metodológica da questão.

Hoje, apesar do grande avanço do conhecimento, da ciência e da tecnologia, em âmbito planetário, grande parte da humanidade vive em condições precárias, considerando-se as potencialidades e possibilidades desses avanços. Na visão de Pinto (1999, p. 17) impõe-se, “uma necessidade profunda da análise científica sobre a sociedade humana que conduza à criação, ou invenção, de novas formas e padrões de coexistência e cooperação dos seres humanos entre si e das sociedades humanas com seu meio ambiente”. Na visão de Faundez (2001, p. 175), a mundialização da racionalidade econômica capitalista “destrói os elos sociais, econômicos e culturais da maior parte das sociedades, impondo e valorizando somente as ligações econômicas entre as pessoas”. Evidencia-se no cenário hegemônico atual a necessidade de novas relações econômicas, novas relações de trabalho, novas relações de poder, de novos conhecimentos, de nova educação. Certamente, um dos maiores desafios para o século XXI será o de recolocar as necessidades humanas no lugar da busca do lucro, isto é, de promover a economia do humano. Isso, certamente, implica em mudanças na concepção do processo de desenvolvimento das sociedades. Nesse processo, pode-se abrir espaço e lugar para a educação, o conhecimento crítico, que devem acontecer como algo construído em relação às necessidades, interesses e objetivos dos seres humanos e não do capital. Segundo Faundez (2001, p. 186),

[...] uma educação de qualidade se mede pelo grau de apropriação de conhecimentos teóricos e práticos suscetíveis de serem aplicados na vida cotidiana e suscetíveis de se tornarem instrumentos de conhecimento. [...] tal apropriação só é possível através da crítica. A crítica torna-se, então, a chave de toda apropriação e o princípio educativo fundamental que deveria guiar o processo educativo.

Para Freitas (2008, p. 99): “A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social”. Sartori (2008, p. 156) diz que, em contrapartida à educação bancária, Freire propõe uma educação transformadora “como um processo de emancipação humana [...] o que envolve um processo de conscientização. [...] A tomada de consciência se dá não de forma isolada, mas através das relações que os homens estabelecem entre si, mediados pelo mundo”. Aqui, conscientizar-se implica em fazer uso da palavra como sujeito de transformação pela ação e pela reflexão, em interação com o outro. O conhecimento crítico de si e da realidade na qual se vive, assim, passa a ser constitutivo de uma consciência, de um poder de mudança da realidade social. Afirma Freitas (2008, p. 99-100), a partir de Freire: “É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”. Assim, instituem um processo educativo. Educação e conscientização são processos que se entrelaçam e condicionam. Diz Marques (1996, p.14) que “a educação se cumpre num diálogo de saberes [...] na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação”. Segundo Zitkoski (2008, p. 130) para Freire “o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver”. Para Freire o ser humano se relaciona com o mundo como sujeito de conhecimento e isso o leva ao conceito de conscientização como tomada de consciência crítica e de ação transformadora da realidade que o oprime. A conscientização se dá na relação dialógica com o outro, em processos sociais de interação que levam à constituição de sujeitos de sua história.

Não se pode desconhecer que, hoje, cada vez mais, os interesses capitalistas conformam os indivíduos, tanto no campo da economia, como da política, da cultura ou da educação. Cada vez mais, as pessoas são construídas pelos valores do sistema capitalista. Da lógica capitalista nasce uma ampla estrutura de controle social que não se reduz apenas ao poder de apropriação da mais-valia econômica, mas na apropriação do próprio modo de ser das pessoas. A educação adquire, cada vez mais, uma função instrumental no sentido da aquisição de aprendizagens úteis à ordem econômica concorrencial. Laval (2004, p. 23) diz que o utilitarismo que caracteriza o capitalismo não é contra o saber em geral e nem sua democratização, mas “ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho”, submetido

ao capital. Porém, também não se pode desconhecer que o debate sobre essas condições de vida podem levar à consciência política e à constituição de forças capazes de se contrapor ao sistema (através de movimentos sociais ou outras formas de reação). Pelo reconhecimento, análise e interpretação das contradições, isto é, pela conscientização, os indivíduos podem reconstruir caminhos pedagógicos de emancipação ao se fazerem sujeitos e atores políticos, através do debate sobre a experiência social da vida, instituindo uma interação educativa crítica e emancipadora.

Freire ensina que a educação é um processo que vai se completando, ao longo da vida, pelo empoderamento do ser humano para agir no e sobre o mundo. Como tal a educação é um ato político. O político está na opção que se faz por um mundo a ser construído de modo participativo. De acordo com Guareschi (2008, p. 165), para Freire “empoderamento está intimamente ligado à conscientização [...] é resultado de uma práxis de reflexão e de inserção crítica”, isto é, participativa, em determinada realidade social. Conscientização entendida como processo social de construção de conhecimento e de ação. A constituição do sujeito acontece no processo da ação-reflexão.

Diante disso, podemos perguntar sobre o lugar, isto é, o limite e a possibilidade da escola, no processo da educação, diante dos desafios que a sociedade contemporânea coloca à humanidade? Para Mafra (2008, p. 11) “A possibilidade como categoria histórica redimensiona a esperança e as formas de intervenções e invenções sociais”. Certamente, essa compreensão permite recolocar a cidade e a escola como um lugar de políticas de educação crítica e emancipadora.

Afirma Freitas (2008, p. 99-100), à luz da leitura de Freire: “É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”. Para o autor o ser humano se humaniza ao usar a palavra pela ação e pela reflexão, fazendo-se sujeito. De outra forma, não completa a humanização. O ser humano se relaciona com o mundo, como sujeito de conhecimento e isso o leva ao conceito de conscientização. Conscientizar-se implica em fazer uso da palavra pela ação e pela reflexão. Assim, a conscientização se dá na relação dialógica com o outro. Escreve Zitzoski (2008, p. 130) que, para Freire “o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver”. A palavra, portanto, não é apenas meio. Ela constitui um conteúdo. Assim, ela é política, constituindo o diálogo como base da educação.

Milton Santos (2001, p. 165) escreve: “os efeitos de vizinhança parecem impor uma possibilidade maior de identificação das situações, [...] na vida material como na ordem intelectual”, permitindo a afirmação de uma nova consciência, de uma nova compreensão, a respeito do mundo e dos lugares históricos construídos. Entendemos que nisso está a possibilidade tanto da escola quanto da educação como caminhos de construção das condições históricas de vida digna. Afirma o autor (1996, p. 252): “A história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central”.

Para Teixeira (2001, p. 94-95)

“[...] o local passa a constituir-se num espaço de experiências inovadoras de gestão e iniciativas de ação cidadã [...] Buscando melhorar sua qualidade de vida ou defender-se de alguma situação perversa [...] formam-se grupos de ajuda mútua, reúnem-se esforços e promovem-se ações conjuntas. Nasce assim muitas organizações, cuja base é local, mas que podem estruturar-se em redes regionais, nacionais ou internacionais”.

Na economia de mercado, tornou-se hegemônica a preocupação com o sentido instrumental da educação para o trabalho (LAVAL, 2004). Cada vez mais, o núcleo das atividades da educação obedece ao sentido do trabalho como uma atividade do capital e não da vida. Na economia de mercado, atrelou-se o sentido da vida como expressão do sentido capitalista do trabalho. Certamente, isso representa um dos grandes problemas da humanidade, atualmente. Em razão de secular colonização e educação instrumental, uma ‘reversão pedagógica’, através de um processo de educação emancipadora sob a lógica do trabalho pela vida, é de difícil construção. Porém, não parece impossível desatrelar a educação

da lógica do capital. Constitui-se um desafio de profunda envergadura aos que se dedicam à pesquisa sobre educação e às práticas de educação.

No que diz respeito à metodologia adotada para análise da temática aqui abordada consideramos o território em sua dimensão global, que é o mundo; na dimensão nacional o Brasil; no âmbito regional - o estado do RS; e na perspectiva local a cidade - no caso Ijuí. Para fundamentação da interpretação são importantes autores que a partir da geografia e da sociologia analisam a dinâmica do mundo e dos espaços globais na sua relação para concretização dos interesses da globalização, com os lugares específicos, pois os processos de globalização existem ao se concretizarem nos lugares específicos que, aqui neste caso, a dimensão da escala local é a cidade. Além dos estudos bibliográficos é importante neste caso a verificação dos documentos das políticas públicas nacionais de educação, considerando os conceitos de território, de cidade e de cidadania, a partir dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais e de Livros Didáticos de Geografia; (aspectos documentais). Empiricamente nos valem de constatações feitas por professores que atuam na escola básica a respeito de como consideramos o estudo do lugar para formação cidadã.

Quanto às políticas públicas de educação em âmbito nacional é importante considerar dois documentos: os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) que estabelecem as orientações que servem de base para cada disciplina escolar, abordando questões teóricas e metodológicas e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que é desenvolvido pelo Ministério de Educação e que tem como objetivos a aquisição e a distribuição, em caráter universal e gratuito, de livros didáticos para os alunos da rede pública de ensino do País. Destes dois documentos considera-se que o livro didático, embora muitas vezes seja o único material bibliográfico que a família do aluno tenha acesso, seja um elemento limitador no trabalho do professor que se prende a ele e ao que nele está para preparar suas aulas e para trabalhar com os alunos. De outra parte os PCNs se constituem no sentido da orientação do que é possível trabalhar, abordando aspectos teóricos e de orientação de conteúdos, principalmente, com base nos conceitos específicos das disciplinas. Além das orientações específicas a cada disciplina, são propostos temas transversais que abordam questões do mundo da vida e que se constituem como elementos a serem trabalhados para a formação do aluno e que podem ser abordadas em várias disciplinas através dos conteúdos das mesmas.

Pode-se questionar, diante disso, qual a visão que seja possível apresentar, por exemplo, a respeito do conceito de território, tema que abordamos neste texto. O território é sempre o espaço apropriado pelo poder, daí surgem várias conotações de que tipo de poder é esse. Atualmente temos o exemplo da disputa de terras entre indígenas e pequenos proprietários (colonos) no Rio Grande do Sul. A disputa pelo território de cada grupo que tem etnia, cultura e demais características diferenciadas, ocorre na luta pela terra em busca do uso para sua sobrevivência. Qual o poder de cada grupo? Quem apoia cada um destes grupos tem que tipo de poder? Acresça-se a isso que o poder necessariamente é interessado, não é neutro.

A cidade e a escola, mais estritamente onde atuamos, têm a dimensão desta escala de análise em si, (que é o local). Mas precisa estar conectada com os demais níveis para que caia em explicações simplistas de submissão ao mais geral e nem que se considerem apenas explicações “caseiras” a respeito das condições de que nela vivem as pessoas e acontecem os processos de educação.

A partir disso, a pergunta que se pode fazer diz respeito à capacidade de uma cidade estabelecer políticas públicas que sejam adequadas aos interesses da população, tendo a educação como um fator preponderante sobre os demais que compõe a organização da cidade. Essa questão é um fato político e depende dos interesses e planos do poder público. Este tem determinadas demandas que devem ser cumpridas por força da lei, mas há sempre espaços de liberdade que precisamos conhecer e compreender por que e como são utilizados.

Dentro da lógica da multiescalaridade a cidade se apresenta como um espaço que é um território apropriado pelo poder institucionalizado, mas o que dá vida ao território são as pessoas que ali vivem. Diante disso, sempre que quisermos entender a lógica de como acontece a educação na cidade é necessário entender como são feitas as escolhas, como são operacionalizadas as ações e compreender as

injunções internas e externas que o poder impõe ao lugar. E uma atitude da população pode ser demarcada pela ideia de que a respeito de qualquer cidade é necessário compreender que se deve falar, (quer dizer ter como parâmetro) em “espaço de poder e poder do espaço” (CALLAI, 1986). A cidade, portanto, se constitui um território que tem as características que decorrem da forma de viver da população e da sua contextualização no espaço maior. Esse território da cidade (município) deve ser compreendido na perspectiva de que é um espaço que resulta do jogo de forças entre os homens, e que assume o perfil que lhe é dado na sua construção, que é social, econômica, política.

Em suma, a cidade se constitui como um espaço de poder que é o território constituído dentro das regras políticas nacionais e que tem poderes que lhe são atribuídos especificamente. Mas existe na contrapartida o poder do espaço que é a capacidade de que a sociedade que ali vive se organize de modo a instituir regras e buscar condições adequadas para a sua vida. Isso está ligado à educação, pois se espera dela que facilite e empodere os sujeitos, a fim de que busquem uma educação, uma escola e um ensino que permita compreender a cidade como um lugar que nos dá identidade e que leva ao pertencimento territorial que é marcado nas nossas vidas.

Sendo assim, entender a cidade como *lócus* de execução das políticas de educação, remete a que seja adequado estudar a cidade em si, e nela fazer o exercício da praticadas políticas que são nacionais. Para tanto, três elementos são importantes e devem ser considerados como instrumentos para fazer do estudo da cidade o exercício da formação cidadã. Estes são as ferramentas intelectuais que são fundamentais para compreender a realidade do mundo vivido. Sem a teorização fica difícil escolher os caminhos. O outro elemento é conhecer os documentos das políticas públicas que trazem a definição daquilo que é interesse do Estado nacional a ser cumprido para que todos os estudantes - crianças e jovens tenham acesso ao conhecimento para fazerem a sua formação. O terceiro elemento se refere ao empírico - quer dizer do esforço para verificar empiricamente aquilo que está acontecendo nos lugares específicos da cidade. Neste jogo dos três elementos há que se ter clareza de que um não precede o outro, mas que estão numa relação de complexidade em que formam um conjunto e de que em certos momentos um é mais importante e/ou preponderante que o outro. O que interessa é ter em vista como estabelecer os caminhos para a formação cidadã, tendo presente que está sendo construída a identidade e o pertencimento de cada sujeito e dos vários grupos que vivem na cidade, assim como da cidade em si como o lugar de vida dessas populações.

Mas, uma observação se faz necessária diante dessas questões apresentadas, e diz respeito a que o jogo das escalas de análise que deve ser entendido na complexidade, no contexto em que está a cidade, como um território específico, e os sujeitos que nela vivem nunca numa perspectiva de linearidade. Não se trata, portanto de optar em partir do lugar, do empírico para avançar aos espaços mais distantes, e nem para avançar teoricamente na reflexão que pode teorizar o empírico. Pode-se, sim, partir de um elemento local para ir adiante e estudar o geral, numa relação de particular ao geral. E abordar o empírico de qualquer lugar para depois abstrair para fazer a compreensão. Qualquer fenômeno, em qualquer dimensão do espaço, pode ser o ponto de partida e o elo entre o local e o global que pode ser direto ou passar pelos demais níveis da escala- regional e nacional. O que interessa é considerar que estudamos o mundo para compreender o mundo da vida em que vivemos e que a fragmentação do mesmo é estabelecida exatamente para dificultar as análises e sua compreensão. A possibilidade de superar essa fragmentação do território leva a fragmentação do poder e o conjunto disso leva à ilusão da impossibilidade de fazer diferente. E este tem sido o nosso desafio.

Na análise percebe-se que as políticas públicas por mais bem estruturadas que se apresentem, acontecem e se efetivam, nos diversos lugares de modos diferenciados. Por isso, a importância de compreender a cultura local que ao mesmo tempo em que apresenta marcas que lhe são específicas ao/no lugar, que demonstram a identidade e pertencimento, tem seu lado oposto. E este é expresso através da resistência que muitas vezes se torna preponderante nas manifestações e que submetem qualquer proposta externa à negação. As reações podem advir de variadas origens, seja ela de resistência ao poder estabelecido, ao desconhecimento dos conteúdos disciplinares, à dificuldade de atuação pela precariedade da formação inicial, à difícil compreensão teórica, ao descontentamento e desencanto

profissional, ao estranhamento a respeito das questões da cultura local, dentre outras que em pesquisas diversas têm sido manifestadas.

Os resultados empíricos observados neste nosso caso denotam que:

-Quanto ao nível teórico na perspectiva da educação e da geografia, existe a preocupação em considerar o lugar, a escola de cada cidade como a possibilidade de exercitar a cidadania, partindo da concepção da “força do lugar”.

-Os documentos das políticas públicas em âmbito nacional consideram a questão do território como dado importante na definição das mesmas, expresso através de itens a serem trabalhados nas propostas de geografia, e dos temas transversais propostos nos PCNs.

-Nos LD observa-se como proposição o Edital do PNLDo cuidado com as questões de cidadania e do saber do aluno para produção do conhecimento.

-Os documentos e a proposição das ações demonstram a preocupação com a temática de pensar e agir, considerando para a educação as políticas de ação local e os territórios como a base espacial que acolhe as escolas, os estudantes, as famílias e a comunidade escolar e vizinhanças.

-Os depoimentos de professores da cidade de Ijuí, manifestam que já nos anos iniciais há a preocupação com a realidade concretamente vivenciada para ser incorporada no estudo de modo a compreender o mundo. No discurso esta questão é bem apresentada e bem argumentada. Porém, na realização das atividades, é precariamente utilizado. De outra parte, a argumentação cai no vazio, pois teoricamente não se sustenta pelo fato de que não existe o exercício da abstração que permita elaborar o conhecimento construindo os conceitos básicos.

-Tanto nos documentos oficiais, quanto nas orientações do uso do livro didático há sugestões que orientam os professores a fazerem o estudo do lugar considerando referenciais teóricas que sustentem a análise dos fenômenos abordados.

Diante disso, pode-se fazer a constatação de que não há política pública, documento oficial, livro didático que permita a efetivação das mesmas na sala de aula de modo mecânico, pois a sala de aula é o lugar onde o professor exerce de fato o seu poder com todas as suas capacitações e suas dificuldades.

Também é significativo ter clareza de que as políticas públicas no Brasil têm a sua definição/estabelecimento a partir do Estado nacional e são executadas nos lugares específicos em cada uma das cidades do território nacional. Considerando a escala de análise cada lugar acolhe do modo que lhe seja peculiares orientações e as escolas adotam aquilo que é possível realizar, tendo em vista os processos de globalização que tendem a tornar o Brasil inteiro homogeneizado, com as mesmas identidades, o que não é real. E as respostas dadas pelos lugares específicos estão na dependência de como a cidade define os seus parâmetros para a educação e aquilo que é global e geral no sentido de uma educação que interessa ao mundo com suas regras estabelecidas. Sempre existe a possibilidade de fazer diferente considerando a força do lugar.

Neste sentido, entendendo que o território é o espaço apropriado politicamente pelas pessoas para fazerem a sua vida, ao considerar a cidade, a educação e as políticas específicas, nos leva a “valorizar o dado local e revalorizar o cotidiano como categoria não apenas filosófica e sociológica, mas como uma categoria geográfica, territorial.” (SANTOS, 2000, p 121). Qualquer política pública que seja definida pelo Estado nacional traz em si as marcas das orientações mundiais através das exigências postas pelo próprio processo de globalização. No entanto, como foi afirmado anteriormente, a globalização existe só a partir da concretização das suas ações no território. Ainda com base em Santos pode-se buscar a referência de que sociedade global e sociedade local têm uma dialética de sustentação que permite dar a conotação das verdades que acontecem no nosso cotidiano. “Na vida de todos os dias, a sociedade global vive apenas por intermédio das sociedades localmente enraizadas, interagindo com seu próprio entorno, refazendo todos os dias essa relação e, também, sua dinâmica interna, na qual, de um modo ou de outro, todos agem sobre todos.” (SANTOS, 2000, p. 122).

Tendo presente essas questões, vale considerar como as instâncias territoriais de outros níveis consideram e contribuem para que as políticas se efetivem. Podemos considerar que existem políticas locais de educação? Ou as ações locais apenas têm a possibilidade ou alternativa de tornar aceitáveis ou

não essas proposições. Está claro que nenhum currículo pode ser diretamente transposto do seu caráter de lei para a ação no cotidiano da vida das pessoas. Alguns regramentos devem ser estabelecidos como parâmetros, mas daí a serem executados de modo irretocável vai longe. E nessa perspectiva é interessante analisar a questão da força do lugar que é proposta por Santos.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*, Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, MEC. v. 3.
- _____. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (PNLD). Disponível em: www.fnde.gov.br/arquivos/file/7367-guia-pnld-2013-geografia.
- _____. (1998). Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. (PCNs). Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf.
- CALLAI, H C. (1986). *Espaço de poder ou o poder do espaço?*. Revista Contexto e Educação, v.3 p.25-32.jul/set.
- FAUNDEZ, ANTONIO. (2001). O processo de globalização da economia e a educação popular. In: FAUNDEZ, Antonio (org.). *Educação, desenvolvimento e cultura: contradições teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, ANA LÚCIA SOUZA DE. (2008). *Conscientização*. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 99-101.
- GUARESCHI, PEDRINHO. (2008). *Empoderamento*. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 165-166.
- HARVEY, D. (2012). *La geografía como oportunidad política de resistencia y construcción de alternativas*. REVISTA DE GEOGRAFIA ESPACIOS. Vol. 2, n. 4, 9-26.
- LAVAL, CHRISTIAN. (2004). *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MAFRA, JASON. (2008). Utopia e projeto possível. In: TORRES, Carlos Alberto outros. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, p. 9-40.
- MARQUES, MARIO OSÓRIO. (1996). *Educação/Interlocução, Aprendizagem/Reconstrução de saberes*. Ijuí: Editora Unijuí.
- PINTO, LUIZ AGUIAR COSTA. (1999). Mundo Pós-moderno. Notas para discussão e registro histórico. In: MAIO, Chor, BÔAS, Gláucia Villas (orgs.). *Ideias de modernidade e sociologia no Brasil*. Ensaios sobre Luiz Aguiar Costa Pinto. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, p. 13-19.
- REDIN, EUCLIDES; ZITKOSKI, JAIME JOSÉ (orgs.). (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 152-154.
- SANTOS, MILTON. (1996). A força do lugar. In: SANTOS, Milton. *A natureza do espaço – técnica e tempo – razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record.
- SARTORI, JERÔNIMO. (2008). *Educação Bancária/Educação Problematizadora*. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 152-154.
- TEIXEIRA, ELENALDO. (2001). *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA.
- ZITKOSKI, JAIME JOSÉ. (2008). *Diálogo/dialogicidade*. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 130-131.

A ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO AO SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

MARTA MATEUS DE ALMEIDA⁽¹⁾; ESTELA COSTA⁽²⁾.

⁽¹⁾Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, (mialmeida@ie.ul.pt)

⁽²⁾Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, (ecosta@ie.ul.pt)

Resumo:

Assiste-se hoje a uma viragem no referencial enquadrador da formação contínua em Portugal. De uma lógica de formação centrada nos Centros de Formação, e orientada para o indivíduo, escorada na adequação dos interesses individuais à oferta formativa, passa-se para uma conceção da formação centrada na Escola, e orientada para a conjugação de ‘interesses’ individuais e coletivos. Espelha este novo olhar o novo Regime Jurídico da Formação Contínua (DL n.º 22/2014), que remete para a Escola a responsabilidade de deteção de necessidades de formação dos seus atores e de conceção de um plano de formação que se pretende congruente e ajustado, ao contexto e aos indivíduos. A reflexão que se apresenta resulta de um projeto de investigação-formação-ação, envolvendo 5 equipas diretivas e a diretora de um Centro de Formação de Associação de Escolas, da região Oeste. O projeto decorre da necessidade sentida pelos participantes em dar resposta a este novo exigente mandato. Do trabalho realizado resulta uma (re)visão dos modos de gestão estratégica das organizações envolvidas, atinentes a processos de desenvolvimento profissional e organizacional, com base na tríade: Projeto Educativo, processos de autoavaliação e política de formação.

Palavras-chave: Análise de Necessidades; Formação; Desenvolvimento Profissional e Organizacional.

INTRODUÇÃO

Assiste-se hoje a uma viragem no referencial enquadrador da formação contínua em Portugal, mudança essa subsidiária de novas lógicas de conceber a regulação e a mudança no seio do sistema educativo. Com efeito, a crescente substituição do controlo hierárquico do Estado centralizador para sistemas tendencialmente descentralizados, onde se promovem sistemas de autocontrolo e de regulação local e autónoma, implicando uma flexibilização das organizações e a subsequente conversão das organizações piramidais em organizações em rede (Boltanski e Chiapello, 1999).

No atual quadro legal, que consagra às escolas cada vez maiores níveis de autonomia e, inevitavelmente, de responsabilização pela qualidade do serviço prestado, de acordo com as suas idiossincrasias, as escolas são impelidas a formular políticas próprias, que surgem consubstanciadas nos documentos formais que enquadram a organização (projectos educativos, planos curriculares, Planos anuais, relatórios de auto-avaliação, Planos de Melhoria, regulamentos, internos) e no plano mais invisível, no clima de escola e nas relações interpessoais que se estabelecem.

No cenário traçado, que remete para a escola e para os agentes educativos a missão de encontrar soluções ajustadas às suas particularidades, torna-se inevitável (re)pensar os processos de formação contínua, entendidos aqui como processos indutores de desenvolvimento profissional. Assim, do esboroamento de uma lógica de formação centrada nos Centros de Formação escorada na adequação oferta formativa aos interesses individuais, ganha alento uma visão da formação centrada na Escola, orientada para a conjugação de ‘interesses’ individuais e coletivos. Espelha este olhar o novo Regime Jurídico da Formação Contínua (DL n.º 22/2014), que remete para a Escola a responsabilidade de deteção de necessidades de formação dos seus atores e de conceção de um plano de formação que se pretende congruente e ajustado, ao contexto e aos indivíduos.

Se bem que esta intenção de comprometer a escola com processos de desenvolvimento organizacional e também individual fosse veiculada desde meados dos anos 80, no quadro jurídico do sistema educativo (veja-se, a título de exemplo, o decreto-lei da autonomia das escolas - DL 43/89), é o

novo regime jurídico (DL n.º 22/2014) que revisita esta intenção, vinculando a escola aos processos de análise de necessidades de formação e de conceção de planos de formação.

A nova incumbência atribuída à Escola, por via legislativa, de proceder à detecção de necessidades de formação e de, a partir da análise efectuada, conceber planos de formação congruentes com os desígnios individuais e, simultaneamente, visando o desenvolvimento organizacional, foi ela própria geradora de necessidades de formação nas equipas directivas ou com responsabilidades ao nível da gestão de cinco Agrupamentos de Escolas da região abrangida pelo Centro de Formação de Associação de Escolas aqui designado de Alfa.

A experiência que aqui se relata dá conta do processo formativo encetado, centrado num dispositivo de investigação-formação-ação que, partindo da (des)construção e clarificação conceptual, procurou contribuir para a integração dos procedimentos de análise de necessidades nos mecanismos de gestão vigentes em cada uma das instituições participantes, no entendimento de que desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional se cruzam e afetam de forma mútua.

Do trabalho realizado resulta uma (re)visão dos modos de gestão estratégica das organizações envolvidas, atinentes a processos de desenvolvimento profissional e organizacional, com base na tríade: Projeto Educativo, processos de autoavaliação e política de formação.

O texto que se segue estrutura-se em três partes: uma primeira parte, em que se dá conta do quadro teórico em que nos situamos, sublinhando, por um lado, o nosso entendimento do plano de formação gizado a partir da escola e para a escola e seus atores e as práticas de análise de necessidades enquanto dispositivo de ajustamento permanente dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e organizacional. Em seguida, apresentamos o processo metodológico encetado e, por fim, apresentamos algumas conclusões preliminares do processo de investigação-formação-ação encetado.

1. A FORMAÇÃO PENSADA A PARTIR DA ESCOLA

A construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino, a que nos referimos de forma breve na introdução deste texto, supõe uma capacidade autónoma de mudança que não é compatível com processos de controlo remoto, das escolas e dos professores, a partir da administração central. A formação «centrada na escola» é uma das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino em que ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema.

Vejamos o que nos diz o normativo que consagra uma maior Autonomia das Escolas (do DL 43/89): no artigo 8º remete para a escola competências próprias em vários domínios, nomeadamente no que diz respeito à formação do pessoal docente). Mais adiante, no mesmo instrumento, no seu art.º 14 exemplos refere a necessidade da escola proceder à mobilização dos recursos necessários «através do intercâmbio com escolas da sua área e da colaboração com entidades ou instituições competentes» e a promoção da formação de «equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas» e salienta o papel da formação enquanto componente essencial da gestão dos recursos humanos, no interior da organização.

O atual Regime Jurídico da Formação Contínua (DL n.º 22/2014) materializa a intenção de remeter para a escola um papel central no âmbito da gestão dos processos de formação e desenvolvimento profissional num imperativo. A formação passa, assim, a ser uma componente essencial da gestão dos recursos humanos, no interior da organização, num processo dialético, de negociação e co-responsabilização dos atores na articulação entre as trajetórias individuais e a estratégia de desenvolvimento e aprendizagem da organização. “É esta dimensão colectiva que permite sublinhar quer a possibilidade de os indivíduos aprenderem através da organização, quer a possibilidade de as próprias organizações «aprenderem», reforçando a sua capacidade autónoma de mudança” (Canário, 1995).

A noção de escola aprendente, que aqui mobilizamos, dá continuidade ao princípio do entendimento da estrutura institucional que, a partir da implicação dos seus atores em processos de trabalho colaborativo de reflexão e análise das práticas e procedimentos, constrói conhecimento e é capaz de se reinventar. A constituição de grupos de trabalho colaborativo oferece a cada um dos envolvidos, para

além das vantagens associadas à partilha e à aprendizagem, que possibilitam uma melhoria contínua, apoio moral, permitindo ainda a sincronização de perspectivas no tempo, envolvendo todos em torno de projectos comuns, diminuindo a incerteza e limitando excessos de culpa (Hargreaves, 1995).

O estabelecimento de culturas colaborativas é condição necessária para que se pense a formação a partir da escola e, simultaneamente, a partir dos indivíduos. Contudo, a sedimentação dessas culturas colaborativas é gradual, requerendo implicação e compromisso de cada um e da instituição, mas é profunda e duradoura (Fullan, 1990), requerendo para a sua consolidação a constatação de benefícios mútuos, quer por parte dos atores, quer por parte das organizações envolvidas para que não se redunde na ‘inércia colaborativa’ (Frost *et al.*, 2010).

2. AS PRÁTICAS DE ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Apesar da ambiguidade associada à palavra necessidade, transversalmente surge a noção de que as necessidades são apreciações, juízos de valor não sendo, por isso “falar de necessidades absolutas. Elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças” (idem, p.13), podendo ser ou não reconhecidas pelos actores, decorrentes de uma análise da situação presente ou em termos prospectivos, numa antecipação do futuro. Como salienta Rodrigues (2006) “A necessidade não é algo que esteja disponível sob uma forma objectivável, pronta para ser identificada ou analisada (...).É contingente, é sempre uma necessidade de e uma necessidade para alguém. Ou seja, toda a necessidade é finalizada (ou funcional) e situada” (p.97).

É neste entendimento de que os dispositivos de análise de necessidades de formação, mais do que identificar necessidades existentes, permitem desocultar necessidades latentes. Mais ainda, espera-se que os projectos de formação e desenvolvimento profissional e organizacional sejam eles próprios promotores da génese de novas necessidades de formação.

No contexto do estudo a formação surge como mecanismo promotor de processos de ‘desenvolvimento profissional’, conceito polissémico que nos reenvia para uma diversidade de expressões e significados distintos (Brodeur *et al.*, 2005; Gómez, 1999; Imbernon, 1999; Mukamurera e Uwmariya, 2005). Clarificando aquele que é o nosso entendimento, o desenvolvimento profissional refere-se a

“processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operadas ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de factores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspectiva de *life span*, às actividades organizadas de formação contínua e às actividades individuais de auto-promoção” (Estrela e Estrela, 2006, p.75).

Contribuir para o desenvolvimento profissional implica, necessariamente conhecer cada indivíduo *per si*. Como refere Marcelo (2009, p.16) “se se quer facilitar o desenvolvimento profissional temos que perceber o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento”. No presente trabalho adoptamos a ideia de práticas indutoras de desenvolvimento profissional (Hawley e Valli, 1999), na qual se insere a formação enquanto oportunidade de desenvolvimento profissional (Knight, 1998) em detrimento de uma concepção atomista de formação dirigida ao treino de competências avulso ou como medida institucional para implementação de um novo procedimento ou ferramenta. No quadro enunciado, a formação não pode ser reduzida a uma visão funcionalista enquanto instrumento de implementação das reformas preconizadas mas antes entendida como um processo que valoriza o desenvolvimento individual e organizacional (Barroso, 2003).

Hawley e Valli (1999) fazem a distinção entre *training model* e *development model*, este último pensado de uma forma coerente e organizada como processo de desenvolvimento profissional e, simultaneamente, de desenvolvimento institucional (Brodeur *et al.*, 2005; Hawley e Valli, 1999). Neste quadro, a análise de necessidades surge como “um dispositivo de pesquisa, que se quer científica susceptível de fornecer informação precisa para orientar a acção (Rodrigues e Esteves, 1993, p.12).

Em síntese, trata-se de entender que as práticas de formação contínua vão muito para além do carácter essencialmente instrumental, no quadro de estratégias verticais de mudança, nesta perspectiva alicerçadas em duas ideias fundamentais: a primeira é a de que através da formação se ensinam os professores a pôr em prática «soluções» exportadas do centro; a segunda é de que a formação se constitui como uma resposta a necessidades «reais», susceptíveis de serem conhecidas a partir de procedimentos técnicos. O planeamento da formação centrada na escola supõe a revisão crítica destas duas ideias.

3. PROCESSO E METODOLOGIA

O dispositivo de investigação montado assumiu os contornos de um processo de investigação-formação-ação, centrando-se nos princípios da investigação-ação difundidos por Lewin (1946) de onde se destaca a participação do investigador na ação e a sua integração em comunidades colaborativas.

O processo formativo desencadeado centrou-se na análise e reflexão individual e colectiva sobre as concepções e práticas de gestão da escola, cabendo aos formadores externos coordenar o processo, quer pela criação de instrumentos de recolha e análise de dados, quer pela orientação da reflexão e sustentação teórica das interrogações geradas. Aos participantes coube assumirem-se como co-investigadores em todo o processo, participando de forma activa em todo o processo.

Atendendo a que a finalidade da investigação-ação é produzir a mudança num indivíduo, grupo e/ou organização (Cunningham, 1993; Lewin, 1946, 1947; Lomax, 1994; McNiff, 1982) considerámos que o contributo deste dispositivo, implementado em contexto formativo, seria o de possibilitar a ruptura com crenças e teoria implícitas dos indivíduos e permitir que, de forma colaborativa, fossem encontradas soluções adequadas às organizações e aos indivíduos que as habitam. Mais ainda, foi intenção que as soluções fossem construídas não de forma acrítica e numa perspectiva de adopção de estratégias de sobrevivência e de resolução das tarefas legalmente exigidas, mas numa perspectiva de criação e de integração de soluções em processos pré-existentes.

No cenário traçado, a investigação-ação assume os contornos de “indagação prática realizada pelos professores, de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão” (Latorre, 2004, p.24), extravasando o habitual contexto de sala de aula para outras vertentes e dimensões da actividade profissional do professor no seio da organização escolar: a análise de necessidades e a formação ao serviço do desenvolvimento profissional e organizacional.

O dispositivo de investigação-formação-ação centrou-se na análise das concepções e práticas formais ou informais de formação e desenvolvimento profissional presentes em cada um dos cinco agrupamentos de escolas representados na oficina de formação (25 professores das equipas directivas ou com assento em órgãos de gestão das escolas), oficina essa organizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas “Os Templários” em resposta a um necessidade manifestada pelos participantes.

Partimos de um processo de perscrutação dos documentos estruturantes da vida de cada uma das instituições participantes (Projeto Educativo, Plano de melhoria, Relatório de Auto-Avaliação e Relatório de Avaliação Externa, entre outros) bem como de outros documentos através dos quais o conhecimento sobre a escola, nas mais diversas dimensões, circula dentro da organização (por exemplo, as atas, relatórios por sectores, etc.) com vista a) à identificação imediata de áreas fortes e áreas frágeis, potenciais fontes de determinação de necessidades de formação; b) à identificação dos procedimentos já estabelecidos enquanto possíveis fontes de inferência de necessidades de formação; c) à análise crítica dos procedimentos existentes, determinando a necessidade de proceder a ajustamentos para servir simultaneamente os propósitos de determinação de necessidades de formação. Por fim, foi também objectivo analisar e discutir o papel do trabalho quotidiano dos agentes educativos, dentro e fora do espaço lectivo, quer ao nível das suas potencialidades formativas, quer ainda como processos estimuladores do surgimento de novas necessidades de formação.

Sustentam esta investigação os documentos produzidos e continuamente trabalhados pelas equipas e discutidos em sede de formação, as notas de campo produzidas nas sessões de trabalho, e as reflexões

finais produzidas dando conta das mudanças nas concepções de cada um dos participantes, e das soluções encontradas em cada contexto (novas e/ou adaptadas) para integração de práticas de análise de necessidades e de formação, entendidas como processos indutores de aprendizagem e desenvolvimento individual e colectivo.

RESULTADOS PRELIMINARES

Não estando ainda concluído o último ciclo de investigação-ação, não nos é possível apresentar todos os resultados do processo encetado. Contudo, a reflexão já desenvolvida e a discussão suscitada pelas análises efectuadas pelos grupos de participantes permitem avançar com algumas considerações mais do que resultados finais. Assim, ficou patente nas sessões de grupo o reconhecimento generalizado:

- a) da importância do Projecto Educativo de escola enquanto instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores. É portanto num quadro mais global, balizado pelo projecto educativo de escola, que deve ser pensado e concretizado o plano de formação. Mais ainda, é através de uma estratégia de formação global, participada e interactiva, que é possível construir uma visão partilhada do futuro da organização, das suas finalidades, dos meios de acção, dos valores que lhe estão subjacentes.
- b) Do alargamento da concepção de necessidade, até então espartilhada pela ideia de défice ou lacuna e, por conseguinte, associada a uma ideia de falta de saber ou competência, para o alargamento a novas abordagens, em que as necessidades são assumidas como contingentes e decorrentes de desafios colocadas à escala global e no contexto local e singular em que emergem;
- c) da possibilidade de atribuir ao processo de avaliação novos objectivos, permitindo que procedimentos e instrumentos já instituídos possam ser revistos e constituam fontes possíveis para identificação de necessidades de formação;
- d) da ideia de que a formação, enquanto prática indutora de desenvolvimento profissional, mais do que minorar ou suprimir necessidades sentidas deve desencadear novas necessidades, numa lógica de antecipação e de inovação;
- e) da possibilidade de conceber processo de formação, privilegiando recursos internos e outras modalidades potenciadoras de aprendizagem, levando a uma revisão da concepção dominante no grupo, tendente a reduzir a formação às situações formais e assimétricas em que alguém que «sabe» e transfere a «sabedoria» para alguém que a deverá integrar no seu repertório de saberes e saberes-fazer profissional.
- f) A vantagem de constituir redes de partilha e de formação, atribuindo ao Centro de formação um novo papel de gestão e coordenação dos projectos de formação locais/individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ainda breves sintéticos resultados preliminares revelam uma tomada de consciência por parte do grupo da necessidade de pensar a formação e os processos de análise de necessidades à escala da organização, quebrando com os tradicionais modos de encarar a procura formativa como uma prerrogativa individual, meramente dependente dos desejos, das vontades e interesses particulares.

A escola, enquanto sistema social, só muda e é capaz de operar a mudança em função da acção e interacção dos actores sociais em contexto. É por isso que as mudanças organizacionais podem ser facilitadas mas não comandadas do exterior, fazendo sempre apelo a um processo endógeno à organização. Para que uma organização mude é condição necessária que mudem, em simultâneo, as crenças os valores e atitudes dos que, pela sua acção, «constroem» a organização. Neste sentido, construir um projecto de formação que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança organizacional implica uma formação concebida «por medida», em relação a um contexto e a um público precisos, rejeitando a lógica bem conhecida entre nós, da formação ofertada a partir de um «catálogo» de acções de formação, tendo como destinatário um público anónimo de «consumidores».

A crítica a este modo de conceber a formação, reduzida a modelos escolarizados e assimétricos, faz emergir a pessoa como sujeito da sua própria formação, integrando diferentes vivências experienciais, apropriando-se das influências externas que sobre si são exercidas, reflectindo sobre o seu próprio percurso experiencial, apoiando-se no perscrutar ativo das suas práticas e dos contextos onde se move, no seu olhar e no do outro.

BIBLIOGRAFIA

- BARROSO, J. (2003). A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In N. Ferreira (Ed.). *Formação continuada e gestão da educação* (pp.117-144). S. Paulo: Cortez Editora.
- BOLTANSKI, L. E CHIAPELLO, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard: Paris.
- BRODEUR, M., DEAUDELIN, C., E BRU, M. (2005) Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31 (1), 5-14.
- CANÁRIO, R. (1995). Centros de formação das associação de escolas, que balanço? *Aprender*, 135-138, ESEP.
- CUNNINGHAM, J.B. (1993). *Action Research and Organizational Development*. USA: Praeger Westport.
- ESTEVES, M.E RODRIGUES, A. (1993). *A análise de necessidades na formação de Professores*. Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.T. (2003). A formação contínua entre a teoria e a prática. In N. Ferreira (Ed.) *Formação Continuada e Gestão da Educação* (pp.43-64). S. Paulo: Cortez Editora.
- ESTRELA, A., E ESTRELA, M.T. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro e F. Braga (Eds.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp.73-80). Porto: Porto Editora.
- FROST, J.A.; AKMAL, T.; E KINGREY, J. (2010). Planing teacher professional development: the struggles and successes of an inter-organizational collaboration. *Professional Development in Education*, 36(4), 581-595.
- FULLAN, M. (1990). Staff development, inovation and institutional Change. In B. Joyce. (Eds.). *Changing School Culture through Staff Development* (pp.3-25). USA: ASCD.
- GÓMEZ, S. (1999). El desarrollo profesional: Análises de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.
- HAWLEY, W. E VALLI, L. (1999). The essentials of effective professional development. A new consensus. In L. Darling-Hammond e G. Sykes, (Eds.). *Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice* (pp.127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- IMBERNÓM, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de primaria. *Revista de Educación*, 1, 58-69.
- KNIGHT, P. (1998). Professional obsolescence and continuing professional development in Higher Education. *IETI*, 35, 248-256.
- LATORRE, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la Practica Educativa*. Barcelona: Graó.
- LEWIN, K. (1946. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, vol. 2, p.34-46, 1946.
- LOMAX, P. (1994). Action Research for Professional Practice: A position paper on Educational Action Research. Practitioner Research Workshop. Oxford: Bera.
- MCFIFF, J. (1998). *Action Research: Principals and Practice*. London: Macmillan Education.
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- MUKAMURERA, J. E UWAMARIYA, A. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement: approches théoriques. *Revue des Sciences de L'Éducation*, 31 (1), 133-155.
- RODRIGUES, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: DGIDC.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA PROTEÇÃO DOS AMBIENTES QUE DÃO SUPORTE À PESCA ARTESANAL NO RIO SÃO FRANCISCO, BRASIL

SOLANGE FERNANDES SOARES COUTINHO⁽¹⁾; DAYWISON BORGES DA SILVA⁽²⁾.

⁽¹⁾Fundação Joaquim Nabuco e Universidade de Pernambuco, (solangefscoutinho@gmail.com)

⁽²⁾Universidade de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, (daywisonborges@hotmail.com)

Resumo:

O Rio São Francisco destaca-se por transpor o semiárido brasileiro em regime perene, tendo, assim, enorme relevância para as populações ribeirinhas e da Região Nordeste do Brasil como um todo. Até a sua foz no Oceano Atlântico percorre 2700 km, segundo a Agência Nacional de Águas, atravessando ambientes extremamente diferenciados nos aspectos ecológico, social e econômico. A pesquisa da Fundação Joaquim Nabuco, instituição do Ministério da Educação do Brasil, objetivou avaliar a contribuição da educação para a sustentabilidade ecológica e socioeconômica dos ambientes que dão suporte à pesca artesanal no Rio São Francisco. Foram avaliados os dois últimos Planos Nacionais de Educação, por estabelecerem as diretrizes, metas e estratégias da educação brasileira, e o Programa Nacional “Pescando Letras” que fora elaborado para atender as especificidades dos discentes jovens e adultos inseridos nas atividades de pesca. Optou-se por metodologia qualitativa baseada na revisão bibliográfica e na análise de conteúdo para interpretação dos dados primários obtidos através de questionários e entrevistas aplicados a pescadores, pescadoras e outras pessoas que estavam envolvidas com a pesca artesanal e observações em campo. Os resultados revelaram descompassos entre as políticas públicas educacionais e as necessidades pertinentes à luta das comunidades tradicionais pesqueiras pela regularização, garantia e proteção dos seus territórios.

Palavras-chave: Educação; Pesca Artesanal; Proteção Ambiental.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para que aconteça uma transformação significativa no modelo econômico instaurado com vistas a um mundo sustentável é imprescindível a inserção ativa dos atores educacionais. Estes podem e devem desempenhar papel fundamental em todas as camadas da população. Sendo assim, políticas públicas, programas e projetos educacionais dizem respeito a todos os atores e setores dos diferentes grupos sociais e precisam promover a construção de uma aprendizagem que possibilite aos educandos formação baseada em análises críticas em relação à crescente desigualdade social que foi construída, gerando degradação do ambiente do qual fazem parte, causada tanto pelo acúmulo de riqueza por parte de alguns, como pelo aumento da pobreza e da exclusão social para muitos, ou seja, uma aprendizagem que atue como instrumento de libertação de contextos alienantes e que permita uma (re) leitura do mundo, condição imperativa na educação do presente e do futuro, para resgatar os reais valores humanos – uma educação voltada para a construção da cidadania em sua plenitude (Freire, 1984).

Nesta perspectiva, o presente trabalho busca avaliar se e como a Educação pode contribuir para a proteção, através do uso sustentável, dos ambientes que dão suporte à pesca artesanal no Rio São Francisco. O mesmo resulta da pesquisa “A Pesca Artesanal no Rio São Francisco: condições ambientais e de trabalho das mulheres pescadoras” desenvolvida na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), instituição que integra o Ministério da Educação do Brasil, assim como de pesquisas de do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, na Fundaj.

O estudo teve orientação qualitativa, centrada na análise de conteúdo, congregando referências teóricas a observações e interpretações diretas da realidade educacional dos sujeitos da pesquisa. Sua realização se deu a partir de revisões bibliográficas, documentais e cartográficas por meio de levantamentos, coletas, tratamentos e análises interpretativas de dados primários e secundários. Em relação aos dados primários, foram realizadas entrevistas com pescadoras e pescadores artesanais e suas

lideranças, professores inseridos no Programa Pescando Letras e um professor universitário que desenvolve pesquisas sobre educação e pesca artesanal.

No que tange aos dados secundários foram utilizadas as fontes oficiais do Governo Federal, a saber: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Ministério da Pesca e Aquicultura, Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. De forma mais aprofundada buscou-se conhecer e analisar o Plano Nacional de Educação 2001-2010, a proposta do Plano Nacional de Educação 2011-2020, atualmente 2014-2024, a Proposta Pedagógica do Programa “Pescando Letras” e respectivas contribuições para sustentabilidade ecológica e social dos ambientes que dão suporte às atividades da pesca artesanal e, conseqüentemente, à vida dos pescadores e pescadoras que nela atuam. O trabalho encontra-se estruturado em três partes que buscam tratar da relação entre educação, pesca artesanal e sustentabilidade ecológica e social, são elas: o Rio São Francisco e a Pesca Artesanal; Educação e Sustentabilidade: uma interação necessária; Educação e Pesca Artesanal, seguindo-se as considerações finais e referências.

O RIO SÃO FRANCISCO E A PESCA ARTESANAL

O Rio São Francisco, conhecido também como “Rio da Integração Nacional”, possui 2.700 km de extensão e drena uma área de 639.219 km² cortando regiões biogeográficas bem distintas – os biomas da Caatinga, do Cerrado e da Mata Atlântica mais os seus ecossistemas associados. O São Francisco adquire em cada local por onde passa uma identidade própria, correlacionada às características do lugar.

Segundo a Agência Nacional das Águas, trata-se de um rio fundamental para o território brasileiro, sobretudo por transpor em regime hidrológico perene áreas semiáridas do Nordeste do Brasil, uma vez que suas nascentes se dão em ambientes úmidos da Serra da Canastra, no Estado das Minas Gerais. A sua região hidrográfica abrange quinhentos e vinte e um municípios em seis Estados brasileiros: Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Goiás, além do Distrito Federal. A partir do Estado das Minas Gerais escoia no sentido Sul-Norte pelos Estados da Bahia e de Pernambuco, quando altera seu curso para o Sudeste, chegando ao Oceano Atlântico na divisa entre os Estados de Alagoas e Sergipe. Devido à extensão que possui e aos ambientes acentuadamente diferenciados nos quais o rio transcorre, a sua região hidrográfica está dividida em Alto, Médio, Sub-Médio e Baixo São Francisco (Brasil, 2006a).

No Brasil, a pesca artesanal é uma atividade anterior à chegada dos navegadores portugueses, sendo assim, “refletir sobre a pesca artesanal significa pensar sobre uma atividade que vem, historicamente, construindo sociedades, moldando diferenciados modos de vida e, no âmbito geográfico, (re) construindo formações espaciais de produção diversificadas” (Kuhn, 2009, p. 18). No Rio São Francisco essa pesca constitui uma das atividades econômicas mais rentáveis, ali também existindo outras atividades que se destacam pela utilização desse corpo hídrico, como a agricultura, a geração de energia elétrica e mais recentemente a aquicultura.

Nesta perspectiva, torna-se necessário enfatizar o que se compreende aqui como pesca artesanal, esta que pode ser considerada como a maneira mais simplificada de pescar, para a qual são utilizados instrumentos e embarcações menos sofisticados. Com eles pescadores e pescadoras artesanais que trabalham em rios e estuários capturam peixes, moluscos e crustáceo. Segundo Ramalho (2006, p. 24): “mãos, pés e, no máximo, instrumentos como foices, facões, fisgas e outros” são os meios mais comuns nesse tipo de atividade. Entretanto, os que trabalham embarcados (dentro dos barcos), de acordo com o mesmo autor, fazem uso de redes e armadilhas para pescar no mar, nos estuários, nos rios, nos lagos, nas lagoas e nas represas.

Para o Ministério da Pesca e Aquicultura do Brasil, a pesca artesanal:

Atua nas capturas com o objetivo comercial, associado à obtenção de alimento para as famílias dos participantes, com o concurso predominante do trabalho familiar, ou do grupo de vizinhança. Tem como fundamento o fato de que os produtores são proprietários de seus meios de produção (redes, anzóis etc.). Brasil (2012, p. 9).

Atualmente os territórios onde se desenvolvem tais atividades têm sofrido alterações em sua dinâmica, sobretudo devido à lógica do capital que busca cada vez mais construir mecanismos de dominação do trabalho dos pescadores artesanais, procurando organizá-los de acordo com os interesses do mercado. Esta questão vem acarretando impacto negativo significativo no modo de vida dos ribeirinhos e das ribeirinhas, trazendo como consequência a diminuição de uma fonte importante de alimento e da renda familiar, assim como interferências nos aspectos culturais e nesta perspectiva observam-se constantes conflitos, principalmente na luta para que a identidade das populações tradicionais seja preservada. Para isso, os pescadores artesanais precisam ter a legalização dos seus territórios e contar com o apoio do Estado para que suas atividades sejam socialmente aceitas e legalmente amparadas (Callou e Santos, 2013).

EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA

A Educação é aqui observada na sua relação com as questões ambientais, mais especificamente na sua contribuição para a proteção dos ambientes aquáticos do Médio e Baixo Cursos do Rio São Francisco que dão suporte às atividades relativas à pesca artesanal desenvolvidas por populações tradicionais. Entende-se que o conhecimento e a compreensão do ambiente deve se dá através da ótica sistêmica, aquela que o concebe como produto das diversas relações que se dão entre todos os elementos que o compõe, sejam eles naturais ou derivados das ações humanas (Coutinho, 2009). Através desse prisma é possível detectar com mais facilidade os serviços ecossistêmicos e assim reconhecer a importância deles na qualidade de vida das pessoas, criando-se, então, possibilidades para mudanças de valores e, conseqüentemente, de hábitos e ações que possam interferir de maneira negativa nas dinâmicas ecológicas e, por derivação, nas características econômicas e sociais do lugar.

No Brasil ainda é muito pouco significativa a relação entre o que está proposto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a sustentabilidade da pesca artesanal, mesmo após quase quatro anos de tramitação nas instâncias governamentais. Isso ficou evidenciado nas avaliações e comparações entre o PNE 2001-2010 e a proposta atual, no que diz respeito à inserção dos temas selecionados para a pesquisa realizada – Educação Ambiental, Educação Contextualizada, Sustentabilidade e Populações Tradicionais – e nas avaliações críticas que o Plano já executado e a atual proposta vêm sofrendo (Silva, Silva, Silva, e Coutinho, 2012).

Apesar de estar-se no final da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) criada pela Resolução 254, na 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas em 2002 (Unesco, 2005), foi observado relevante retrocesso em conteúdos de fundamental importância para a real inserção da Educação Ambiental na vida das pessoas, estando a mesma apenas presente no discurso político da Educação para Sustentabilidade. O atual documento não incluiu os temas educação ambiental, populações tradicionais e educação contextualizada em nenhuma de suas metas. Destaca-se o quanto seria relevante a inserção dos mesmos no documento que rege o Sistema Educacional do Brasil, por se considerar seus conteúdos capazes de provocarem políticas públicas educacionais que possibilitem à população local o verdadeiro entendimento da realidade ecossocial a qual pertence, tornando-a mais apta a participar das decisões relativas à qualidade ambiental dos lugares onde vive e/ou trabalha e a realizar mudanças de hábitos e de ações que estejam em desacordo com a proteção do meio ambiente (Coutinho, Silva, e Silva, 2014).

Para a avaliação pretendida buscou-se verificar se o PNE contempla a Política Nacional de Educação Ambiental e nesta os princípios de Educação Contextualizada na perspectiva de um sistema educacional que propicie condições para a manutenção da pesca artesanal em um nível que garanta a segurança alimentar e o bem estar dos pescadores e pescadoras artesanais e no contexto das realidades locais, se o Programa “Pescando Letras”, do Ministério da Pesca e Aquicultura do Brasil, vem fazendo, ou não, isso acontecer.

Uma educação voltada às questões do meio ambiente, construída conjuntamente por alunos, educadores formais e família, representa uma necessidade à solução, à minimização e à prevenção dos problemas ambientais derivados do não reconhecimento dos benefícios dos serviços prestados pelos elementos ecológicos de um sistema. De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA –, de 27 de abril de 1999, Capítulo I, Art. 1º:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

A PNEA no seu Capítulo II, Art. 9º considera a Educação Ambiental em três âmbitos: o Formal – aquele que abrange desde a Educação Básica até a Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino público ou privado –, o Não Formal e o Informal, estes se referindo às ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa de uma melhor qualidade do meio ambiente.

EDUCAÇÃO E PESCA ARTESANAL

O pleno acesso, inclusão e permanência ao âmbito educacional é direito de todos os brasileiros, conforme se pode confirmar nas legislações-normatizações voltadas para esse setor, a saber: a Constituição Federativa do Brasil de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996); a Emenda Constitucional Nº 14, que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); a Lei Nº 11.494, de 20/06/2007 que regulamentou o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), o Plano Nacional de Educação (2001-2010) Fernandes (2012) e a proposta do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

A educação formal, quando construída de maneira eficaz e contínua, pode propiciar ao ser humano a possibilidade de um mais acentuado desenvolvimento social, cultural, econômico e político, assim como, também, o permite (re) valorizar, interpretar e transformar a realidade na qual está inserido e também a si próprio (Brasil, 2006b). Garantir o direito à educação é, portanto, uma valiosa contribuição para uma existência digna, compatível com o modo de vida democrático que proporciona um ambiente favorável ao exercício da cidadania plena, com direitos assegurados e deveres cumpridos – quer individualmente, quer pelos diferentes grupos – para uma melhor condição de vida em sociedade.

No pilar do Planejamento Educacional, o Brasil tem como principal documento regente o seu Plano Nacional de Educação (PNE), criado com o objetivo de assegurar as condições básicas para o direito a uma educação de qualidade, sendo sua proposta inserida formalmente na Constituição Brasileira de 1988 em resposta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1961 (Gomes, 2011). É composto de Diretrizes que são norteadas pelo estabelecimento de Metas e estas de Estratégias que visam o alcance de cada um dos seus objetivos.

O primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro foi aprovado pelo Congresso Nacional e instituído pela Lei nº 10.172 em 9 de janeiro de 2001. No entanto, este documento na opinião do sociólogo Luiz Fernandes Dourado (Dourado, 2011), foi um fracasso e uma das dificuldades para cumpri-lo e para avaliá-lo foi a ausência e/ou limitação de indicadores e/ou base de dados a ele destinada. O PNE 2001-2010 apresentou “limites estruturais significativos em relação à organicidade e à articulação entre sua concepção, diretrizes e metas e potencial de materialização na gestão e financiamento da educação nacional” (Brasil, 2009a, p. 19). Este Plano trouxe poucos impactos positivos para o sistema educacional brasileiro, sobretudo pela falta de acompanhamento e, dessa forma, não foram corrigidos os desvios do documento durante sua vigência.

O segundo Plano Nacional de Educação do Brasil previsto anteriormente para o período de 2011-2020, ainda encontra-se em discussão nas instâncias governamentais, o que resulta em mais de três anos de atraso na sua aprovação final, o que é um problema haja vista a sua importância para a condução da educação no Brasil. Este documento fora aprovado pela Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados em Junho de 2012, dois anos após ter chegado a essa Casa, de onde seguiu para a apreciação do Senado Federal. Nele o documento sofreu alterações e, por fim, sua aprovação se deu em dezembro de 2013. Novamente o PNE voltou para a Câmara dos Deputados para que a Comissão Especial de Educação avaliasse as alterações realizadas pelo Senado Federal. Essa Comissão, por sua vez, ponderou as alterações, sobretudo a relativa à Meta 20 que estabelece o percentual do Produto Interno Bruto a ser investido na educação, mas permaneceu os 10% estabelecidos no ano de 2012. Após sua nova passagem pela Comissão Especial de Educação, o documento seguiu para o plenário da Câmara onde foi aprovado o texto-base em 28 de maio de 2014 e na sequência o documento seguirá para a sanção da presidente Dilma Rousseff, o que ainda não tem data para acontecer.

No agora “Plano Nacional de Educação 2014–2024”, ainda se nota a ausência da inserção direta de temáticas imprescindíveis à concretização das relações entre educação e sustentabilidade, especialmente no que concerne a não introdução da Educação Ambiental em seus escritos. Também não se nota a inclusão das temáticas “Populações Tradicionais” e “Educação Contextualizada” nesse documento. No entanto, o mesmo em sua Estratégia 10.6 afirma que se buscará:

Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação para a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relação entre teoria e prática, nos eixos da ciência do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas. (Brasil, 2010, p. 35).

Com o objetivo de assegurar a Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, a inclusão social dos pescadores e pescadoras artesanais e aquicultores e aquicultoras familiares, a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República do País inscreveu no seu Projeto Político o Programa Pescando Letras, “um compromisso que se integra ao esforço nacional de ampliação do direito de acesso à alfabetização promovida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Brasil Alfabetizado”, (Brasil, 2005, p. 4). Na I Conferência Nacional de Aquicultura e Pesca, realizada no Município de Luziânia no Estado de Goiás, em novembro de 2003, o tema analfabetismo foi amplamente debatido. Naquela ocasião, ficou definida a inclusão educacional como uma das prioridades da Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República.

A proposta pedagógica do referido programa indica a construção de práticas pedagógicas específicas que levem em consideração as características de cada local onde se realizam as atividades de pesca, aliando os saberes tradicionais aos objetivos do ensino formal, interligando, nesse contexto, a necessidade desses profissionais conhecerem e dominarem alguns instrumentos que se mostrem eficientes nas suas atividades e que contribuam para a sustentabilidade dos ambientes que dão suporte às mesmas, sendo assim, observa-se que:

O Programa “Pescando Letras” considera, portanto, o chão no qual está calcada a experiência sociocultural desses sujeitos, procurando problematizar as suas condições de vida e refletir sobre os saberes acumulados por eles ao longo de suas histórias no ambiente onde estão inseridos. A realidade socioeconômica e o desejo que impulsionam o ingresso ou reingresso em uma sala de aula são elementos agregadores nessa proposta que não se limita apenas à alfabetização (Brasil, 2005, p. 7).

O Programa Pescando Letras (PPL) utiliza o método “Sim, Eu Posso” que possibilita alfabetizar em até quatro meses. Integrado aos Círculos de Cultura teve origem nos trabalhos do Movimento de Cultura Popular coordenado pelo professor Paulo Freire. Segundo (Araújo, 2011), a utilização desse método se justifica por possibilitar a alfabetização de jovens e adultos em curto período de tempo, o que permite alfabetizar os pescadores no período de defeso¹, de acordo com as necessidades dos mesmos. Para complementar o tempo de execução da ação, que tem duração de oito meses, foram elaborados módulos de qualificação profissional, como os “Telecentros da Pesca Maré” que objetivam proporcionar acesso a novas tecnologias, utilização de novos métodos educativos, ampliação do acesso ao conhecimento, vivência da cultura e incentivo à pesquisa, possibilitando facilidade para soluções de demandas da comunidade e qualificação profissional. Embora o PPL apresente em seu construto teórico uma forte ligação com a realidade dos pescadores e pescadoras, especialmente em relação às metas estabelecidas e suas ligações com as bases da Educação Contextualizada, é fato que na prática seu processo de desenvolvimento apresente uma frágil conexão entre o arcabouço teórico metodológico esboçado pela proposta pedagógica e a vivência das atividades educacionais, o que influencia negativamente no cumprimento das suas metas e, conseqüentemente, no alcance dos seus objetivos.

Na análise dos dados primários levantados ao decorrer da pesquisa buscou-se verificar de que forma os entrevistados, pescadores e pescadoras artesanais, professores, pesquisadores e gestores compreendem o papel da Educação na formação do cidadão e sua relação com a pesca artesanal, assim como a função do Plano Nacional de Educação e do Programa Pescando Letras no que tange à verdadeira concretização do direito a uma educação de qualidade para todos e todas.

Foram realizadas trinta e duas entrevistas em dois momentos distintos: o primeiro em um trabalho de campo na área objeto de pesquisa e o segundo no decorrer do “IV Seminário Pesca Artesanal e Sustentabilidade Socioambiental: territórios pesqueiros”, evento realizado pela Coordenação Geral de Estudos Ambientais da Fundação Joaquim Nabuco em novembro de 2013. Os entrevistados apresentavam idades variando de 18 a 60 anos, com níveis de instrução diferenciados que iam do Ensino Fundamental ao Superior.

Em relação à relevância da educação, 100% dos entrevistados responderam que a mesma é importante para a formação do sujeito. Em torno de 75% afirmaram que tem uma forte ligação entre educação e o mundo da pesca, como pode ser observado nas falas de E27 (entrevistado 27) “a integração entre educação e pesca possibilita mostrar a verdadeira face do pescador artesanal”, E31 “a Educação Formal e a Pesca Artesanal quando andam juntos se complementam, principalmente quando se respeita o tempo desses educandos que são mais específicos” e na fala de E32 “a educação e a pesca têm uma forte ligação, principalmente quando falamos de Educação Ambiental, para se compreender a nossa realidade e compreender a necessidade de cada local”. No entanto, 25% dos entrevistados afirmaram que não existe essa ligação, como pode ser observado nas falas de E2 “não, porque é uma relação de carência e os pescadores têm uma dinâmica diferente, a educação tem que ir até o pescador, por isso, não tem funcionado, porque não se compreende essas especificidades” e E25 “tem pouca ligação e presença e ainda não se compreende de forma aprofundada o universo da pesca”.

No que diz respeito ao papel do Plano Nacional de Educação e do Programa Pescando Letras na busca de uma existência compatível com o modelo democrático de sociedade na qual se vive – não só em relação aos direitos, mas também aos deveres –, o E34, que é professor universitário e trabalha com pesca artesanal desde 1981, mais especificamente com extensão pesqueira e desenvolvimento local, disse saber que a contribuição do “Pescando Letras” na vida dos pescadores é de difícil avaliação e precisa de pesquisa, sobretudo acadêmica, para se ter condições de conhecer melhor o alcance, ou não, dos seus objetivos. E acrescentou que: “a educação sempre abre possibilidades, com perspectivas sociais e políticas para aqueles que não tinham acesso ou tinham pouco acesso ou nenhum acesso à educação formal”.

¹ Paralisação temporária da pesca para a preservação de espécies, tendo como motivação a reprodução e/ou recrutamento, bem como paralisações causadas por fenômenos naturais ou acidentais (Brasil, 2009b).

Nota-se, portanto, que embora haja avanços na formulação de documentos voltados para o sistema educacional com vistas à democratização do acesso a esse direito para todas as faixas etárias, ainda se observa ausência de interlocução entre as propostas, principalmente em relação à inserção de questões imprescindíveis à formação do cidadão crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


A pesquisa permitiu perceber que o ambiente pesqueiro em questão tem sofrido alterações em suas dinâmicas ecológicas e sociais e isto vem acarretando impactos negativos significativos no modo de vida dos pescadores fazendo-os, inclusive, buscar obtenção de meios de sobrevivência em outras atividades e expressarem o desejo de que seus filhos não sejam pescadores. Nesse contexto, destaca-se o significado que a educação pode ter como elemento de autoestima para as pessoas e como condição à valorização dos ambientes nos quais vivem ou, por outras razões, com eles interagem direta ou indiretamente.

No que concerne à temática ambiental, observou-se que a mesma é trabalhada de forma superficial, sobretudo em relação à prática da Educação Ambiental, o que é um contrassenso, porque para que se tenha a utilização dos recursos naturais de forma racional, respeitando as capacidades de suporte dos sistemas ecológicos nas atuais conjunturas, torna-se imprescindível a sua inserção, no que a observação da Lei Nº 9.765/99 que a institui como Política Nacional pode contribuir significativamente, mas para isso é fundamental considerar as especificidades locais no que se refere às condições ecológicas, à cultura e às atividades desenvolvidas pelos habitantes de um lugar, especialmente quando estas estão condicionadas ao uso dos recursos naturais, a exemplo da pesca artesanal.

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, SILVIA CORDEIRO DE (2011). *Pescando letras: diálogos interdisciplinares entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos no contexto da pesca artesanal*. (Dissertação de Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (1999). *Lei Nº 9.795, de 1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: DOU.
- BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (2005). *Programa Pescando Letras: proposta pedagógica para a alfabetização de pescadores e pescadoras profissionais e aquicultores e aquicultoras familiares*. Brasília: SEAP.
- BRASIL, AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS (2006a). *Região hidrográfica do Rio São Francisco*. Disponível em <<http://www2.ana.gov.br/Paginas/portais/bacias/SaoFrancisco.aspx>>. Acesso em 20/05/2014.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006b). *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 20/05/2014.
- BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS (2009a). *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001–2008*. Brasília, DF: INEP.
- BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (2009b). *Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca*. Brasília: DOU.
- BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS (2010). *Projeto de Lei nº 8035/2010 que aprova o Plano Nacional de Educação*. Brasília. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1033265&filename=RED_ACAO+FINAL+-+PL+8035/2010>. Acesso em: 23/05/2014
- BRASIL, MINISTÉRIO DA PESCA E AQUICULTURA (2012). *O diagnóstico da pesca extrativa no Brasil*. Disponível em <<http://www.mpa.gov.br/101-apresentacao/250-o-diagnostico-da-pesca-extrativa-no-brasil.html>>. Acesso em: 27/05/2014.
- CALLOU, ÂNGELO BRÁS FERNANDES E SANTOS, MARIA SALETT TAUKE (2013). *Extensão rural – extensão pesqueira: estratégias de ensino e pesquisa*. Recife: FASA.

- COUTINHO, SOLANGE FERNANDES SOARES (2009). A educação ambiental na formação de professores. In Seabra, Giovanni. (Org.). *Educação ambiental*. João Pessoa: Editora da UFPB. PP.39-51.
- COUTINHO, SOLANGE FERNANDES SOARES, SILVA, ERICA DE SOUZA, E PATRÍCIA, ALVES DA (2014). Educação Ambiental e Sustentabilidade Social e Ecológica dos Lugares Turísticos. *Revista Brasileira de Ecoturismo*. São Paulo, v. 7, n. 2. maio/jul 2014, pp.251-268. Disponível em <http://www.sbecotur.org.br/rbecotur/seer/index.php/ecoturismo/index>. ISSN 1983-9391.
- DOURADO, LUIZ FERNANDES (2011). Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiana: UFG. pp.17-59.
- FREIRE, PAULO (1984). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FERNANDES, FRANCISCO DAS CHAGAS (2012). *Plano Nacional de Educação: avaliação e perspectivas*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/FranciscoDasChagas.pdf>>. Acesso em: 17/05/2014
- GOMES, NILMA LINO (2011). O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In Dourado, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiana: UFG. pp. 219– 162.
- KUHN, EDNIZIA RIBEIRO ARAÚJO (2009). Terra e água: territórios dos pescadores artesanais de São Francisco do Paraguaçu-Bahia. (Dissertação de Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Bahia. Disponível em <<http://www.geografar.ufba.br/site/arquivos/biblioteca/publicacoes/7e01e42c692d65d5108de4cff5b79e01.pdf>>. Acesso em: 17/05/2014.
- RAMALHO, CRISTIANO WELLINGTON NOBERTO (2006). *Ah, esse povo do mar!: um estudo sobre trabalho e pertencimento na pesca artesanal pernambucana*. São Paulo: Polis; Campinas, SP: Ceres/ Unicamp.
- SILVA, DAYWISON BORGES DA, SILVA, PATRÍCIA ALVES DA, SILVA, ERICA DE SOUZA, E COUTINHO, SOLANGE FERNANDES SOARES (2012). *Perspectivas de contribuição do Plano Nacional de Educação (2011-2020) à sustentabilidade dos ambientes da pesca artesanal na Bacia do Rio São Francisco*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. (Relatório Final do Pibic/CNPq/Fundaj – digitado).
- UNESCO (2005). *Década das Nações Unidas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014*. Brasília: Escritório da Unesco no Brasil.

A decorative teal-colored shape with a jagged, mountain-like top edge, positioned at the bottom of the page. The text is centered within this teal area.

Eixo 10. Competências e
responsabilidade dos municípios nos
domínios da educação e da formação

“ABANDONO ZERO”: BOAS PRÁTICAS NO COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR NO CONCELHO DE SESIMBRA

PAULO N. NOSSA⁽¹⁾; DANIEL B. RIJO⁽²⁾; LUIZA N. LIMA⁽³⁾.

⁽¹⁾FLUC UC/CECS/CEGOT, (paulonnoessa@gmail.com)

⁽²⁾FPCE UC/CINEICC, (drijo@fpce.uc.pt)

⁽³⁾FPCE UC/CINEICC, (luizabelima@fpce.uc.pt)

Resumo:

Em Portugal a taxa de retenção e desistência no ensino básico é elevada, reconhecendo a literatura a existência de associação entre qualificação, empregabilidade e exclusão social. Com responsabilidades no EB, a C. M. de Sesimbra, desafiou investigadores e a Associação EPIS a desenharem uma estratégia de base local para combate ao abandono escolar: 2.º;3.º ciclo. **Objetivos:** Identificar factores territorialmente potenciadores de abandono escolar; compreender os motivos de abandono; desenhar estratégias de resgate para contexto formativo envolvendo a escola, a família e atores locais. **Metodologia:** 1.ª Fase, localização dos abandonantes, caracterização das famílias e identificação de factores individuais de abandono; 2.ª Fase; Desenhou-se um programa motivacional envolvendo famílias e recursos comunitários; 3.ª Fase; Execução de um programa de formação individualizado com objectivos de certificação de competências e posterior *followup* de inserção na vida ativa. **Resultados:** Abandonantes efectivos:59. A taxa de sucesso do projeto 58,6%: 17 sujeitos concluíram um nível de certificação educativa no 1.º ano de frequência, permanecendo 9 alunos em conclusão no ano letivo 2012/2013 e 2 em ensino regular. Dois alunos, após certificação de competências, iniciaram estágio apoiado para inserção na vida ativa. **Conclusões:** A metodologia aplicada em estreita colaboração com a autarquia permitiu colocar no terreno um dispositivo de sinalização de abandono em tempo real, partilhando mecanismos de remediação entre a escola e autarquia. Foi possível contrariar crenças demonstrando que é exequível formular, com base local, uma 2.ª oportunidade para jovens abandonantes, mesmo em faixas etárias mais avançadas.

Palavras-chave: Abandono Escolar; Boas Práticas; Base Local

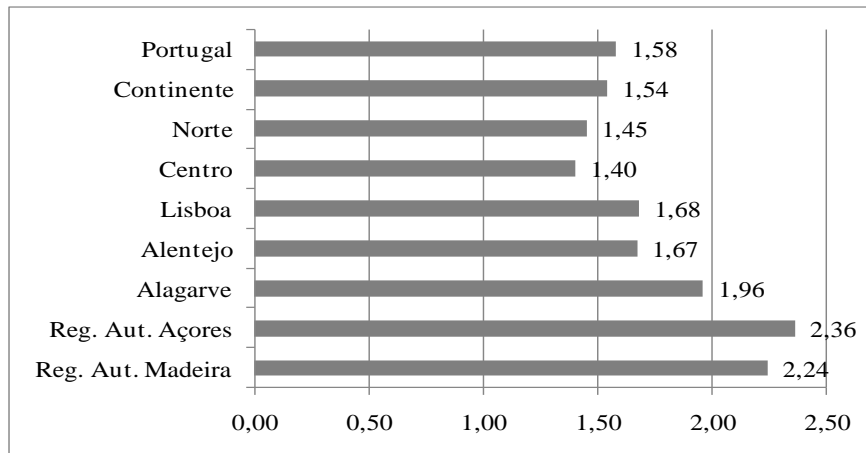
1. ABANDONO ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO E DENOMINAÇÃO DO FENÓMENO EM PORTUGAL

Na literatura que aborda a questão do *abandono escolar*, as definições que se encontram parecem rígidas e pouco consensuais. Enquanto alguns autores (Morow, 1989 in Janosze LeBlanc, 2000) tomam como critério uma ausência contínua e não justificada da escola de, pelo menos, 3 semanas, outros (Rumberger, 1987) determinam como critério de inclusão na classe dos abandonantes os alunos que não estão envolvidos a tempo inteiro em nenhum sistema de ensino.

Em Portugal, para o Ministério da Educação (ME-GEPE, 2010), abandono escolar constitui a situação em que o aluno, no final do ano lectivo, não se poderá inscrever no ano de escolaridade seguinte por não ter frequentado até ao final o ano de escolaridade em que se encontrava.

Autores como Justino e Rosa (2007) explicitaram o conceito de *abandono escolar* como sendo a saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei, podendo a medida ser alcançada através do cálculo de uma taxa que envolve o total de indivíduos (no momento censitário), com 10 – 15 anos que não concluíram o 3.º ciclo do Ensino Básico e não se encontram a frequentar a escola. Presentemente, por via da alteração legislativa consagrada na Lei 85/2009, o intervalo etário de obrigatoriedade de ensino alarga-se até aos 18 anos de idade, limite máximo adoptado para fazer cessar a obrigatoriedade do ensino (12.º ano), devendo a taxa atrás referenciada incluir todos os indivíduos que até esta idade não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

A maioria dos documentos europeus até 2011, no domínio da educação, adoptou o conceito de *Saída Escolar Precoce* (*Early School Leavers; ESL*) para descrever este problema. Embora este conceito não esteja isento de críticas, também devido à variabilidade da idade limite para escolaridade obrigatória (Ex. Finlândia, 16 anos, Espanha, 16 anos; Portugal 18 anos), regra geral entende-se como sendo a percentagem da população da classe etária 18 – 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola.



Fonte: INE, Censos 2011

Figura 1. Taxa de abandono escolar em Portugal, 2010.

Mais recentemente e na sequência da documentação de suporte produzida no âmbito da *Estratégia 2020 (UE)*, parece ter-se fixado a designação - *Abandono Precoce de Educação e Formação*¹, reconhecendo e sublinhando por esta via a múltipla dimensão formativa do capital humano, privilegiando a escola como veículo formador por excelência, mas não desqualificando outras formas de propagar conhecimento e treinar competências.

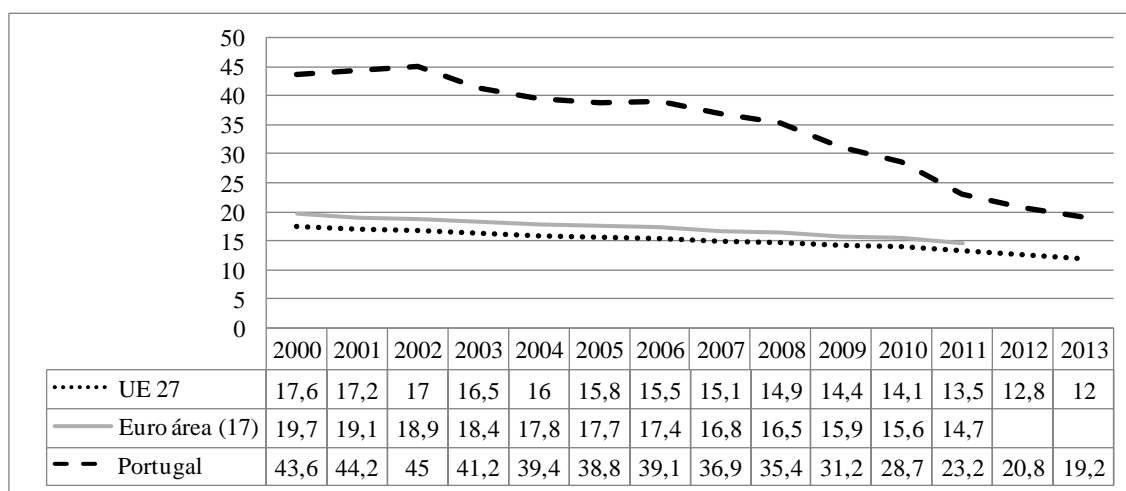
No caso português (Figura 2), podemos observar para o indicador *Saída Escolar Precoce* uma variação de 47.5 pontos percentuais na última década (2001-2011), atingindo um valor mínimo de 19.2% em 2013 o que, apesar de constituir significativa contracção, quase duplica o valor de referência para a União Europeia (27) 12%, devendo todavia ter em conta que muitos dos países já há muito estabeleceram 11 ou mais anos de escolaridade como mínimo obrigatório². Por outro lado, as diferenças de género observadas em Portugal, mais penalizadoras para os rapazes, não são exclusivas da realidade portuguesa, podendo reflectir a pertinência dos diferentes papéis sociais esperados para cada um dos sexos, com consequências no nível aspiracional dos indivíduos e das suas famílias, na maior pressão selectiva exercida pelo mercado de trabalho, proporcionando oportunidades de inserção precoce para actividades menos qualificadas e tradicionalmente mais masculinizadas, para além de uma maior resiliência feminina no processo de escolarização (Justino e Rosa, 2007; Canavaro, 2006).

As diversas definições que se encontram sobre o abandono escolar, parecem estar focadas sobre o derradeiro momento em que o aluno torna definitivo o seu afastamento face à escola, afastamento este validado por um espaço de tempo que parece tornar irremediável a reversão da sua situação, levando a crer que esta é uma problemática de tudo ou nada e que, assim sendo, bastaria ao aluno frequentar as aulas para que a situação voltasse a estar normalizada e o mesmo não pudesse ser considerado “em abandono”.

¹ Abandono Precoce de Educação e Formação: (Pop. residente com idade 18 – 24 anos, que completou o 3.º ciclo de escolaridade ou não e que não está a estudar / Pop. residente com idade 18 – 24 anos) *100

² Ver: Eurydice Information Network on Education in Europe: www.eurydice.org

Ao restringir a operacionalização do abandono escolar à rutura do aluno com a escola, correm-se vários riscos. O primeiro consiste em entender o estado de abandono como o início de um problema e não como o resultado de um percurso de desvinculação que, progressivamente, os jovens vão fazendo face à escola e que culmina com a desistência. Outro risco prende-se com a sinalização tendencialmente tardia destes casos, o que dificulta uma intervenção verdadeiramente eficaz e pode tornar impeditiva uma reintegração dos jovens no sistema escolar. A isto acresce a incapacidade de muitas das escolas para saberem, com precisão e celeridade, se por exemplo um aluno se encontra em qualquer outro estabelecimento de ensino ou formato de formação alternativo ao ensino regular.



Fonte. Eurostat

Figura 2. Evolução da taxa de abandono escolar precoce de educação e formação UE e Portugal (%).

A investigação científica tem produzido indícios de que a ruptura dos alunos com a escola, constitui o corolário de um processo de uma desvinculação progressiva que, na maioria dos casos, inicia-se com as primeiras experiências de insucesso escolar. Ao tornar-se repetida, a experiência do insucesso escolar debilita a noção que o aluno tem do seu próprio valor, reduz as expectativas de ser bem-sucedido, reduz a sua tolerância à frustração, o que redundará num auto-conceito pobre e numa insatisfação e desconforto permanentes relativamente às aprendizagens. Neste cenário, o ambiente de sala de aula torna-se um espaço hostil, do qual o aluno mal sucedido precisa de se defender, abstraindo-se e/ou hostilizando os outros.

Ao instalar-se uma relação de hostilidade entre o aluno e o ambiente de sala de aula, as dificuldades na aprendizagem tendem a aumentar, o percurso escolar pode atrasar-se e o desinvestimento face às tarefas lectivas é potencialmente maior. Iniciado um processo de desinvestimento, uma atitude negativa face à escola generaliza-se, o aluno começa a faltar às aulas, a ausentar-se da própria escola, a ela retornando de forma intermitente, até que desiste por completo e a abandona.

Nalguns casos, este processo de alienação face à escola parece cingir-se apenas às actividades letivas, mantendo o aluno um vínculo com os colegas e a escola, que frequenta mais ou menos assiduamente, enquanto se recusa a entrar nas salas de aula cumprindo aquilo a que poderemos designar por *abandono de sala de aula*, i.e., comparece diariamente ou quase diariamente no espaço escolar, participa num conjunto de actividades por si seleccionadas, porque são gratificantes para o sujeito, mas não cumpre, por absentismo, a maioria ou a quase totalidade das tarefas curriculares previstas.

Uma definição rigorosa de abandono escolar deveria contemplar os indicadores que tornam previsível a ruptura definitiva face à escola - insucessos repetidos, desistência do estudo, comportamentos desafiantes, *abandono da sala de aula* - permitindo uma intervenção precoce face a sinais de risco de abandono. A não atenção a este processo e aos vários sinais que os alunos vão emitindo, não promove uma sinalização atempada nem uma intervenção adequada, que permitam, com maior probabilidade de sucesso, manter o aluno na escola e motivado para investir nas actividades lectivas.

Em síntese, não deve ser necessário que o aluno tome a decisão de abandonar a escola para que o sistema escolar o identifique como sendo um aluno em risco.

2. PROJECTO INVESTIGAÇÃO ACÇÃO: ABANDONO ZERO NO CONCELHO DE SESIMBRA

O compromisso da autarquia de Sesimbra no combate ao insucesso escolar, entre outras medidas, tinha sido materializado em 2009/10 através da assinatura do protocolo com a “*Rede de Mediadores para o Sucesso Escolar*” implementada pela Associação EPIS-Empresários pela Inclusão Social³, desenvolvendo e aplicando estratégias concertadas de sinalização, intervenção e seguimento de alunos com histórico de fracasso escolar, ou que evidenciavam sinais de risco de insucesso escolar no 3.º ciclo do ensino básico. Reforçando política e operacionalmente as preocupações neste domínio, o Projecto Educativo local estabeleceu 6 linhas prioritárias de actuação, que incluíam a promoção do sucesso educativo e a prevenção e combate ao abandono escolar e à exclusão social (Projecto Educativo Concelhio – Sesimbra, 2010).

De modo a concretizar as metas definidas, a autarquia desafiou a Associação EPIS e um conjunto de peritos a desenvolverem localmente um projecto-piloto denominado por “*Abandono Zero*” com quatro objetivos a concretizar em dois anos lectivos (2010 - 2012):

1. Conhecer a real dimensão do abandono escolar (ensino básico) no concelho;
2. Identificar localmente os factores geradores/potenciadores de abandono escolar,
3. Mobilizar um conjunto de recursos de base local orientados para a redução do abandono escolar;
4. Desenhar e internalizar uma metodologia de intervenção capaz de combater o abandono escolar e, simultaneamente, resgatar para contexto formativo o maior número de sujeitos em abandono escolar residentes no concelho.

Assumindo-se a autarquia como parceiro privilegiado, em estreita colaboração com os agrupamentos escolares do concelho e partilhando o *know-how* reunido pela equipa metodológico-científica, estava lançado o desafio e esclarecida a meta. O projecto foi designado por Abandono Zero, sublinhando a necessidade de envolvermos todos os responsáveis numa filosofia de tolerância zero ao abandono escolar.

2.1. ABANDONO ZERO – AS FASES DO PROJECTO

Constituiu-se uma equipa de projecto ajustada às necessidades e dimensão do fenómeno. A autarquia disponibilizou 2 técnicas superiores com formação na área da intervenção social e 1 técnica coordenadora (que acumula funções com a coordenação do projecto Rede de Mediadores para o Sucesso Escolar, permitindo assim uma correcta articulação entre as duas problemáticas que, no caso dos alunos que abandonam, são concomitantes). Estes recursos foram suportados metodologicamente por 3 investigadores com competências de intervenção na área da exclusão social e mediação escolar.

Foram calendarizadas 3 fases distintas para a implementação do projecto:

1. Diagnóstico e recenseamento de jovens em abandono;
2. Abordagem motivacional e preparação para a mudança: Reinserção em percurso de educação/formação;

Cada fase envolveu um conjunto de procedimentos e de técnicas, cujo detalhe não cabe aqui ser abordado pelo que os autores limitar-se-ão a focar aspectos ou metodologias tidas como fundamentais em cada fase.

³www.epis.pt

Quadro 1. Fases de implementação do projecto-piloto “Abandono Zero”.

Fase 1	1.1 Recolha de informação e construção de base de dados socioterritorial	1.2 Análise de informação e localização do abandonante e agregado familiar	1.3 Estratégia(s) de resgate personalizado	1.4 Construção da “carteira de intervenção”	1.5 Levantamento da oferta educativa/formativa no Concelho e concelhos vizinhos
Fase 2	2.1 Abordagem ao abandonante/família; Entrevista motivacional	2.2 Elaboração de diagnóstico individual e familiar	2.3 Definição dos planos de intervenção	2.4 Aplicação de técnicas individuais e em grupo	2.5 Trabalho individual com pais e abandonantes; encaminhamento para a rede social (saúde, apoio social...)
Fase 3	3.1 Identificação de oferta educativa formativa de proximidade	3.2 Follow-up			

2.2. 1ª FASE – DIAGNÓSTICO E RECENSEAMENTO DE JOVENS EM ABANDONO;

Não sendo conhecida a real dimensão do abandono escolar no concelho, o projecto iniciou a sua actuação recolhendo informação necessária à construção de uma base de dados. Foi feito um levantamento de todos os alunos no universo do 3º ciclo do ensino básico que no ano lectivo 2010/11 pudessem estar em situação de abandono ou em elevado risco de abandonarem o sistema de ensino, ao qual se adicionou informação referente à conclusão e abandono no ano lectivo anterior. Considerando o intervalo 2009-2011, estabeleceram-se as seguintes premissas para a presente etapa de *diagnóstico e recenseamento*:

- Estarem sinalizados como abandonantes pela escola e/ou CPCJ e terem <18 anos no arranque do projecto;
- Não terem comparecido na turma no início do ano lectivo durante ≥ 3 semanas, sem ter apresentado qualquer justificação prevista na lei (risco de abandono);
- Evidenciarem absentismo intermitente ou absentismo de sala de aula de modo consistente (risco de abandono);
- Terem anulado a matrícula no ano letivo transato sem regresso ao contexto escolar ou de formação;
- Terem solicitado transferência para percurso de formação exterior ao ME.

Numa fase inicial privilegiou-se a confirmação da situação de cada suposto abandonante no início do ano lectivo 2010/11, uma vez que a experiência acumulada e corroborada pela literatura informa que *a probabilidade de sucesso de intervenção neste contexto é inversamente proporcional ao tempo de consolidação da situação de abandono pelo que, quanto mais rápida for a intervenção maior é a probabilidade de regresso do abandonante ao contexto de educação e/ou formação*.

Foi analisada informação relevante em relação ao possível abandono: idade, sexo, nacionalidade, número de retenções, identificação do encarregado(a) educação e residência bem como último registo escolar conhecido [matriculado(a), anulação, transferência].

Foi validada a mobilidade do aluno e também foi confirmada a frequência efectiva no novo estabelecimento de ensino/formação sempre que tal se justificava. Foram previamente verificadas e confirmadas informações referentes à situação de hipotético abandono escolar. Nos casos em que o aluno estava oficialmente matriculado mas não compareceu na escola até ≥ 3 semanas depois do início do ano lectivo, ou quando acumulava absentismo justificado (incluindo absentismo consistente de sala de aula), em colaboração com o Director(a) de Turma (DT), o aluno e a sua família, eram contactados no

mais curto espaço de tempo, procurando compreender o seu afastamento e propondo estratégias/compromisso de recuperação.

Nos casos de **abandono escolar consolidado**, previamente sinalizado por entidade competente (Escola, CPCJ), bem como nos casos em que o aluno não compareceu na abertura do ano letivo, ou perante informação validada de anulação de matrícula no ano ou anos anteriores, os encarregados de educação eram preferencialmente contactados por telefone procurando agendar reunião de monitorização do estado de abandono e das possíveis causas.

Um elevado número de casos (n= 24), obrigou, pelo menos, a uma visita domiciliária como forma de estabelecer um primeiro contacto. Das 93 sinalizações de possível abandono geradas no intervalo de tempo 2010-2011, aproximadamente 25% obrigaram a um trabalho de localização/referenciação domiciliar, maioritariamente por causas relacionadas com a alteração de morada de família no interior do concelho e/ou por alteração da condição de guarda parental do menor.

Na etapa de resgate personalizado, 8 abandonantes e respectivas famílias recusaram qualquer abordagem ou colaboração como o projecto.

Nos casos em que se verificou alteração de morada de família, foi necessário reconstruir o percurso de mobilidade, utilizando informações várias, provenientes de antigos colegas de turma, vizinhos e empregadores da família do aluno. Nesta primeira fase de construção do diagnóstico concelhio de abandono, encontrámos alunos inseridos na categoria de população imigrante (19,4%), maioritariamente originária do Brasil e Leste europeu, cujos contactos telefónicos e presenciais foram difíceis de concretizar. Nas situações onde o paradeiro não foi possível estabelecer, foram também contactadas entidades consulares.

Concluiu-se a **1ª fase de Diagnóstico e recenseamento dos jovens em abandono** confirmando 73 sinalizações. Foi possível apurar a existência de 33 casos designados por *falsos positivos*. Nestes incluem-se 7 alunos provenientes de percursos imigratórios e que já haviam regressado ao país de origem (9,6%), 26 casos de alunos que efectivamente estavam inseridos em percurso educativo/formativo, cujos processos de transferência à data do levantamento não estavam devidamente concluídos, ou tinham ingressado em oferta formativa exterior ao ME após anulação de matrícula.

Foram equacionadas todas as possibilidades de oferta educativa e formativa local de modo a que, com o avançar da 2ª fase do piloto, fosse alcançado um ponto de encontro e equilíbrio entre as necessidades dos sujeitos resgatados e as reais potencialidades de capacitação formal. Procedeu-se ao levantamento de todos os percursos educativos oferecidos pelo ME nas escolas do concelho, particularmente ao nível de cursos de educação e formação (CEF), complementadas com ofertas formativas oferecidas por entidades externas ao ME, quer em Sesimbra quer nos concelhos confinantes.

Quadro 2. Recenseamento e diagnóstico Projecto Abandono Zero – Sesimbra (2010 – 2011, Fase A).

Recusa acompanhamento: aluno e/ou família	Emigração	Recusa por inserção mercado trabalho (≥18 anos)	Institucionalização	Resgate para sistema ensino e/ou formação	Acompanhamento projecto Abandono	TOTAL
8 (20%)	2 (5%)	2 (5%)	1 (2,5%)	20 (50%)	6 (15%)	40

Tendo presente o perfil dos sujeitos intervencionados [Masc. N=38; 95%; Fem. N= 2; 5%; Média idades: 17 anos; DP= 1.08], as competências escolares devidamente certificadas, a idade e anteriores experiências de insucesso, verificou-se que, para a maioria dos indivíduos potencialmente aderentes, seria necessário um percurso formativo adaptado às suas baixas competências escolares e que simultaneamente permitisse o progresso “autónomo” de cada sujeito, cumprindo as necessárias etapas formativas. Para muito poucos, a possibilidade de reingressar numa oferta educativa regular seria uma solução adequada, tanto mais que evidenciavam profunda resistência e aversão a percursos escolares onde tinham falhado anteriormente. Alguns sujeitos, embora evidenciassem algumas competências

pessoais que podiam deixar antever potencial sucesso em percursos formativos de matriz profissionalizante, não reuniam maioritariamente condições de escolaridade mínima de acesso para os percursos disponíveis – curso tipo3 e 4, que obrigavam à frequência do 8º ou 9º ano de escolaridade.

Ponderada a globalidade da oferta educativa/formativa local e o perfil dos sujeitos aderentes, ponderou-se a decisão de, conjuntamente com a autarquia e comunidade escolar local, desenvolver esforços para sediar no concelho um *Programa Integrado de Educação e Formação* (PIEF).

2.3. 2ª FASE - ABORDAGEM MOTIVACIONAL E PREPARAÇÃO PARA A MUDANÇA

Para a 2ª fase do projecto transitaram em carteira de trabalho 40 “alunos”, o que corresponde a 54,8% do universo inicialmente sinalizado.

Destes, após a 2ª fase do projecto, 50% (n=20) foram resgatados para oferta educativa e formativa, 15% permanecem em seguimento aguardando oportunidade de inserção em oferta formativa adequada⁴. Os restantes 35% abandonaram o projecto.

Na fase posterior ao 1º ano de execução do projecto, mercê da dinâmica dos percursos educativos, foram sinalizados no ano lectivo 2011/12 mais 20 jovens em situação de abandono. Foram executados todos os procedimentos anteriormente descritos, culminando na identificação de 1 falso positivo e na inclusão em carteira de projecto de 19 abandonantes (2011/12, Fase B), cujo ponto de situação é descrito na tabela 3.

Quadro 3. Universo de atuação Projecto Abandono Zero – Sesimbra (2009 – 2012, Fase A+B).

	Sinalização Abandono Conc. Sesimbra	Falsos +	Recusa de acompanhamento aluno e/ou família	Alunos em carteira projecto (abandono efectivo)	Resgate para sistema ensino e/ou formação	Acompanhamento em projecto Abandono	Emigração/mi-gração
2009-2011 Fase A	73	33	9	40	20	6	2
2011/2012 Fase B	20	1	1	19	7	7	4
Total	93	34 (36,6%)	10 (16,95%)	59 (63%)	27 (45,76%)	13 (22,03%)	6 (10,17%)

Durante cerca de meio ano, procurou-se, de forma gradual, aproximar o aluno do desejo e interesse por iniciar/retomar o seu percurso de formação. Dos 40 jovens sinalizados na fase A, 32 manifestaram uma resposta positiva ao repto que lhes foi lançado.

Mantendo o acompanhamento individual regular, os sujeitos aderentes foram convidados a integrar diversas atividades de grupo previamente preparadas e calendarizadas. Estas actividades cumpriam um triplo objetivo: i) permitir que os jovens se conhecessem e se unissem em grupo; ii) trabalhar conteúdos com vista a maior autorregulação comportamental e emocional; e, simultaneamente, iii) aproximar os jovens de contextos reais de trabalho dos sectores laborais existentes no concelho (permitindo também um melhor conhecimento do território que habitam).

Com o suporte da autarquia e de entidades e empresas locais, a equipa do projeto delineou um conjunto de atividades que na sua heterogeneidade serviram o propósito de se constituírem como pequenos laboratórios onde o comportamento dos jovens podia ser monitorizado e regulado. Adicionalmente, com a supervisão dos investigadores, foi implementado o estilo relacional entre os técnicos e os participantes do projecto baseado nos princípios da entrevista motivacional, procurando

⁴ Aguardam vaga para percurso CEF, ou percurso formação profissional (IEFP), ou percurso de Educação e Formação de Adultos (EFA).

diminuir a resistência à mudança nos jovens. Numa etapa posterior foi parcialmente aplicado o programa *Gerar Percursos Sociais* (GPS; Rijo *et al.*, 2007⁵).

2.4. 3ª FASE -REINSERÇÃO EM PERCURSOS FORMATIVOS(ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO)

Compreendendo o trajecto de cada sujeito, a experiência adquirida em anteriores percursos, o nível de inserção social e capacidade de suporte familiar, procurou-se avaliar de um modo gradual as motivações e aspirações orientadas para o domínio educativo e profissional, bem como os níveis de competência e certificação impostas pela oferta disponível. No final do primeiro ano de projecto seria necessário confrontar a oferta educativa e formativa, com o percurso que cada sujeito esperava poder construir para si.

Do que foi observado pela equipa técnica, o PIEF⁶ constituiu uma medida de educação/formação que, maioritariamente, se apresentava adequada como possível trajectória de remediação/resgate.

Dadas as características da população-alvo, a flexibilidade de metas e procedimentos inerente ao Programa de Educação e Formação (PEF) constituiu um instrumento particularmente adequado para atingir os objectivos formativos de cada sujeito, relevando os seguintes pontos:

- Auto-regulação emocional;
- Modificação de temas negativos do auto-conceito.

Após apurado trabalho individual e de grupo, dos 35 aderentes nesta fase, foi possível impulsionar 11 jovens para que regressassem ao sistema de educação ou formação, acontecendo o mesmo com 18 jovens da fase B, distribuídos do seguinte modo:

Quadro 4. Distribuição de alunos aderentes a um plano de educação/formação.

	Habilitação de base	Fase A (2009/11)	Fase B (2011/12)
PIEF 2º ciclo	Freq. 6º ano	6	3
PIEF 3º Ciclo	Freq. 7º - 9º ano incompleto	3	10
Formação CERCI	5.º ano	1	-
Ensino regular	Freq. 7.º ano	1	5
Subtotal		11	18
Sem oferta adequada		2	3

Implementada a mudança e garantida a adesão do aluno a um plano estruturado de educação/formação, os técnicos desenvolveram esforços para manterem o contacto com os alunos agora inseridos em percursos de escolarização e formação. Quer a literatura, quer experiências anteriores de combate ao abandono haviam demonstrado que o regresso ao contexto de formação enfrenta oscilações motivacionais, podendo algumas condições ou tarefas redundar em desafios ampliados para estes sujeitos, com baixos níveis de auto-regulação e com baixas expectativas de auto-eficácia e de resultado. O simples cumprimento de horários e a realização de tarefas estruturadas, agora em sala de aula, estiveram durante muito tempo ausentes da rotina destes jovens. Assim, o risco de retrocesso e recaída está realmente presente, sendo útil e expectável a necessidade de trabalhar sucessivas vezes com o aluno a contemplação de vantagens e desvantagens que alcança com a mudança a que se propôs. Por estes motivos, os técnicos do Abandono Zero mantiveram-se atuantes ao longo do percurso formativo dos jovens, apoiando-os na persistência perante a adversidade e intervindo com as famílias dos alunos para que as mesmas reforçassem e contribuíssem para a manutenção da adesão do seu educando ao plano de formação em curso.

⁵ O Projecto GPS – Gerar Percursos sociais constituiu a Rede Transnacional FUTUREM no âmbito da respectiva candidatura à iniciativa comunitária EQUAL.

⁶ Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Criado pelo Despacho conjunto n.º 882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, este programa foi alvo de revisões e acertos operacionais tendo sido revisto e reformulado pelo Despacho conjunto n.º 948/2003. (<http://www.peti.gov.pt>).

3. RESULTADOS

No total, o projecto trabalhou 93 sinalizações de abandono, com um índice de falsos positivos de 41.9% (n= 34), ocorridos maioritariamente no 1º ano de actuação. A implementação de metodologia de triagem atrás referenciada e a internalização do processo de sinalização de abandono por parte da comunidade educativa, permitiram reduzir para 1% (n= 1) este indicador no segundo ano de actuação no terreno.

Durante os 2 anos lectivos de execução projecto-piloto a equipa acompanhou um total de 59 abandonantes (fase A= 40; Fase B= 19).

Para a 2ª fase do projecto transitaram 59.3% dos abandonantes efectivamente sinalizados (n= 35). O número de recusas de intervenção ficou abaixo do inicialmente esperado, aproximando-se dos 12% (n=7), observando-se uma perda gradual de sujeitos face à adesão inicial (28,7%), fundamentalmente por intervenção de *factores externos*: medida judicial de institucionalização (n= 3), emigração do agregado familiar (n= 5), transferência concelhia (n= 4) e integração no mercado laboral por abandonantes ≥ 18 anos (n= 5), num total de 17 indivíduos.

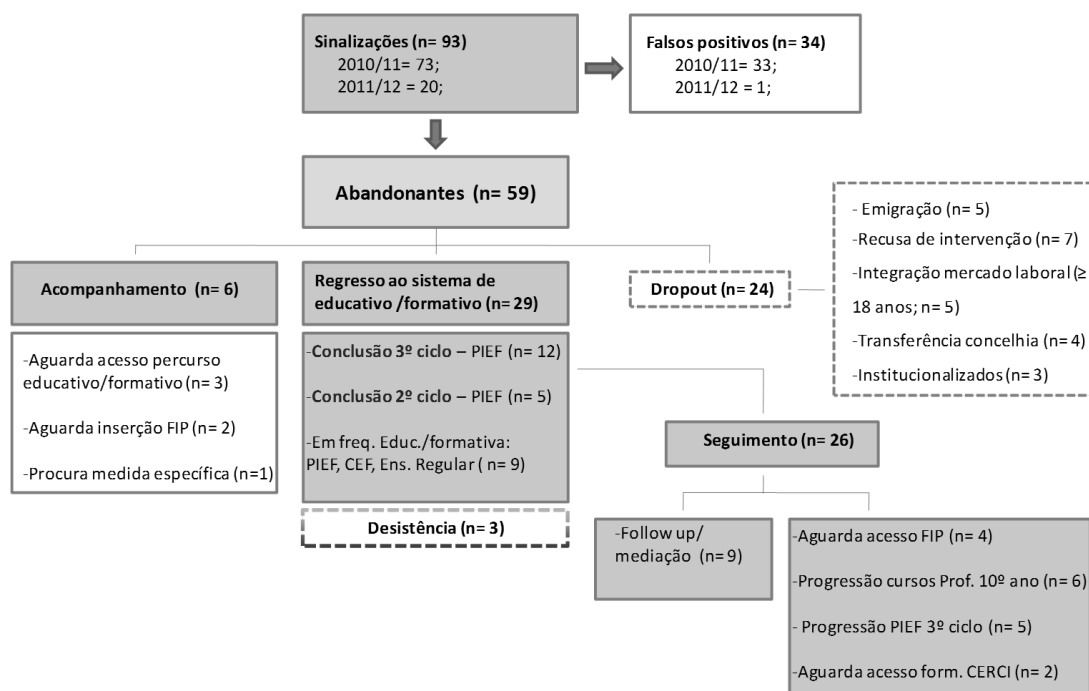


Figura 3. Síntese projeto Abandono Zero: sinalização, acompanhamento, recuperação e seguimento.

Podemos afirmar que o projecto-piloto alcançou os objectivos propostos, conduzindo 49,15% dos sujeitos inicialmente acompanhados a uma medida educativa/formativa (n= 29), onde se verificou uma taxa de sucesso de 58,6%, uma vez que 17 alunos concluíram um nível de certificação educativa/formativa no primeiro ano de frequência através de medida PIEF, permanecendo 9 alunos em frequência/conclusão no ano lectivo 2012/2013.

A desistência/expulsão de 3 alunos ditou uma taxa de insucesso próxima dos 10%:

- 1 Desistência por casamento (F; 16 anos);
- 1 Expulsão por comportamento impulsivo e infracção de regras (M; 16 anos);
- 1 Transferência para frequência de PIEF fora do concelho.

Do total de alunos que aceitaram regressar à escola para retomarem a sua formação, alguns partiram com níveis de certificação escolar muito baixos pelo que 5 transitaram de PIEF 2º ciclo para percurso educativo PIEF de 3º ciclo, após terem concluído com sucesso o nível anterior.

Dos alunos que alcançaram certificação de 3º ciclo (41.3%; n= 12), 6 optaram por prosseguir a sua formação através da inscrição no 10.º num curso profissional, 1 optou por formação em contexto CERCI e 4 candidataram-se ao Fundo de Inserção Profissional (FIP) promovido pela Associação EPIS, com o objectivo de sustentar/facilitar uma transição para a empregabilidade, uma vez concluído o 3º ciclo do Ensino Básico.

4. CONCLUSÕES

A metodologia aplicada em estreita colaboração com a autarquia permitiu colocar no terreno um dispositivo de sinalização de abandono em tempo real, partilhando mecanismos de remediação internalizados pela comunidade educativa. Foram testadas, com sucesso, boas práticas identificadas na literatura. Foi possível contrariar crenças demonstrando que é exequível formular, com base local, uma segunda oportunidade para jovens abandonantes, mesmo em faixas etárias mais avançadas.

BIBLIOGRAFIA

- CARTA EDUCATIVA DO CONCELHO DE SESIMBRA (2006) <http://www.cm-sesimbra.pt/pt/conteudos/areas/Educacao/Carta+Educativa/>
- CANAVARRO, J. M. (2006). *Para a Compreensão do Abandono Escolar*. Texto Editores. Lisboa
- JANOSZ, M. E LE BLANC, M. (2000). Abandono escolar na adolescência: factores comuns e trajectórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 1, 2 e 3, 341-403.
- JUSTINO, D. E ROSA, M. J.V. (2007). *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho, em Portugal. Ensaio de tipificação de contextos sociais locais*. CESNOVA. Universidade Nova de Lisboa
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2010). Educação em números – Portugal 2010. Obtido em: www.min-edu.pt
- NOSSA, P; RIJO, D; LIMA, L. E MIGUEL, R.R. (2014). Abandono Zero: boas práticas no combate ao abandono escolar. *in press*
- PROCHASCKA, J. O. E DICLEMENTE, C. C. (1982). Transtheoretical Therapy: Toward a More Integrative Model of Change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*
- RIJO, D. *et al* (2007). GERAR PERCURSOS SOCIAIS – Um Programa de Prevenção e Reabilitação Psicossocial para Jovens com Comportamento Desviante. Ponta Delgada: Edição EQUAL/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
- RUMBERGER, R. W. (1987). High school dropout: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 2, 101-121.

DADOS E ESTATÍSTICAS

INE- Censos 2011.

INE (2011) Anuário Estatístico.

EUROSTAT <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>



Índices de autores

A

A. M. ROCHETTE CORDEIRO · 73, 182, 255, 357
ADÉLIA NUNES · 157
ADOLFO IGNACIO CALDERÓN · 395
ALBERTINA OLIVEIRA · 91
ALFREDO BRAVO MARQUES PINHEIRO · 82
ANA PAULA R. A. R. BROCHADO DE ALMEIDA · 193
ANDRÉ FERRER PINTO MARTINS · 336
ANDRÉ PIRES · 235
ÂNDREA CONSOELO CUNHA DA SILVA · 202
ANIELI EBLING BULÉ · 13
ANTÓNIO GOMES FERREIRA · 222
ANTÓNIO SOTA MARTINS · 115

B

BRANCA MIRANDA · 29

C

CARLOS BARREIRA · 379
CAROLINA FERREIRA · 141
CECÍLIA MARIA BARROS TAVARES · 293
CELESTE ROMUALDO GOMES · 325
CHRISTIANE FABÍOLA MOMM · 301, 309
CLÁUDIA TEIXEIRA GOMES · 242
CLEITON LIXIESKI SELL · 13
CONCEIÇÃO ALVES PINTO · 115
CRISTINA ALBUQUERQUE · 273, 281
CRISTINA PINTO ALBUQUERQUE · 21
CRISTINA SILVA · 132

D

DANIEL B. RIJO · 499
DANIELA CUNHA DOS SANTOS · 202
DARLENE ÁVILA · 281
DAYWISON BORGES DA SILVA · 489

E

EDIENE PENA FERREIRA · 202
EDILENE BARBOSA PINTO · 168
EDIVALDO CESAR CAMAROTTI MARTINS · 395
ESTELA COSTA · 404, 483
EVANDRO NOGUEIRA DE OLIVEIRA · 317, 350

F

FÁTIMA BARASUOL HAMMARSTRÖN · 13
FERNANDA DE OLIVEIRA SILVA · 317, 350
FERNANDO ALEXANDRE · 29
FERNANDO FÉLIX · 157
FILOMENA AMADOR · 98, 125
FREDERICO MONTEIRO · 379

G

GINA M. CORREIA · 325
GONÇALO CANTO MONIZ · 141
GRAÇA BIDARRA · 379

H

HELENA COPETTI CALLAI · 476

I

INMACULADA MONTERO · 91
ISABEL CRISTINA TOBON · 248
ISABELA GONÇALVES DE MENEZES · 40
IVANI FERREIRA DE FARIA · 54

J

JEAN CARLOS VIEIRA SANTOS · 64
JOÃO MARTINS · 386
JOAQUIM AZEVEDO · 366
JUSSARA GIARETTA · 175

K

KALINE LÍGIA ESTEVAM DE CARVALHO PESSOA · 317, 350

L

LARISSA HOLLER · 301
LETÍCIA DOS SANTOS CARVALHO · 336
LIANDRA CRISTINE BELLÓ GRÖSZ · 175
LILIANA PAREDES · 73, 182
LUCIANO LOURENÇO · 157
LUÍS ALCOFORADO · 73, 182
LUÍS MOTA · 222

LUIZA N. LIMA · 499

M

MAGDA MESQUITA · 430
MAIZA TRIGO · 222
MANUELA MALHEIRO FERREIRA · 29
MARCELA ALVES VIÇOSO · 208
MARCELA GINESTET · 412
MARCELO TREVISAN · 13
MÁRCIA BAIERSDORF DE ARAUJO · 439
MARCIA REGINA MEDEIROS VEIGA · 255
MARCOS ANTONIO DA SILVA · 317, 350
MARCOS ANTÔNIO MATTEDI · 309
MARIA AUXILIADORA CUNHA GROSSI · 215
MARIA CELESTE PEREIRA FRAZÃO · 125
MARIA CRISTINA BORGES DA SILVA · 448, 457
MARIA DE FÁTIMA GOMES DA SILVA · 343
MARIA DE FÁTIMA GOMES DE CARVALHO · 465
MARIA DEUCENY DA SILVA LOPES BRAVO PINHEIRO · 82
MARIA EDUARDA DOS SANTOS CHAIBE · 202
MARIA IONE DA SILVA · 317, 350
MARIANA CARVALHO · 141
MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS · 439
MARISTELA MARIA DE MORAES · 476
MARTA MATEUS DE ALMEIDA · 404, 483
MÓNICA BAPTISTA · 336

N

NATÁLIA RAMOS · 91
NATÉRCIA MARIA SANTOS MIRÃO VICENTE · 264
NELMA BALDIN · 21

P

PATRÍCIA COSTA · 132
PATRÍCIA FIGUEIREDO · 357
PAULO N. NOSSA · 499
PIEADADE VAZ-REBELO · 379

R

ROONEY FIGUEIREDO · 222

S

SANDRA OLIVEIRA · 157

SELENE MARTINHO · 357

SOFIA OLIVEIRA MARTINS · 366

SOLANGE FERNANDES SOARES COUTINHO · 489

SÓNIA MAIROS FERREIRA · 255

SUSANA VILLAS-BOAS · 91

T

TÂNIA DE VASCONCELLOS · 208

V

VALDEMAR SOUSA · 98

VALÉRIA DOS SANTOS CORDEIRO · 448

VANUSA EMÍLIA BORGES · 448

VÍTOR FONTES · 132

W

WALTER FRANTZ · 476

Z

ZULMIRA DE JESUS CARDOSO DA SILVA RODRIGUES · 108

Organização:



Apoios:

