TERRITÓRIOS, COMUNIDADES EDUCADORAS

E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Título: Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável

Departamento de Geografia - Faculdade de Letras

CEIS 20 – Centro de Estudos Interdisciplinades 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

NOTA PRÉVIA

A reflexão sobre a importância do território na promoção de formas de desenvolvimento sustentado, ainda que não seja recente, adquiriu grande centralidade nos discursos e nas estratégias políticas atuais.

A educação e a formação, enquanto ações que materializam este desenvolvimento desejável, necessitam de um espaço e de um tempo que deem sentido às transformações que devem promover, a partir dos recursos disponíveis e mobilizáveis num contexto específico. Estas práticas necessitam de se estruturar a partir de políticas educativas de base local (articulando-se com outras ao nível nacional e transnacional), que promovam a participação de todos/as e impulsionem as mudanças necessárias a partir das diferentes comunidades, sendo desejável que todas contribuam para o desenvolvimento integrado e sustentado do seu território.

Por isso mesmo, as autarquias, a sociedade civil, as comunidades e os diferentes agentes devem ser convocados para um debate e uma reflexão crítica alargada sobre o melhor caminho para atingir estes objetivos comuns. Também a comunidade científica deve participar nesta procura, provocando o aparecimento do conhecimento e da inovação necessários para este desafio. Foram esses contributos que uma equipa multidisciplinar da Universidade de Coimbra procurou reunir e que este livro testemunha. Organizado na sequência do congresso internacional intitulado "Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável", que decorreu em julho de 2014, reune trabalhos que traduzem a diversidade das temáticas então abordadas e a variedade de proveniência das/os participantes, abrindo diálogos e possibilidades para opções de mudança mais sintonizadas com os projetos e a vontade dos habitantes de um determinado território.

ÍNDICE DE ARTIGOS

Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável 7

Luís Alcoforado; A. M. Rochette Cordeiro; António Gomes Ferreira

Cooperação como Espaço Educativo e Instrumento de Inclusão Social 15

Walter Frantz; Nadia Scariot

Incubadora de Empreendimentos de Economia Solidária, Territorialização e Cooperação: elementos de uma educação sócio-dialógica 23

Edson Marques Oliveira

Cidade Educadora: Ver-A-Cidade Como Espaço Social Da Educação Cidadã 31

Aparecida Luzia Alzira Zuin; Vânia Siciliano Aiêta; Bruno Valverde Chahaira; Tiago Batista Ramos

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: desafios à emergência de comunidades aprendentes 39

Marta Mateus de Almeida; Estela Costa

Os Conselhos Municipais de Educação como Observatórios das Políticas e Ação Pública: o caso da política de escola a tempo inteiro 47

Clara Cruz; Carlos Pires

O novo paradigma do planeamento da rede educativa: do planeamento pela oferta ao planeamento pela procura 57

Lúcia Santos; A. M. Rochette Cordeiro; Luís Alcoforado

Zona Escolar do Calhabé e a (re)construção da cidade moderna 69

Mabely Moreira; Gonçalo Canto Moniz

Dinâmicas Demográficas, Educação e Desenvolvimento Sustentado na Região Centro (Portugal) 79

Rui Gama; Cristina Barros; A. M. Rochette Cordeiro

O papel do património histórico e cultural nas políticas locais de educação e no desenvolvimento regional sustentável: algumas considerações sobre o caso do património arqueológico 99

Pedro C. Carvalho

La Construcción de la Memoria Histórico-Educativa através de un Museo Pedagógico: el caso del Museo de la Educación del País Vasco 111

Paulí Dávila; Luis M. Naya

Escrituras al Margen 119

Bienvenido Martín Fraile; Isabel Ramos Ruiz

A Constituição Docente na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no ifsul campus passo fundo – rs - Brasil 129

Maria Carolina Fortes

Educação para o Desenvolvimento Sustentável: contributos de uma comunidade de prática 137

Mafalda Maria Gaudêncio Franco Leitão; Manuela Malheiro Ferreira

Cidadania participativa: prática educativa de jovens para transformação social em territórios..... 147

Mari Regina Anastacio; Jucie Parreira; Diego Baptista; Juliana de Oliveira Souza; Robson Costa

A Educação e Formação de Jovens e Adultos como fator de desenvolvimento local: um olhar sobre os motivos e expectativas de estudantes 155

Christiane de Paula Silva de Oliveira; Mayra Cristina Batista de Queiroz; Márcia Regina Barbosa

Centro de Educação Ambiental de Esposende: a sensibilização como ferramenta de responsabilização ambiental 165

Anabela Almeida; Sandra Marques; Alexandra Roeger

Uma análise de mudanças socioambientais do município de Campina do Monte Alegre, São Paulo-SP/BRASIL, decorrentes do programa Município VerdeAzul (PMVA)..... 175

Mariana Paz Magalhães de Souza; Flávia Letícia Silva

Uma experiência de intervenção com jovens a partir de um projeto FIB (Felicidade Interna Bruta)..... 185

Rachel Andriollo Trovarelli; Denise Maria Gândara Alves

TERRITÓRIOS, COMUNIDADES EDUCADORAS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

LUÍS ALCOFORADO [(1)]; A. M. ROCHETTE CORDEIRO [(2)]; ANTÓNIO GOMES FERREIRA [(3)].

[(1)]Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra/CEIS20, (lalcoforado@fpce.uc.pt)
[(2)]Departamento de Geografia-Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra/CEIS20, (rochettecordeiro@fl.uc.pt)
[(3)], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra /GRUPOEDE-CEIS20 (antonio@fpce.uc.pt)

1. UMA PROCURA INTEMPORAL E UMA NECESSIDADE ATUAL

Se a ideia da importância de pensar o desenvolvimento a partir do local, considerando os territórios como unidades identitárias de encontro e continuidade de antinomias, tem vindo a assumir uma progressiva centralidade na construção de respostas políticas para os problemas com que nos temos deparado nos tempos mais recentes, ela resulta de uma procura com um longo passado, nos diferentes processos de organização da vida social dos seres humanos. Associada a esta histórica interdependência instrumental, entre organização social e desenvolvimento, aparece, inevitavelmente, a necessidade de construir um sentido comum para as diferentes aprendizagens, individuais e coletivas, destinando-lhes espaços formais de transmissão geracional de cultura e saberes, quando se pretende apostar num futuro melhor, ou promover experiências de vida e educativas de transformação das práticas quotidianas, face a exigências de mudança mais imediata.

Foi apenas esta capacidade de aprender com a necessidade de resolver situações problemáticas e a consequente tomada de consciência de que os saberes daí resultantes apelavam a uma aceitação social generalizada, devendo, por isso mesmo, ser preservados e transmitidos, que garantiu a preservação da espécie humana, desde as primeiras experiências de aproveitamento agrícola, até à consolidação de diferentes culturas, com a (re)construção de repertórios semióticos específicos e a (re)invenção e domínio de ferramentas próprias, assegurando a produção de bens e serviços, que iam garantindo o acesso a modos de vida progressivamente mais humanizados.

Sendo certo que a realidade demorou a ver traduzida em avanços civilizacionais concretos, a luta prometaica dos seres humanos por situações de incremento contínuo de condições de um maior bem-estar para todos, nem por isso deixaram de aparecer propostas e apelos, ainda que muitas vezes demasiado afastados da realidade vislumbrável, que apontavam possibilidades desafiadoras para a construção de comunidades propícias à realização individual e coletiva dos seus membros (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2013). Era o caso da Calípolis de Platão. Uma cidade tão grande quanto possível, desde que os seus habitantes não perdessem o sentido de identidade e os objetivos comuns, que tinha como principal missão organizar-se para que todos os cidadãos (mesmo todos e não apenas um grupo, por maior que fosse) pudessem ser mais felizes.

Alguns séculos mais tarde, Santo Agostinho idealizava uma comunidade de seres humanos ditosos, regulando a sua vida comum pelo escrupuloso cumprimento dos princípios do cristianismo e, por isso mesmo, na sua perspetiva, intrinsecamente perfeita. Já no século XVI, Thomas More imaginava a sua ilha da utopia, afastando-a de todos os males que haviam colonizado o velho mundo e apontando a contínua descoberta do caminho para uma solução (impossível em si mesma, ou não fosse utopia um não lugar) onde a riqueza existente e produzida fosse colocada ao serviço da tarefa da organização da sociedade perfeita. Poucos anos mais tarde, Tommaso Campanella descreve-nos a *Cidade do Sol*, construída pela vontade de homens e mulheres que, abandonando todas as formas de desumanidade que tinham vivido, aceitam o empreendimento comum de encontrar as condições necessárias para gozar de tudo o que pudesse deleitar a vida.

Como traço de unidade entre todos estes referenciais de felicidade terrena, podemos encontrar a ideia de um espaço territorial partilhado por comunidades que seriam felizes, individual e coletivamente, se soubessem empreender as mudanças necessárias para prosseguir o objetivo comum de promover

todas as formas de bem-estar. Não será difícil vislumbrar, em todos estes exercícios de idealização, uma conjugação de formas integradas de desenvolvimento com a necessidade de uma preparação, prévia ou contínua, de cada habitante para as mudanças que seria necessário empreender. Campanella é, talvez, o mais explícito a enunciar essa condição básica, quando relata que, na *Cidade do Sol*, todos são educados juntos e em todas as artes e ciências, sendo a sabedoria a única garantia de justiça e satisfação plena.

Se ainda hoje nos descobrimos a voltar a estes textos maiores, de uma literatura que tendencialmente se convencionou chamar de utópica, é porque temos consciência, primeiro, de que muitas das causas e efeitos dos problemas identificados continuam a afligir a vida da humanidade e, em segundo lugar, porque, apesar de tudo, o projeto social, cultural, económico e político que a Modernidade corporizou, foi acolhendo a necessidade de enfrentar muitas das variáveis que, naqueles escritos, foram sendo equacionadas. É verdade que na maior parte das vezes, em presença da manifestação de alguma impotência generalizada para resolver as causas das situações responsáveis por uma maior desumanização, se foi criando a ideia de que seria mais fácil atenuar os efeitos, controlando as consequências dessa mesma desumanização. Apesar de tudo, nem por isso podemos deixar de identificar, ao longo dos últimos séculos, a consolidação de uma preocupação genuína para melhorar a vida das pessoas e das comunidades.

No entanto, esta luta prometaica contínua, das pessoas e dos seus grupos de pertença, pela sua libertação de formas de opressão que sempre limitaram o controlo racional sobre as formas de vida que iam experienciando, resultou do envolvimento volitivo de muitos homens e muitas mulheres que, em determinados locais e momentos, souberam e quiseram agir em prol da conquista de situações vivenciais mais necessárias e desejáveis. Muitas destas situações resultaram de soluções extremas, motivadas por conjunturas suficientemente insuportáveis para gerar formas de luta articuladas, no sentido da conquista de maior justiça social. Portanto, o combate por um progressivo bem-estar e pela ampliação do consenso à volta de uma sociedade mais humanizada teve sempre como expressão mais eficaz o desenvolvimento de formas coletivas de ação que impunham à ordem dos poderes vigentes, num determinado contexto, em concreto, as mudanças indispensáveis. Ainda que, quando estas práticas eram reconhecidas como judiciosas e assumidas como valores referenciais para o bem comum, sempre houvesse uma desejável tendência para generalizar essas lutas a outras comunidades e sociedades. Na verdade, sempre se procurou universalizar as conquitas locais mais justas, através da consagração planetária de direitos fundamentais e da estruturação de uma ordem axiológica que devia estabelecer os contornos impressivos para espaços de vida mais humanizados, sendo certo que uma sociedade apenas será justa e democrática, na medida em que garanta ao mais humilde e mais fraco dos seus membros os mesmos direitos civis, sociais e económicos que os dos mais poderosos.

Após a emergência e consagração da ideia dos estados-nação, da mais recente configuração de blocos transnacionais de matriz predominantemente económica e dos processos nem sempre muito éticos que configuraram as novas globalizações, as últimas décadas, numa assunção plena da história do pensamento e da vida social da humanidade, trouxeram-nos a convicção generalizada de que um desenvolvimento integrado e sustentado, articulando as diferentes dimensões da vida e envolvendo todos e todas, por muito mais tempo, apenas podia resultar se fosse orientado por um pensamento global, mas principalmente resultasse de ações concretas, ao nível local. Por isso mesmo, a ideia de território foi ganhando uma centralidade natural nos discursos políticos, económicos, sociais e culturais dos últimos anos (Ferrand, 2010; Piveteau, 2010), de tal forma que *pensar território* passou a entender-se como a única tentativa possível de unir dimensões da vida que, tradicionalmente, aparecem dissociadas (económica e social, individual e coletiva, o imediato e o meio-termo, a educação e a formação contínua, a oferta e a procura de emprego) e cuja articulação e transformação se elegem como a única forma possível de construir uma ética de compromisso comum com formas de vida, onde a igualdade de direitos, deveres e oportunidades se constitua como procura inegociável.

Como escreveu Jobert (2010), fomos sedimentando algum consenso à volta da ideia de que o desenvolvimento não pode ser pensado se não for entendido numa lógica de espaço-tempo, onde a noção de território designa precisamente esta entidade, de uma só vez espaço de acumulação de recursos e espaço de transformação, ou, dito de outra maneira, de projeto comum para uma vida melhor e vontade mobilizadora para o concretizar. Neste sentido, a definição de território que fomos retendo, desde há muito, ultrapassa largamente o espaço físico, suporte ou contexto material da ação. Por território devemos entender uma realidade complexa, na qual reencontramos, não só as óbvias componentes biofísicas, mas também, numa inter-relação mutuamente equilibrada, a apropriação e reelaboração das componentes humanas, ao mesmo tempo sociais, culturais e históricas.

Com esta ideia de território surge, naturalmente, a ideia de comunidade, definida como espaço e local onde se estabelecem autênticas relações sociais (conhecimento partilhado, diálogo, experiências conjuntas…), sendo certo, como foi recorrentemente constatado ao longo dos tempos, que qualquer transformação desejável, ao nível territorial, apenas resulta de uma ação concertada da comunidade e da sua capacidade para mobilizar o conhecimento individual e coletivo em prol das mudanças necessárias. Mesmo que num determinado território coexistam diferentes comunidades (de vizinhança, profissionais, familiares, académicas…) e de todas elas se espere o contributo indispensável para o futuro que se deseja construir, a ambição para que hoje apelamos é bastante mais abrangente, procurando corporizar a antecipação dessa realidade, planeando as etapas necessárias para a sua materialização, através de um projeto de desenvolvimento estratégico, resultante da vontade e do envolvimento de todos os membros da comunidade territorial.

Este é o grande desafio que também as políticas públicas, nacionais e europeias, começam a colocar a si próprias! Passado um tempo em que se manifestou uma fé absoluta, nunca plenamente confirmada, nas virtualidades de captação de investimentos externos, como via determinante para a indução de desenvolvimento económico, as políticas nacionais e transnacionais, sem negar a importância desses contributos, começam a estruturar-se numa base mais dirigida para o desenvolvimento territorial, procurando, por um lado, gerar as condições possíveis para combater desigualdades geográficas mais restritivas e, por outro lado, disponibilizando os recursos necessários para a emergência de formas de desenvolvimento de caráter mais local. Ainda que se deva esperar uma maior ousadia destas políticas, na capacidade para gerarem movimentos ascendentes, promotores de desenvolvimento solidário e capazes de articular as pessoas, as suas diferentes comunidades e a sociedade, no seu todo, é fundamental que cada território se prepare e movimente para aproveitar os recursos disponíveis e mobilizáveis, mas principalmente, seja capaz de fazer valer a sua vontade de se construir como projeto desafiante, ainda que realista, gerando as dinâmicas individuais e coletivas, essenciais a essa ambição.

Como tem vindo a ser referido na literatura científica que se ocupa desta problemática, qualquer desenvolvimento de bases locais deve ser tendencialmente:

- Localizado e Integrado, porque parte sempre de contextos particulares para outros mais amplos, alargando-se a todas as dimensões da vida das pessoas (social, cultural e económica), mobilizando-as, e aos seus grupos de pertença, na prossecução dos objetivos comuns que corporizam uma ideia identitária onde todos se reveem;
- Endógeno, Ecológico e Equilibrado, porque utiliza, respeita e potencia os recursos naturais e culturais do território, sem gerar impactos ambientais negativos e sem criar tensões sociais;
- Social e Cultural, porque se orienta para o bem-estar de todos/as, para a recuperação e valorização das culturas locais e para a reabilitação do património histórico e artístico;
- Participado, porque são as pessoas (todas as pessoas!) os verdadeiros agentes de todas as suas fases e componentes.

Desta forma, um projeto estratégico de desenvolvimento territorial deve encontrar soluções específicas para os problemas concretos de cada contexto, mobilizar recursos naturais e culturais, responder a necessidades de curto, médio e longo prazo, resistir a processos hegemónicos globalizantes e dar sempre o protagonismo aos habitantes, nos processos transformativos que é necessário empreender em cada momento. Este papel de ator e agente, a que devem ser chamados todos os habitantes, apela a uma preparação anterior e concomitante a todas as mudanças, sabendo que estas apenas ocorrerão em face de novas aprendizagens, as quais necessitam de ser alinhadas com os valores e a aspiração coletiva da comunidade territorial.

Colocado o problema nestes termos, qualquer projeto estratégico de desenvolvimento, desejavelmente sustentável e de base local, ao nível de um território, tem, necessariamente, de ser articulado com um projeto educativo que prepare todos os habitantes para as mudanças a empreender e potencie as experiências resultantes dessas práticas transformativas como aprendizagens individuais e coletivas que potenciem e deem ambição e sentido comum ao desenvolvimento desejado. É esta, no limite, a visão de uma política de desenvolvimento e educativa de inspiração progressista: uma educação que nos prepara para o exercício pleno de uma cidadania ativa e crítica, esperando desta prática cidadã conjunta, em todas as suas dimensões, um desafio a novas aprendizagens e à contínua construção de novas realidades, resultantes da vontade e da ação de todos/as, num determinado território (Alcoforado, 2014). Pensar uma educação com estas caraterísticas obriga a empreender algumas reflexões práticas e teóricas, que vale a pena enunciar, com a contenção que um texto como este nos recomenda.

2. Projeto educativo local para um desenvolvimento integrado e sustentável dos territórios

Não será demais recordar que a assunção da responsabilidade da educação, por parte dos estados, se fez com base em três convicções principais: acreditar que todas as pessoas são educáveis; ser sempre possível induzir novas formas de desenvolvimento, a partir do domínio progressivo de novos saberes; admitir a superioridade ética da democracia sobre outras formas de exercício do poder, sendo, por isso mesmo, necessário preparar todas as pessoas para esta participação política. Numa altura em que o trabalho se tinha já constituído como tempo social dominante, a criação da escola para corporizar esta assunção pública da responsabilidade educativa, acabou por dividir a vida das pessoas em duas etapas fundamentais, uma com um tempo destinado a aprender e outra dedicada ao uso dessas aprendizagens para o desempenho dos papéis sociais esperados.

Contudo, desde logo se percebeu que a crescente complexificação das formas de trabalho e de exercício de cidadania não podiam conviver com esta delimitação, entre o mundo da vida e o mundo da educação. Mais recentemente, as mudanças cada vez mais aceleradas, que foram marcando a transformação da sociedade industrial numa sociedade de risco, com especificidades de difícil análise e compreensão, que se vêm impondo às certezas da antiga ordem vigente, acabam por colocar o domínio e controlo da informação, bem como a possibilidade de lhe aceder e de a utilizar (conhecimento) e a capacidade de adquirir e utilizar este conhecimento (aprendizagem), no centro de todas as preocupações e debates (UNESCO, 2005). As retóricas e práticas políticas dos últimos anos foram associando estas necessidades contínuas de aprendizagem a dimensões mais individualizadas e finalidades mais competitivas que, ao contrário do que se enunciou, têm trazido contributos negativos para a diminuição das desigualdades e a construção de comunidades e sociedades mais solidárias, concorrendo para formas de desenvolvimento mais desequilibradas e promovidas numa lógica de topo para a base e dos centos para as periferias.

Documentos centrais do debate educativo, mesmo que distanciados no tempo, como os Relatórios da UNESCO *Aprender a Ser* (Faure, 1973) e *Educação um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996) acabam por questionar as virtualidades destas opções, traduzindo alguns consensos que se foram generalizando e que são hoje de aceitação relativamente pacífica. Tornou-se, então, pouco questionável que, dadas as caraterísticas da sociedade atual, a educação se deve prolongar ao longo de toda a vida das pessoas e, inevitavelmente, se alarga a todos os seus espaços de vida. Assim sendo, o conflito passou a ser assumido também como principal organizador dos processos de aprendizagem, sendo fundamental incluir os

adquiridos resultantes das contínuas e diversificadas aprendizagens, numa dimensão ideológica que a sociedade e as diferentes comunidades assumam como sua orientação dominante.

Sendo certo que os avanços científicos, técnicos e económicos têm vindo a projetar um devir planetário, num contexto global, também é evidente, como resulta dos relatórios referidos, que apenas na medida em que soubermos criar condições para uma ação mais livre, autónoma, responsável e solidária, em todos os nossos espaços de vida, seremos capazes de criar comunidades e formas de vida mais humanizada. Então, o desafio de qualquer projeto educativo deverá pautar-se por envolver todos/as os/as cidadãos/ãs em processos educativos ao longo e em todos os espaços das suas vidas, proporcionando-lhes os recursos necessários para uma participação ativa na transformação dos seus grupos de pertença e contextos de proximidade, desafiando-os a contribuir para processos de globalização ascendente, assentes em comunidades educadoras locais, na reconstrução de estados de bem-estar social participados e não burocráticos e em blocos transnacionais com solidez económica, social, cultural e política, capazes de assegurar formas solidárias de desenvolvimento, numa procura assumida do cumprimento dos direitos fundamentais dos seres humanos, ainda que repensados e reconcetualizados em termos multiculturais (Torraine, 2005).

Por tudo isto, torna-se necessário juntar às políticas transnacionais e nacionais de educação, políticas locais que, em conjunto, contribuam para a mobilização da sociedade com o objetivo de formar cidadãos com capacidade para compreender e pensar o mundo global, mas disponíveis para agir de forma autónoma e responsável (por si mesmos e pelos que consigo interagem) no seu mundo local, em resultado de uma leitura crítica da sua realidade. Portanto, ainda que com referenciais e saberes globais, a educação tem que ser, também, pensada a partir dos contextos locais, para que possam ser garantidos os recursos educativos necessários, os espaços de vida suficientemente desafiadores e o acompanhamento a todos os que necessitam de ajuda para dar sentido às suas aprendizagens contínuas, promovendo o seu reconhecimento pessoal e social (Alcoforado, 2014).

Foi esta constatação que contribuiu para o desafio de se repensar o papel das cidades (Mendes, 2011) e a emergência e consolidação da ideia de cidade educadora (Marfull, 1990; Villar, 2001), passando a aceitar-se que, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), cada comunidade deve reconhecer, exercitar e desenvolver, permanentemente, uma função educadora, assumindo uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo principal deverá ser a formação, promoção e desenvolvimento de TODOS/AS os/as habitantes e do território onde todos/as interagem. Nesta lógica de pensamento, tanto como garantir atividades heteroeducativas de qualidade, tendencialmente promotoras da capacidade de cada pessoa para dirigir os seus próprios processos de aprendizagem, apela-se hoje a consolidação de práticas ecoeducativas, entendendo-se por ecoeducação o conjunto diferenciado e articulado de experiências que permitem que todos aprendem em conjunto, num equilíbrio harmonioso com o meio em que vivem e que partilham, influenciando-o, enquanto se influenciam, questionando-o, ao mesmo tempo que se questionam, transformando-o sempre que se transformam e promovendo e seu desenvolvimento, sempre que se desenvolvem.

Procurando sistematizar as ideias-chave para um projeto educativo local que assuma todas estas preocupações, pode começar por se reafirmar que ele deve estar associado a um projeto de desenvolvimento estratégico do território, numa relação mutuamente desafiante e enriquecedora, sendo que ambos devem contribuir para reforçar a marca identitária, definida e assumida pelos habitantes. Depois é fundamental que o projeto educativo se estruture a partir de um centro dinamizador, pensado para colocar em rede todos os espaços educadores e potencialmente educadores, articulando uma necessária complementaridade das oportunidades de educação formal, não formal e informal, com particular enfoque na sua adequação às necessidades e interesses de todas as pessoas e todos os grupos. Esta atividade de dinamização deve começar, desde logo pelo desenvolvimento das ações necessárias a um planemento participado, criando condições para que todos possam dar o seu contributo.

Sem nenhuma intenção de hierarquição e sequenciação das participações, uma preocupação central deverá passar pelo envolvimento das organizações educativas e das pessoas (docentes, não docentes e discentes) que as integram. O que hoje se pede às escolas é que sejam capazes de integrar todas as

crianças e adolescentes, por mais tempo, ensinando-lhes mais coisas e fazendo tudo isto sem discriminar ninguém. Em 1994, a Declaração de Salamanca apontava para a necessidade de apostar em opções educativas onde escolas regulares com orientação inclusiva devem constituir os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. Para que isto seja possível é indispensável que as escolas garantam que todos aprendam o que é suposto aprender em cada nível de ensino, mas é igualmente obrigatório que possibilite experiências educativas mais holísticas e partilhadas preparando os/as seus/suas alunos/as para elaborar projetos educativos, de formação e de vida e proporcionando-lhes os recursos necessários para os realizar. Encontrar a melhor forma das organizações educativas se articularem com as restantes comunidades, potenciando todos os recursos educativos do território, ajudando a escolher o melhor caminho para as melhores respostas à necessidade de uma formação humanista integral é um desafio essencial do projeto. Que estas organizações, com esta filosofia, se coloquem ao serviço de toda a comunidade e da formação de todas as pessoas em todas as idades da vida é outro desafio fundamental, contribuindo para uma concepção abrangente de educação, que assegure a promoção e qualificação de oportunidades, de desenvolvimento e aprendizagem para todos.

Depois, como ficou claro, é importante que o projeto educativo local cuide de garantir que todos os espaços sociais do território se assumam e constituam como espaços educativos, chamando a uma participação ativa, quem neles trabalha, quem os procura e deles usufrui. Desejando-se que os locais de trabalho sejam progressivamente mais baseados na possilidade de disponibilizar oportunidades de convocação e construção contínua de sempre novos saberes e competências, as empresas e todas as instituições socioeconómicas devem ser convocadas a este esforço formativo da comunidade, contribuindo para se perceber as necessidades de formação e comprometendo-se com este esforço de valorização de todos os trabalhadores e do território em geral. Será igualmente importante que valorize e acolha, quer as capacidades individuais para inovar e empreender, quer as iniciativas grupais para gerar formas alternativas e solidárias de produção. No entanto, para além do tecido socioeconómico, também os serviços públicos, os espaços patrimoniais e todo o movimento associativo devem participar em todas as fases de desenvolvimento dos projetos.

Num resumo possível, diremos que o "Projeto Educativo Local" deve assumir-se como um referencial de gestão estratégica da educação ao nível local, paralelo ao "Plano de Desenvolvimento Estratégico", constituindo-se como uma base para o desenvolvimento de políticas por parte das entidades que dispõem de competência para o efeito, designadamente as autarquias locais, as escolas, mas também com a sociedade civil (todos os parceiros), articulando-as com todas as oportunidades de educação formal, não formal e informal, que são proporcionadas por todas as organizações e espaços do território e da vida das pessoas e das comunidades.

3. Razões para um Encontro Científico e para este Livro

Do ponto de vista das políticas educativas, Portugal tem vindo a encetar uma progressiva descentralização de competências e, principalmente, de responsabilidades, para os seus municípios. Ainda que esta intenção tenha sido recorrentemente enunciada em sucessivos discursos e várias iniciativas legislativas de diferentes épocas, apenas na última década foram criadas condições efetivas para estas novas oportunidades de participação e de execução de iniciativas políticas ao nível educativo. Assim, para além das responsabilidades assumidas, no início deste século, no âmbito da gestão da rede e da afetação dos públicos escolares, materializadas nas "Cartas Educativas", aos municípios portugueses foi colocado, mais recentemente, o desafio de associar a educação e o desenvolvimento integrado, em projetos articulados onde se possa antever um futuro de bem-estar comum, prevendo todos os recursos e os procedimentos para o alcançar. A generalidade das autarquias iniciou o processo de elaboração do seu "Projeto Educativo Local" procurando explicitar o sentido da sua ação educativa e o modo específico de se organizarem e de encontrarem soluções próprias para os seus problemas e anseios.

Na tentativa de encontrar as melhores soluções para este desafio, algo ciclópico, a Universidade de Coimbra foi desafiada a contribuir para uma reflexão e ação conjunta sobre a dimensão ideológica e tecnológica de um documento com estas caraterísticas. Após convocar saberes e práticas multidisciplinares, aceitámos o desafio de iniciar este caminho conjunto com cinco municípios. Assumindo os princípios teóricos e as convicções anunciadas ao longo deste texto, houve uma vontade de levar muito a sério a construção participada de todos os documentos, partindo, por isso mesmo, para um trabalho dialógico no terreno, com todos os agentes que podiam e deveriam ter voz, neste processo de construção conjunta. Em confronto com uma realidade que assumimos como complexa, dialética, contextualizada, holística e diacrónica, fomos sentindo necessidade de alargar o debate a novos saberes e contributos, parecendo-nos indispensável evoluir para um encontro científico que se constituísse como um momento de confronto de ideias e práticas, que nos ajudasse a consolidar crenças e a descobrir novos caminhos e novas respostas.

O encontro, com o título "Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável" cumpriu esse objetivo, contanto com a reflexão de técnicos e investigadores de diferentes países, tendo sido apresentados 170 trabalhos. Quisemos reunir, neste livro, alguns desses trabalhos, sem prejuízo de todos os outros merecerem uma publicação adequada, e igualmente prestigiada, no livro de atas do Congresso. Optámos por autonomizar uma seleção que traduz a diversidade das temáticas tratadas e a variedade de proveniência dos/as participantes.

Dando consistência à intenção desta difícil tarefa, este livro apresenta-nos nos dois primeiros capítulos uma abordagem a formas cooperativas e solidárias de desenvolver os processos económicos a partir das vontades e dos recursos dos territórios e das suas comunidades. Os dois capítulos seguintes trazem-nos diferentes interpelações à constituição de cidades e comunidades educadoras, a partir da necessidade elaborar e consolidar propostas de referenciais teóricos de suporte e do questionamento a práticas desenvolvidas, que foram centrando a promoção do sucesso escolar na articulação de políticas que procuravam conjugar as idiossincrasias dos territórios. Ainda numa lógica de análise crítica da implementação de políticas educativas portuguesas, os dois capítulos subsequentes abordam o papel dos Conselhos Municipais de Educação e a evolução mais recente das ideias que têm presidido ao planeamento da rede escolar. Dos contributos que se seguem, o primeiro traz-nos uma reflexão muito significativa sobre a forma como a planificação e construção de uma área escolar pode potenciar, em termos físicos e humanos, o crescimento de uma cidade, enquanto o seguinte aborda a relação entre as dinâmicas demográficas, a educação e o desenvolvimento sustentado, na região centro de Portugal. Reúnem-se, de seguida, três capítulos com uma preocupação e intenção comuns, equacionado a importância do património histórico e arqueológico, quer para uma formação holística de todos/as os/as habitantes, quer, por isso mesmo e em consequência, para a construção de uma identidade comum, capaz de agregar na defesa e promoção de todas as formas de herança. Os capítulos que se seguem tratam diferentes práticas educativas que, como muitas outras, se torna fundamental equacionar, quando pensamos a educação a partir da realidade dos territórios: educação/formação profissional, construção de comunidades de prática e de aprendizagem, educação e formação de jovens e adultos e educação ambiental, terminando com um relato de investigação sobre experiências desenvolvidas com jovens, no âmbito do projeto Felicidade Interna Bruta.

O convite que fazemos à leitura e debate de todas estas contribuições, resulta da nossa convicção de que todas elas se constituem como elaborações teóricas e/ou práticas capazes de nos ajudar a compreender a riqueza e diversidade das experiências locais e a questionar até que ponto a planificação e desenvolvimento das políticas educativas não deverão incluir, também, uma lógica ascendente de valorização dos recursos, saberes, experiências e vontades da(s) comunidade(s) de um território.

BIBLIOGRAFIA

ALCOFORADO, J. L. M. (2014). Uma Educação para Todos, ao Longo e em todos os Espaços da Vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In Marinalva Freire da Silva, *Mundos Distantes, Diálogos Possíveis: a vida em Mosaico*, 14 - 34. João Pessoa: Ideia.

CORDEIRO, A. M. R., ALCOFORADO, L. e FERREIRA, A. G. (2012). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *In Cadernos de Geografia*. 30/31. pp. 313 – 324. Coimbra: Dep. Geografia/Universidade de Coimbra.

DELORS, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.

FAURE, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

FERRAND, J-L. (2010). Entre territoires et formation. Prolégomènes à l'écriture d'une histoire complexe et mouvementé. *In Education Permanente*. 184. pp. 9-26. Arcueil: Education permanente.

JOBERT, G. (2010). Développement des territoires et formation. *Education Permanente*, 184, pp.2-8. Arcueil: Education permanente.

MARFULL, A. S. (1990). Hacia un concepto de ciudad educadora. In. Ajuntament de Barcelona. *La ciudad educadora*. pp. 131-140. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

MENDES, J. F. G. (2011). *O futuro das cidades*. p. 125 Coimbra: Minerva.

PIVETEAU, V. (2010). Territoire-formation-développement: un triptyque à revisiter par temps changeants. *Education Permanente*, 185, pp. 7-12. Arcueil: Education permanente.

UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. Consultado em www.unesco.org/publishing, em 26 de Novembro de 2011.

VILLAR, M. B. C. (2001). *A Cidade Educadora. Nova perspectiva da organização e intervenção municipal*. p. 242. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

COOPERAÇÃO COMO ESPAÇO EDUCATIVO E INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL

WALTER FRANTZ[(1)] ; NADIA SCARIOT[(2)].

[(1)]UNIJUI, (wfrantz@unijui.edu.br)
[(2)]UNIJUI, (nadia.scariot@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Tendo como referência a lógica do capital e não do trabalho, estreitam-se os espaços para uma grande parcela da humanidade. A crise financeira atual, especialmente, a partir de 2008, recoloca os temores do risco dessa ameaça (Antunes, 2009). Segundo Bauman (2005, p. 25), "para qualquer um que tenha sido excluído e marcado como refugo, não existem trilhas óbvias para retornar ao quadro dos integrantes". A exclusão social continua sendo uma das marcas fortes e contrastantes da sociedade contemporânea, apesar do avanço científico e do crescimento econômico.

A exclusão representa a destruição de laços sociais e valores culturais, de identidades, de relações econômicas (Lévy, 1999). Sob essa ótica, as raízes da exclusão são externas, isto é, estão na sociedade e não nos indivíduos. Nesse sentido, Santos (2001, p. 15) fala de globalização perversa, "fundada na tirania da informação e do dinheiro, na competitividade, na confusão dos espíritos e na violência estrutural". Grande parcela da população mundial, hoje, passou a viver na periferia desse sistema, ainda que integrada a sua dinâmica, porém, não incluídos. Porém, a expectativa pela inclusão permite "acender" movimentos e lutas sociais, "ativando" forças grupais e coletivas.

Cada vez mais, discute-se sobre a necessidade de novos caminhos e práticas de produção, isto é, processos de desenvolvimento, não embasados em objetivos e metas de maximização do lucro e da acumulação do capital (Santos, 2002). Wiegandt (2007, p. 9) afirma[1]: "Nós nos desviamos do caminho de sucesso inicial com muito progresso e nos encontramos em um caminho equivocado de ameaças com riscos imprevisíveis". Para Wiegandt existe um perigo que vem da crença na possibilidade de um ilimitado crescimento econômico, inclusive, da crença nas inovações tecnológicas como respostas para todos os desafios sociais, hoje e no futuro. Observa que uma sociedade que queira, seriamente, orientar-se por um desenvolvimento sustentável, não pode prescindir de atores sociais críticos e criativos, dispostos ao debate e às ações. Para o sociólogo Pinto (1999), 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.

AS POSSIBILIDADES DE REAÇÃO

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 (Maréchal, 2000). Recolocar as necessidades humanas no lugar da necessidade do lucro exige novas relações de trabalho, passando-se da cooperação orgânica à cooperação política, no sentido da criação de novas possibilidades de convivência social. Trata-se de um processo, portanto, que deverá ter como núcleo central a reação à dimensão individualista e consumista, passando pelo resgate da dimensão associativa e cooperativa da vida, em todas as suas formas, desde questões ambientais gerais até questões específicas da economia. A sociedade contemporânea "em rede" parece indicar essa possibilidade.

[1] Tradução livre do original por Walter Frantz: "Wir sind vom frühen Weg des Erfolges mit vielen Fortschritten abgekommen und befinden uns auf einem Irrweg der Gefährdung mit unübersehbaren Risiken".

Escreve Habermas (1976) que a experiência da desigualdade social fez nascerem movimentos sociais e suas respectivas estratégias de ação. De acordo com Boudon e Bourricaud (2000, p. 372), "um movimento social pode constituir-se em torno de "interesses" a serem defendidos ou promovidos". Por sua vez, Touraine (1998, p. 254) afirma que "um movimento social é ao mesmo tempo um conflito social e um projeto cultural. (...) visa sempre a realização de valores culturais, ao mesmo tempo em que a vitória sobre um adversário social". Movimentos sociais são manifestações históricas que expressam necessidades e interesses, ocorram elas no campo da economia, da política, da cultura ou da educação.

O movimento social pela cooperação se confunde com a história da produção e distribuição dos bens e das riquezas, entre os seres humanos. Trata-se de uma história de lutas sociais, ligada à economia de necessidades e interesses, que traduzem a força do movimento social pela cooperação (Faust, 1977). Quanto maior a clareza e a consciência em relação a essas necessidades e interesses tanto maior pode ser a articulação das relações de organização das pessoas, isto é, maior pode ser a força do movimento cooperativo. Uma *força motora e agregadora* que mobiliza a sociedade, que se movimenta pela capacidade de organização e dinamismo dessa força, desencadeada a partir das relações entre as pessoas. Por isso, podemos falar de algo como *motores sociais*, os quais impulsionam à organização e ação das pessoas. Escreve Marques (2000, p. 73):

> No interior mesmo da totalidade capitalista, surgem os movimentos de defesa e promoção de interesses vitais, ambíguos e conflitivos entre a oposição e a acomodação, como os movimentos sindical e cooperativo, que, mesmo à custa de pequenas vitórias e concessões várias, têm-se revelado escolas de aprendizagem no mundo prático e nas articulações políticas.

Essas *forças sociais motoras* podem estar localizadas no campo da economia, da política, da ciência, da tecnologia, da cultura, da arte, da música, da literatura, da comunicação, da educação. Suas *engrenagens* são as relações que os seres humanos estabelecem entre si, nesses campos da atividade humana. Essas relações podem ser, entre outras, de competição ou de cooperação, de dominação ou de liberdade.

O SENTIDO DA ORGANIZAÇÃO COOPERATIVA

Organizações cooperativas são fenômenos que nascem da articulação e da associação de indivíduos que se identificam por necessidades ou interesses, buscando o seu fortalecimento pela instrumentalização, com vistas a objetivos e resultados, normalmente, de ordem econômica. Portanto, a cooperação é, em seu princípio constituinte, um acordo racional de sujeitos sobre algo, no caso, a economia. No entanto, o processo de organização e funcionamento de uma cooperativa também contém elementos sociais, culturais e políticos, incorporados ao seu sentido econômico (Frantz, 2003).

Certamente, podem-se encontrar diferentes razões e objetivos para a adesão à cooperação. As práticas cooperativas são expressões de uma dinâmica social que, em cada situação histórica específica, expressam-se de um modo particular. Isso confere certas características de tempo e lugar às práticas cooperativas. Hoje, no contexto da economia de mercado, as práticas do movimento cooperativo podem ser consideradas produtos da organização capitalista da sociedade: uma reação às dificuldades técnicas, sociais, políticas e culturais, frente à lógica da acumulação do capital. Isto é, estruturam-se no espaço do mercado capitalista. Sob esse ponto de vista, a cooperação instrumentaliza a capacidade de competição de seus associados, isto é, seu poder nas relações de mercado. Portanto, pode-se afirmar que a organização cooperativa, teoricamente, é a estruturação de um espaço de poder. "Um poder buscado pela cooperação [...] em função de objetivos e interesses concretos, a partir dos quais passa a ser articulado socialmente" (Frantz, 1986, p. 56). Um poder de inserção, nas relações econômicas de mercado.

COOPERATIVISMO E AGRICULTURA FAMILIAR

Especialmente, a partir da década de 1950, a política econômica brasileira fez da agricultura uma fonte de alimentos, uma fonte de propulsão e sustentação da implantação do setor industrial (Fernandes, 1973). A produção de trigo e soja passou a ser o carro chefe desse processo, no sul e centro-oeste do Brasil. Esses fatores condicionaram, fortemente, o processo de organização e desenvolvimento de cooperativas agrícolas. Atreladas ao binômio trigo-soja, a partir da década de 1950, nasceram cooperativas regionais de armazenagem e comercialização de insumos e produtos agrícolas como instrumentos de integração das economias regionais ao contexto da economia nacional (Frantz, 1980).

Entretanto, essas cooperativas agropecuárias de atuação regional não foram as primeiras iniciativas de organização cooperativa, no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Antes delas, já existiam as tradicionais cooperativas de compra e venda dos agricultores familiares. Essas cooperativas tinham abrangência local. Predominantemente, eram associações de agricultores oriundos de comunidades próximas, nascidas dos núcleos de colonização. (Büttenbender, 1995).

Na região noroeste, ao final do século XIX, as terras haviam sido ocupadas, através da instalação de núcleos populacionais de diferentes etnias de origem europeia, sendo assentados em pequenos lotes de 25 hectares, cultivados por suas famílias. A agricultura familiar se desenvolveu, portanto, à base da pequena propriedade e da força de trabalho familiar (Roche, 1969). Porém, antes disso, já existia uma agricultura familiar camponesa, que teve origem com a instalação de pequenas economias de subsistência pelos descendentes de europeus ibéricos e indígenas, denominados caboclos (Zarth, 2009).

> A agricultura familiar foi, historicamente, mais um lugar para as necessidades e o interesse das pessoas que para os interesses do capital, ainda que estivesse incorporada à lógica do mercado capitalista. Em meu entender, importa saber que a história da agricultura familiar, no Brasil, é uma história de pessoas, de famílias, de pequenos agricultores, de uma população que circulou, através das gerações, por diferentes tempos e lugares, na esperança de construir suas condições de vida, tanto na dimensão econômica como na dimensão cultural e social. Uma boa parte dessa história se confunde com a luta pela inserção no contexto maior, fornecendo mão-de-obra e alimentos baratos (Frantz, 2009, p. 170).

A agricultura familiar, voltada ao mercado e, predominantemente, de origem do processo colonizatório, depositou no associativismo e na organização cooperativa uma esperança de poder melhorar, através de suas múltiplas práticas, as suas condições de vida. As cooperativas nasciam dos problemas que as famílias dos agricultores enfrentavam em suas atividades econômicas de comercialização da produção ou de abastecimento de seu consumo (Frantz, 2012).

A partir da década de 1960, quando do esgotamento das bases da economia de colonização, os agricultores familiares se viram diante do desafio por encontrar alternativas viáveis a sua sobrevivência como proprietários de seus próprios meios de trabalho. Sem um projeto alternativo de produção, os agricultores familiares aderiram ao modelo de modernização pelo caminho do trigo e da soja, proposto pelas políticas oficiais com pacotes de incentivos e subsídios e, portanto, muito atraentes. A adesão da agricultura familiar ao binômio trigo-soja levou também à incorporação de cooperativas locais tradicionais às *cooperativas de trigo e soja* de atuação regional (Frantz, 1980). A absorção, fusão ou incorporação das pequenas cooperativas agrícolas por parte das *cooperativas de trigo e soja* foi favorecida pelo próprio governo, através de leis, que limitavam a área de ação das cooperativas, com exceção feita às cooperativas regionais (Bulgarelli, 1973).

Pode-se afirmar que as tradicionais cooperativas locais procuravam atender, prioritariamente, necessidades e interesses das economias familiares de seus associados, valorizando o trabalho de seus membros. Enquanto que as cooperativas de atuação regional, especialmente, as voltadas ao binômio trigo-soja, nasceram pela busca da viabilização da lógica do capital investido nas atividades de produção primária.

Em 1983, em pesquisa de 30 entrevistas aleatórias, junto a associados da COTRIJUI (Cooperativa Regional Tritícola Serrana Ltda.) foi perguntado sobre os motivos que os havia levado a ingressar na cooperativa. Dos entrevistados 83,3% responderam que não poderiam exercer suas atividades econômicas sem a cooperativa (Frantz, 2001).

Em 2001, de um universo de 6457 associados da COTRIJUI, vinculados, operacionalmente, a unidades de serviços da cooperativa, no noroeste gaúcho, foram entrevistados por amostragem 162 associados. Os dados indicaram que 77,5% dos entrevistados são proprietários com até 50 has. de terra, sendo que 93,2% produzem soja e 83,3 entregam soja à cooperativa para ser comercializada. Dos entrevistados 49,4% afirmaram entregar 100% de toda sua produção à cooperativa. A fidelidade na entrega da produção à cooperativa é alta, considerando-se o contexto competitivo do mercado dos produtos agrícolas.

A pesquisa revelou que os associados se sentem mais seguros ao comercializar sua produção, através da cooperativa: 55,3% entrevistados disseram que se sentiam mais fortes, participando em cooperativas, por causa da segurança que estas oferecem. O associado sente mais a segurança do que, propriamente, vantagens de preços na comercialização.

Nesta entrevista, procurou-se também captar a percepção que os entrevistados têm sobre o que é cooperativismo, isto é, o sentido e o significado da prática cooperativa. Procurou-se saber a respeito do "núcleo" de fundamentação do conceito de cooperativismo: 46,9% dos associados revelaram uma percepção política do cooperativismo, isto é, valorizam a questão associativa; 30% das respostas indicaram uma visão empresarial e 10% das respostas indicaram uma noção paternalista.

Perguntados sobre a validade do cooperativismo, no mundo atual, onde predomina o individualismo e a competição, 92,9% dos entrevistados responderam pela validade do cooperativismo. No entanto, 62,1% dos que responderam pela validade do cooperativismo o fizeram com algum condicionante. Isso pode revelar uma visão mais crítica com relação à gestão: 30,7% destes condicionamentos pela validade do cooperativismo foram embasados em aspectos operacionais e administrativos. Têm seu foco na empresa. Isso significa que os associados esperam resultados práticos do cooperativismo: 65,6% dos associados encontraram o que queriam e 24% encontraram em parte o que buscavam na cooperativa. Esse é um indicador de importância para as economias dos associados, considerando-se que a maioria tem pequenas economias, com dificuldades de competição em termos individuais. É um indicativo de que a cooperativa representa força, poder, para os associados.

Os dados das pesquisas de 1983 e de 2001 permitem concluir que a existência da cooperativa ultrapassa os aspectos econômicos da cooperação. Os dados revelam significados de ordem mais política, como defesa, segurança, e não apenas de ordem operacional, de instrumentalização do sentido econômico da cooperação.

De acordo com os dados obtidos, pode-se concluir que a organização cooperativa constitui importante instrumento de inserção no mercado, isto é, na relação entre as economias familiares e o poder de mercado. Porém, considerando o tamanho das propriedades e a predominância do cultivo da soja, pode-se concluir também pela fragilidade de escala das economias familiares, diante da competição com as propriedades maiores, produtoras de soja. A produção de soja é uma atividade, cada vez mais competitiva, no mercado, exigindo maior escala de produção, maiores níveis tecnológicos, mais área para o plantio e, consequentemente, maiores volumes de investimentos.

Frente a esse contexto de desafios, afirmou-se a economia leiteira como estratégia de resistência à exclusão, especialmente, por parte da agricultura familiar, a partir da década de 1970. Os dados da pesquisa, em 2001, junto aos associados da COTRIJUI, indicam que 76,5% dos entrevistados produziam leite e destes 37% comercializavam sua produção, através da cooperativa. Isso revela que, diante das dificuldades por manterem suas economias com a monocultura, aos poucos, os agricultores convertiam sua produção de subsistência em atividade comercial (Frantz, 2009).

Segundo Samborski e Peroni (2010, p. 214), agricultores familiares com menores áreas de terra, ao se tornarem menos competitivos no setor da produção de grãos, "procuram alternativas de produção para que possam permanecer no meio rural. Entre essas alternativas de produção, a atividade leiteira, especialmente a produção de leite fluido, ganha um relativo destaque".

Diante do quadro histórico de fragilidades, mas também de oportunidades econômicas, em 1976, associando-se em uma cooperativa central, as *cooperativas de trigo e soja*, lideraram a criação da CCGL - Cooperativa Central Gaúcha de Leite Ltda. O objetivo foi o incentivo da produção leiteira, através das cooperativas agropecuárias, sua industrialização e a comercialização, visando à diversificação da produção primária com a expectativa de viabilizar, economicamente, o maior número de associados e, assim, garantir sua permanência no campo. Entretanto, na década de 1990, em meio à crise da produção agrícola e a dificuldades financeiras e econômicas de suas cooperativas associadas, sua planta industrial leiteira foi vendida a empresas privadas do ramo lácteo. Na prática, isso significou uma perda de poder sobre o mercado do leite e de perda de poder de organização dos produtores, frente às grandes empresas agroindustriais. Porém, em 2008, a CCGL voltou ao mercado com nova planta industrial, tendo 40 cooperativas associadas, que somam 160 mil produtores, em cerca de 350 municípios gaúchos[2]. Entretanto, o risco de exclusão, por parte das pequenas economias familiares continua, diante das exigências técnicas e sanitárias da produção leiteira, das forças e interesses de mercado, das estratégias empresariais de estímulo à elevação da produtividade, nas unidades familiares de produção (Samborski e Peroni, 2010).

Com relação ao cooperativismo agropecuário – representado, especialmente, pelas *cooperativas de trigo e soja* e pela cooperativa central de leite, Samborski e Peroni (2010, p. 223) escrevem:

> O cooperativismo agropecuário na região Noroeste do RS ao ser criado e apoiado pelo Estado Brasileiro universalizou interesses, congregando pequenos, médios e grandes produtores. Hoje, mais de 60 anos depois da criação das primeiras cooperativas, com o modo capitalista de produção estabelecido na agropecuária, a hegemonia dos grandes produtores nas instituições deixa os agricultores familiares com pouca força para influenciar os rumos das cooperativas, levando-os a criar outras organizações para defenderem seus interesses, especialmente, aqueles vinculados a uma determinada cadeia produtiva. Assim, podemos afirmar que a atividade leiteira foi o principal motivo para a criação das cooperativas da agricultura familiar/camponesa, causando um processo de diferenciação dentro do cooperativismo agropecuário regional.

Essas iniciativas de organização cooperativa surgiram como reação às relações desfavoráveis de comercialização da produção leiteira. Os objetivos dessas iniciativas foram a organização das condições técnicas de recolhimento da produção e da soma de poder de negociação com as indústrias de transformação do leite. Através de ações coletivas, os associados buscam ganhar escala, uma vez que muitos pequenos produtores passaram a ser excluídos (Samborski e Peroni, 2010).

> O que existe de "novo" nesse tipo de organização é que se trata de cooperativas, na maioria das vezes, sem nenhuma ou quase nenhuma estrutura empresarial, tendo um fundamento maior na associação de interesses. A identificação e a articulação das pessoas acabam sendo um fator fundamental para o sucesso do empreendimento. A partir da associação, frente aos problemas comuns, os associados criam os seus instrumentos de atuação, centrados nas tarefas de organização das linhas de recolhimento da produção do leite. A visibilidade da cooperativa acontece pela organização e funcionamento das linhas de recolhimento da produção e pela negociação dos seus preços, mais que através de outras estruturas ou atividades (Frantz e Schönardie, 2006, p. 10 e 11).

[2] http://www.cotrisa.com.br/administrador/informativos/edicao66.pdf, acesso em 25 de março de 2014.

Em 2006, uma pesquisa junto a iniciativas de cooperação dessa natureza, permitiu captar alguns de seus sentidos e significados, tais como: consciência política sobre a importância da união e da organização; solidariedade entre as famílias; recuperação da autoestima como produtores e como atores sociais; capacitação em autogestão e gestão da economia familiar; formação de lideranças nas comunidades locais; formação de "redes" de economia; recuperação do valor da cooperação para a economia familiar; construção de conhecimento, especialmente, sobre relações de mercado (Frantz e Schönardie, 2006, p. 11).

Entretanto, crises e dificuldades assolam muitas das cooperativas, criadas e organizadas, nos últimos anos. Trata-se de problemas e dificuldades de gestão, de inserção nas relações de mercado. "Continua o desafio da construção de instrumentos de poder, adequados à apropriação de uma maior fatia da riqueza, por parte de seus produtores. Essa luta mantém acesa, junto aos agricultores familiares, a busca da organização cooperativa" (Frantz, 2009, p. 183).

A partir de 2013, lideranças de sindicatos de trabalhadores rurais, da região do noroeste gaúcho, constituíram um grupo de reflexão e trabalho, no sentido de buscar compreender essa situação e traçar perspectivas de enfrentamento das dificuldades[3]. Dos debates e reflexões constam, principalmente, preocupações com as práticas cooperativas, com o futuro das organizações cooperativas e de seus associados. Porém, os debates são perpassados pela valorização da cooperação como estratégia de organização dos instrumentos de gestão das questões econômicas das famílias dos agricultores familiares. As discussões têm como denominador comum a sucessão familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da globalização, onde o trabalho, como núcleo importante da estrutura social, sofre grandes transformações tecnológicas e organizativas, ampliam-se os espaços para as organizações cooperativas, como instrumentos de organização das pessoas e como formas de enfrentamento do desemprego, constituindo-se em possibilidades de resistência à exclusão social.

Para muitas pessoas ou grupos sociais, hoje, a cooperação, torna-se, novamente, elemento fundamental à construção de seus espaços de vida, pois a organização cooperativa, para além da expressão material, desenvolve também expressões culturais, políticas e sociais que se somam aos interesses, objetivos e necessidades de seus associados. Por isso, pode-se reconhecer no cooperativismo um lugar de reconstrução de identidades, do coletivo, dos laços sociais rompidos. Isso implica cultura e educação. A educação acontece, através da participação política, pelo diálogo de saberes a respeito das práticas de cooperação, pela busca crítica do entendimento daquilo que acontece entre as pessoas envolvidas na cooperação. Isso é, aparece de forma diluída, associada a processos de comunicação e de interação entre os diferentes atores do espaço da cooperação. A dimensão cultural e educativa de um empreendimento cooperativo está nos valores, nas crenças, nas normas e costumes inerentes às práticas sociais cooperativas. São componentes que incidem sobre o funcionamento de uma organização. Reconhecer a importância de outras dimensões na organização cooperativa, certamente, não diminui o fundamento econômico da cooperação, mas constitui uma potencialização de seu conteúdo político.

Entretanto, ainda que a organização cooperativa possa ser caracterizada como reação de grupos sociais menos favorecidos, no sentido de se oporem ao sistema de lógica capitalista, as práticas cooperativas correm o risco de serem instrumentalizadas, frente às forças e interesses inerentes ao mercado. As cooperativas como estruturas produtivas de grupos isolados podem ser cooptadas pelo sistema dominante.

[3] A primeira reunião ocorreu em 08 de outubro de 2013, no Sindicato de Trabalhadores Rurais de Ijuí.

AGRADECIMENTO

Este trabalho teve o apoio financeiro do programa Apoio a Eventos no Exterior (AEX) da Capes sob o processo número 3463/14-1.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, R. (2009). A substância da crise. In: MÉSZÁROS, István. *A crise do capital* (9-16). São Paulo: Boitempo.

BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BOUDON, R. & Bourricaud, F. (2000) *Dicionário crítico de sociologia* [2ª ed.]. São Paulo: Editora Ática.

BULGARELLI, W. (1973). A Nova Legislação Cooperativista Brasileira. In: UTUMI, A. [et. al.]. *A problemática cooperativista no desenvolvimento Econômico* (133-165). São Paulo: Fundação Friedrich Naumann.

BÜTTENBENDER, P. L. (1995). Influência do cooperativismo e associativismo no desenvolvimento da região do Grande Santa Rosa. *Perspectiva Econômica.* 36, p. 99-142.

FAUST, H. (1977). *Geschichte der Genossenschaftsbewegung: Ursprung und Aufbruch der Genossenschaftsbewegung in England, Frankreich und Deutschland sowie weitere Entwicklung in deutschen Sprachraum*. Frankfurt am Main: Fritz Knapp Verlag.

FERNANDES, F. (1973). Anotações sobre o Capitalismo Agrário e a Mudança no Brasil. In: SZMRECSANYI, T. & QUEDA, O. (orgs.). *Vida Rural e Mudança Social* (131-150). São Paulo: Companhia Nacional.

FRANTZ, W. (1980). Genossenschaftsentwicklung und genossenschaftliche Erziehung. Eine Fallstudie aus Brasilien. *Jahrbuch für Bildung, Gesellschaft und Politik*, vol. 5, p. 3-275.

FRANTZ, W. (1986). Organização e Poder em Cooperativas. *Contexto e Educação*, vol. 3, p. 56-66.

FRANTZ, W. (2001). *Participação em organizações cooperativas*. Ijuí: Editora UNIJUI.

FRANTZ, W. (2003). Educação e poder na racionalidade da cooperação. *Perspectiva Econômica*, vol. 38, (121), p. 15-40.

FRANTZ, W. (2009). Reflexões em torno da agricultura familiar. In: ANDRIOLI, A. I. (org.). *Tecnologia e agricultura familiar: uma relação de educação* (137-187). Ijuí: Editora UNIJUI.

FRANTZ, W. (2012). Organização cooperativa na agricultura familiar. In: ZARTH, P. A. (org.). *História do campesinato na Fronteira Sul* (295-317). Porto Alegre: Letra & Vida: Chapecó: Universidade Federal Fronteira Sul.

FRANTZ, W. & SCHÖNARDIE, P. A. (2006). A organização cooperativa como caminho de resistência à exclusão social. Limites e possibilidades. *ESAC: economia solidária e ação cooperativa*, vol. 1(1), p. 5-12.

HABERMAS, J. (1976). *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* [2ª ed.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

LÉVY, P. (1999). *A Inteligência Coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço* [2ª ed.]. São Paulo: Edições Loyola.

MARÉCHAL, J.P. (2000). *Humanizar a economia*. Lisboa: Instituto Piaget.

MARQUES, M. O. (2000). *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência* [2ª ed.]. Ijuí: UNIJUI.

PINTO, L. A. C. (1999). Mundo Pós-moderno. Notas para discussão e registro histórico. In: MAIO, C. & BÔAS, G. V. (orgs.). *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil. Ensaios sobre Luiz Aguiar Costa Pinto (*13-19). Porto Alegre: UFRGS.

ROCHE, J. (1969). *A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora Globo.

SAMBORSKI, T. & Peroni, N. (2010). O movimento das novas cooperativas da Agricultura Familiar/Camponesa e a diferenciação no cooperativismo agropecuário na Região Colonial Noroeste do RS. In: TEDESCO, J. C. & Carini, J. J. (orgs.). *Conflitos agrários no norte gaúcho* (211-224), Volume 3. Passo Fundo: IMED.

SANTOS, M. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal [*7ª ed.]. Rio de Janeiro: Record.

SANTOS, B. S. (org.). (2002). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

TOURAINE, A. (1998). *Crítica da Modernidade [*5ª ed.]. Petrópolis: Vozes.

WIEGANDT, K. (2007). Handeln – aus Einsicht und Verantwortung. In: JÄGER, J. *Was verträgt unsere Erde noch? Wege in die Nachhatigkeit* [4ª ed.] Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

ZARTH, P. A. (2009). História, Agricultura e Tecnologia no Noroeste do Rio Grande do Sul. In: ANDRIOLI, A. I. (org.). *Tecnologia e agricultura familiar: uma relação de educação* (51-75). Ijuí: Editora UNIJUI.

INCUBADORA DE EMPREENDIMENTOS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, TERRITORIALIZAÇÃO E COOPERAÇÃO: ELEMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO SÓCIO-DIALÓGICA

EDSON MARQUES OLIVEIRA[(1)].

[(1)]Unioeste/CES-FEUC, Universidade de Coimbra, (empreendedorsocial03@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO

Objetivamos refletir sobre os elementos de uma prática, a partir da proposta de Sennett (2012), sobre a cooperação pautada numa relação dialógica. Reconhecemos que o tema dialógica é trabalhada por outros autores, notadamente Paulo Freire (2003 e 2005). No entanto, Sennet aborda de uma forma que favorece o enquadramento teórico necessário ao que pretendemos fazer face ao fenômeno do fracasso de um empreendimento social solidário, que passou pela incubação, experiência de uma metodologia de territorialização e os cuidados da ênfase quanto ao aspecto de uma educação solidária para o trabalho associativo, participativo e cidadão. Inicalmente a concepção do projeto era de uma visão de empreendedorismo social, migrando para uma perspectiva de economia solidaria, e sendo considerada uma terceira possibilidade, o empreendedorismo social solidário. Logo, o presente trabalho será apresentando em três momentos. Primeiro, apresentamos um enquadramento teórico de análise, na sequência descrevemos a experiência propriamente tida, e finalizando destacamos as principais conclusões e elementos da educação sócio-dialógica para o empreendedorismo social, a economia solidária e para o que estamos defendendo como empreendedorismo social solidário.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE INCUBAÇÃO, DO PROCESSO SÓCIO-EDUCATIVO E DE TERRITORIALIZAÇÃO.

Não é o objetivo do presente trabalho aprofundar o conceito de economia solidaria, mas somente sinalizar a referencia que utilizamos para os fins propostos no presente trabalho. Nesse sentido, somos favoráveis ao conceito empregado pelo SENAES, (Secretária de Economia Solidaria), que é:

> " Economia Solidaria é um jeito diferente de produzir, vender, comprar o que é preciso para viver. Sem explorar os outros, sem querer levar vantagem, sem destruir o ambiente. Cooperando, fortalecendo o grupo, cada um pensando no bem de todos e no próprio bem [...] conjunto de atividades econômicas de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito, organizadas sob a forma de autogestão." (Cf SENAES, 2014)

É perceptível a complexidade da prática desse conceito, pois é preciso conciliar o trabalho coletivo, mas sem massacrar a individualidade e anseio de cada pessoa e grupo, ou seja, não a ditadura do coletivismo, bem como, conciliar as expectativas individuais sem cair no "cada um para si e Deus por todos", e como afirma Maturana, (1999) ser social é ser individual, mas, sobretudo, um individual que considera em suas ações o outro e a preservação da espécie e da coletividade. Compreendemos assim que os sujeitos são portadores, tanto de direitos e também de deveres, e as ações ou inações são consequentes e determinantes quanto ao construir ou não uma sociedade justa, solidária e fraterna. Nesta perspectiva, temos que agir em busca de uma transformação social que pode e deve ocorrer a partir da integração de esforços e ações de auto-organização, e da mudança de ações coordenadas dos indivíduos que compõem a sociedade e do desejo legitimo de mudar, ou seja,

> "A mudança social é uma mudança na configuração de ações coordenadas que define a identidade particular de um sistema social particular. E isso porque a mudança social só acontece quando o comportamento dos sistemas vivos individuais que compõem o sistema social se transforma de maneira a dar origem a uma nova configuração de ações coordenadas que define uma nova identidade para o sistema social (Maturana, 1999, p. 190).

Podemos verificar que existem na atualidade, vários esforços para ampliar essa visão através de empreendimentos sociais solidários. Entre esses esforços e estratégias estão as incubadoras. Grande parte, sendo efetuadas pelas universidades em parceria como a sociedade civil. Essas incubadoras de empreendimentos sociais solidários visam reforçar os princípios e fundamentos da economia solidaria, a saber: a) valorização social do trabalho, b) satisfação plena das necessidades de todos como eixo da criatividade tecnológica e da atividade econômica, c) reconhecimento do lugar fundamental da mulher e do feminino numa economia fundada na solidariedade, d) a busca de uma relação de intercâmbio respeitando com a natureza, e) valores da cooperação e da solidariedade. (Cf. Fórum Brasileiro de Economia Solidaria, http://www.fbes.org.br/). A incubação, via de regra, passa por um processo metodológico, que segundo Farid Eid (2003), poderia ser sintetizada nas seguintes fases: 1. Primeiros contatos com o grupo social beneficiário; 2. Formação do grupo social beneficiário; 3. Compreensão sobre trabalho associativista em relação ao trabalho assalariado; 4. Avaliação de alternativas e decisão sobre atividade fim do empreendimento; 5. Capacitação técnica; 6. Capacitação administrativa; 7. Elaboração do Estatuto e Regimento Interno; 8. Legalização do empreendimento; 9. Assessoria para inserção do empreendimento de economia solidária no mercado, conquista da autonomia e fim do processo de incubação. Nesse sentido, a incubação visa ser um espaço e ação de assessoramento, com ênfase nas dimensões: administrativa, técnica, jurídica e política, que via de regra ocorre através de atividades do tipo oficinas, estimulando o aprendizado de teórica e prática e a articulação de conhecimentos técnicos sobre a atividade fim do empreendimento. Nessa perspectiva, o conceito de territórialização, tem uma importância vital para o processo de articulação das instituições e atores. Sendo que o mesmo é extraído originalmente da geografia, mas que na atualidade ganha novos horizontes e abordagens principalmente as que privilegiam o espaço local e ações emancipatórias. Por território, compreendemos o resultado/produto das relações humanas no tempo em movimento no espaço cotidiano vivencial, ou seja, "...é uma área demarcada onde um individuo, ou alguns indivíduos ou ainda uma coletividade exercem o seu poder (...) é resultado das possibilidades, é o resultado da ação humana..."(Medieiro Junior, 2005, p.4) Neste sentido, territorialização é um processo das ações humanas, que considera as lutas pela vida, pelos meios de produção da vivencia cotidiana das lutas dos grupos e das contradições da vida em sociedade. Logo, e considerando o território como processo dinâmico, é possível visualizar várias dimensões, como exemplo: território distrito (cidade, distrito), ou ainda, território moradia (espaço da vida familiar), território área (bairro e espaços públicos). Isso posto, faz com que as ações de incubação sejam cada vez mais desafiadores, bem como, a existência efetiva dos empreendimentos solidários sejam efetivados na base dos valores expressos. É nesse ponto que outro estudo de Sennett (2012) sobre os rituais, prazeres e dimensões políticas da cooperação, são valiosos. Segundo esse autor a cooperação é considerada uma habilidade, um tipo de inteligência que é nato dos seres humanos, mas que ao logo do seu desenvolvimento, face ao contexto competitivo da sociedade capitalista, essa habilidade vai sendo desabilitada. Ao longo desse estudo Sennett (2012) mostra que existem vários fatores que prejudicam a cooperação. Entre eles. A dificuldade cada vez maior de se trabalhar com pessoas diferentes, o que requer outras habilidades, competências e posturas, tais como: ouvir, dar ênfase ao coletivo e não só aos interesses individuais. Apresenta como exemplo o espaço da oficina na idade média, onde os artífices tinham que exercer essas habilidades. E defende que essas habilidades devem hoje ser resgatadas. No campo da economia solidaria e do empreendedorismo social esse ponto é hoje um fator chave de compreensão. Pois a filosofia do artífice é, "... querer fazer um trabalho bem feito e fazê-lo", é que tem gerando ações efetivas nessas duas modalidades. E segundo autor, é preciso que o ouvir e o conversar seja aprimorado. E o tipo de conversa, comunicação, preferencialmente deve ser dialógica e não dialética. A segunda sempre remete a uma relação de contrários e de síntese, o que pode favorecer ao estímulo do processo de competição dependendo de como é desenvolvido. O primeiro, dialógico, remete a ampliação e compreensão mútua, com a finalidade não de uma síntese, mas de uma construção recíproca e continua, ou seja, troca densa na diversidade, "… a conversa dialógica floresce".

O autor defende que um processo de aprendizado, quando forçado, tende a não dar bons resultados. Assim como forçar o processo de cooperação, pode inibir o fortalecimento dos laços associativos e cooperativos, é preciso com isso, estabelecer relações de comunicação dialógicas, pois,"[...] nossa capacidade de cooperar é muito maior e mais complexa do que querem crer as instituições." (idem, p.43). Outro ponto culminante do estudo é mostrar que a cooperação deve estar internalizada nos sujeitos, e não somente passado como algo racionalizado. As relações diretas entre as pessoas de maneira informal pode gerar benefícios mútuos mais significativos. Nesse sentido, e considerando a cooperação como uma habilidade nata do ser humano, constata-se que na vida adulta, face ao contexto da cultura capitalista, existem fatores que vão gerar um processo de desaprendizado do ato de cooperar, entre eles, destaca-se a desigualdade que pode gerar a competição entre as pessoas. " A desigualdade restringe as aptidões das crianças, elas têm a capacidade de se relacionar mais plenamente e de cooperar mais profundamente do que permitem as instituições." (idem , p. 180). Esse elemento da desigualdade é reforçado pela ênfase no individualismo, que segundo o autor, está em curso um processo de "inflamação do ego", e de um aprofundamento do conceito de narcisismo, onde a cooperação é enfraquecida. As pessoas, mesmo em espaços de cooperação, tipo cooperativas, estão na verdade a procura de seus interesses particulares, e quando esses interesses são satisfeitos as pessoas se separam, o que Sennett (2012) chama de "retirada". Isso gera um tipo de cooperação fraca, ou seja, "A cooperação com os outros certamente não aplaca as dúvidas íntimas, não tem valor em si mesma." (idem, p.238). Nesse sentido, e para revitalizar a cooperação complexa e efetiva, é preciso: saber gerenciar os conflitos, estimular a escuta ativa, o senso de coletividade através da diplomacia cotidiana em comunidade e realizar o concerto das relações sociais, do estimulo na realização de rituais de aproximação e fortalecimento de uma cooperação e solidariedade que vem de baixo para cima, livre, espontânea, profunda e duradoura, em outros termos, "... que a cooperação contribua para a qualidade da vida social (idem, 327). Notamos que no cerne desta reflexão fica clara a necessidade de um processo educacional formador na perspectiva dialógica. Essa perspectiva, voltada tanto para o campo do empreendedorismo social e principalmente da economia solidária, é reforçada pelo estudo de Pereira (2010), cujo entendimento de educação dialógica é:

> Tal conceito diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem, que entende: - as pessoas como sujeitos constitutivos do e no diálogo intersubjetivo, além de atuantes no contexto social e, por isso, capazes de transformá-lo (dimensão ontológica); - a realidade como manifestação objetiva e como uma construção social dual, portanto, fruto da ação dos sujeitos e dos sistemas que estes elaboram e que, ao mesmo tempo, condicionam a atuação dos sujeitos (dimensão epistemológica); - o conhecimento como resultado da interpretação intersubjetiva da realidade e como instrumento para a transformação democrática da mesma (dimensão metodológica) (pág. 3)

Em outros termos, a educação dialógica, ou como estamos aqui defendendo, educação sócio-dialógica, passa não só por uma relação racional e ideológica, do tipo, nós os oprimidos contra os opressores capitalistas. Pois não adianta tratar essa relação só no campo discursivo e racional, as pessoas estão internalizando outros valores, que são mais voltados ao campo do consumo, da sobrevivência, do garantir os interesses pessoais, o que paralisa e compromete as ações coletivas e de uma cooperação de fato solidaria, emancipatória e libertaria. As pessoas são impactadas pelos meios de comunicação de massa que geram imaginários sociais fortes que não são trabalhados ao longo do processo da capacitação nas incubadoras e na formação dialógica da economia solidária, ou seja, "[...] o imaginado é composto por esses imaginários complexos, os quais possuem uma densa carga simbólica. Ele está sujeito à constante mutação e readaptação por uma variedade de atividades imaginativas que perpassam na sociedade." (Mateus, 2013, p.43). Essa complexidade foi sentida e constatada no caso da Coopermesa e seus desdobramentos, é o que apresentamos na sequência.

DA TEORIA À PRÁTICA DO EMPREENDEDORISMO SOCIAL SOLIDÁRIO: O CASO DA COOPERMESA.

A experiência que apresentamos, é fruto de uma atividade de extensão universitária (prática) formulada a partir do estudo no doutorado (teoria) em Serviço Social, no Brasil, na cidade de Toledo, Paraná, iniciado em 2000 sobre empreendedorismo social (Cf. Oliveira, 2004). Através desta investigação, onde foi possível mapear exemplos de organizações que vem exercendo influência na intervenção social, fui possível explicitar elementos teóricos e metodológicos do empreendedorismo social. A partir deste entendimento, elaboramos uma estratégia para colocar em prática estes conhecimentos, o que ocorreu em maio de 2004 através de um projeto de extensão denominado de Projeto Casulo Sócio-Tecnológico, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo, Brasil. Através deste projeto procuramos sintetizar o processo de empreendedorismo social num modelo sistêmico inspirado na metáfora da metamorfose da lagarta que se transforma em borboleta. O mesmo teria as seguintes características: fase 1) Lagarta, representando a idéia, fase 2) o casulo, representando a idéia em movimento, consolidação, institucionalização, maturidade, e a fase 3) a borboleta, representando a multiplicação e impacto da idéia transformada em ação interventiva de impacto e com possibilidade de replicabilidade. Foram projetadas dez ações, destacamos a ação número cinco 5, Célula Incubadora de Gestão Sócio-tencológica Empreendedora. Dentro desta celula, iniciamos um projeto piloto denominado Mulheres Empreendedoras Sociais em Ação – MESA, que surge a partir do levantamento de uma estagiaria numa Escola Estadual do bairro Coopagro no Município de Toledo-PR, Brasil, onde se percebeu um número significativo de mães que sustentam suas famílias, ou seja, famílias monoparentais. O projeto foi executado a partir das seguintes ações: Fase – 1: Reconhecimento e estruturação do local de trabalho ; Fase – 2: Preparo e adequação da infra-estrutura e reconhecimento do perfil da população a ser trabalhada; Fase – 3: Divulgação, seleção e cadastramento das participantes do projeto; Fase – 4: Início da capacitação Oficina de Empreendedorismo Social. Fase 5. Mapeamento e territorialização de oportunidades, Fase 6. Elaboração de estatuto e regimento interno e consolidação de organização, Fase 7. Elaboração, execução e monitoramento de Plano de Negócio Social. Como se pode perceber, a idéia foi caminhar junto com o grupo de mulheres e permitir que num curto espaço de tempo que as mesmas pudessem caminhar sozinhas, para tanto, foi necessário buscar o maior número possível de dados e informações sobre o bairro e as possibilidades de empreendimentos. A seguir apresentamos como esse processo foi desenvolvido.

METODOLOGIA DA TERRITORIALIZAÇÃO E MAPEAMENTO DE OPORTUNIDADES COMO ESPAÇO DIALÓGICO

A estratégia e metodologia de Mapeamento e Territorialização de Oportunidades-MTO, foi realizado logo após o processo de capacitação no processo de incubação, Fase 4. Sendo assim o mesmo é entendido aqui como um mapa, uma cartografia, no sentido de mapear num determinado espaço as possíveis oportunidades de um determinado território, e futuro espaço de realização das ações de geração de trabalho, renda e inclusão social. E por oportunidades, consideramos as várias possibilidades empreendimentos, negócios que podem ser encontradas e geradas neste espaço, seja de ordem mercadológica, como serviços ou produtos que podem gerar uma rede de consumo e dinamizar uma economia solidária local. A metodologia desenvolvida na territorialização foi composta das seguintes ações: Fase 1: Reconhecimento territorial, Fase 2: Planejamento territórialização e mapeamento, Fase 3:Elaboração do Plano de Negócio Social e criação de redes de consumo solidário. Fase 4: Avaliação de impacto e implementação das ações e unidades de negócio social. No trabalho de campo, tivemos a participação de estudantes, moradores voluntários, apoio da Associação Comercial, da Associação de Pais e Professores, e de outras organizações da sociedade civil, como o Rotary Clube. Após a sistematização do levantamento de dados, que abrangeu cerca de 45% dos domicílios do referido bairro, construímos um mapa inteligente, apresentado e organizando os demais dados da coleta de campo, tais como: perfil do consumidor local, expectativas quanto a qualidade e tipos de produtos e serviços, quantidade de tipos de empreendimentos já existentes, possíveis nichos a serem explorados. Entre outros. Após ter acesso aos dados, e estudar as alternativas, foram realizadas oficinas experimentais, com vários produtos. O que melhor sinalizou com potencialidade de mercado, de conciliar as habilidades e

aptidões das participantes, foi à atividade de confecção (costura) de bolsas, tapetes e flanelas (panos) com material reciclado (tecidos). A forma institucional escolhida foi de uma cooperativa de trabalho composto de mulheres. Foram realizadas varias parcerias, a principal foi com a empresa de correios do Brasil, que cedia material velho/utilizado/desgastado (malotes e camisetas) que eram reciclados pelas cooperadas e transformados em bolsas, pastas e flanelas de limpeza. O apelo ecológico, e novidade do produto, mais a possibilidade o serviço personalizado (confeccionar bolsas por pedidos), permitiu o crescimento rápido e divulgação e reconhecimento amplo do empreendimento.

DO SONHO A REALIDADE, DO SUCESSO AO FRACASSO: ELEMENTO NECESSÁRIO DO APRENDIZADO DIALÓGICO.

A partir das ações estabelecidas, a Coopermesa desenvolveu suas atividades de forma satisfatória, durante cinco anos, de 2006 a 2012. Envolvendo as cooperadas e parcerias. Por exemplo, incluindo mulheres que não sabiam costurar e através de capcitação continuada e aprendizado prático, e troca de experiências, essas mulheres eram incluídas no processo de produção e comercialização da Coopermesa, que teve visibilidade em vários campos, participando de feiras, eventos e se tornou em menos de dois anos um exemplo de empreendimento solidário na região. Recebendo em 2007 o Prêmio Ethos Valor de Responsabilidade Social em São Paulo, Brasil, em 2008 o Prêmio Estadual de melhor empreendimento social, pela Federação das Associações Comerciais do Paraná, Brasil e a líder da cooperativa, em 2011 recebeu o Prêmio Nacional de Mulher Empreendedora pelo SEBRAE Nacional, Brasília, Brasil. Mas apesar disso tudo, em fevereiro de 2012 a Coopermesa com três participantes ativos, teve que encerrar as suas atividades. Não houve falência, mas desativação. Nesse momento havia demanda de mercado, clientes, matéria prima abundante, mas não havia pessoas. De cerca de 30 mulheres que iniciaram os trabalhos em 2005, só retaram em 2012, três participantes, que não eram do quadro inicial, mas entraram posteriormente. Em face dessa trajetória e desfecho, realizamos uma pesquisa de campo, junto as ex-cooperadas sobre os fatores desse fracasso. Numa primeira sistematização desse estudo, (Cf. Oliveira, 2013) percebemos que outros empreendimentos similares, haviam também fracassado. Fazendo um estudo comparativo, chegando as seguintes conclusões preliminares. Mais de 45% dos problemas estavam relacionados à gestão do empreendimento (planejamento, organização, controle e direção), na sequencia, 25% relacionado ao comportamento e atitude dos participantes, principalmente quanto ao compromisso em relação ao cumprimento das metas, e principalmente, a compreensão sobre o trabalho cooperativo e solidário. Outras dados também importantes foram sinalizados, agravantes para o fracasso, destaque para: a) falta de conhecimentos específicos, b) política e c) infraestrutura. Em relação a dimensão política, entende-se a falta de apoio do poder local e de políticas específicas de geração de trabalho e renda na perspectiva do empreendedorismo social solidário, ou da economia solidária. No caso da Coopermesa, essa questão da não compreensão do trabalho cooperativo fica nítida, principalmente nos depoimentos coletados, bem como, no comportamento e nas ações observadas ao longo desse período. Em síntese, as pistas que mostram o porque destes fatores de fracasso, estão: baixa escolaridade, exigência e complexidade dos conhecimentos necessários na gestão do empreendimento, forte concentração na cultura individual, dependência assistencial que é constatado, a partir das respostas a questão de ter outra fonte de subsistência, onde as ex-cooperadas, cerca de 40%, afirmam que sim, sendo de benefícios assistenciais, tais como, Programa Bolsa família. Também chama a atenção, a resposta das cooperadas quanto a preferir ser empreendedora ou cooperada, onde mais de 60% quer ser empregada e não cooperada. Como justificativa principal, sendo a variação dos ganhos e do grau de responsabilidade que é exigido. Em outros termos, mesmo ganhando pouco, e de forma assistencial, as ex-cooperadas preferem, o assistencialismo, ao empreender, não querem assumir a gestão compartilhada de um empreendimento. Esse fenômeno inicialmente denominado de acomodação induzida, que em alguns casos se percebe como voluntária e outros casos como involuntariamente. Voluntariamente, por fazer uma escolha consciente, e involuntariamente pelas circunstâncias e complexidade da relação, cuidar da família, trabalhar, e ser dona de um empreendimento.

CONCLUSÕES

Como principal conclusão, podemos sinalizar que o processo de territorialização, dentro da estratégia de incubação, é um dinamizador do processo de uma educação sócio-dialógica, pois, não só atinge as mulheres que participam do processo, mas todos os atores que interagiram. Por falta de espaço, no presente trabalho, não foi possível apresentar os dados mais amplos desse processo. Exemplo, os depoimentos de jovens que participaram desse trabalho de mapeamento e territorialização. E também de outras informações e estratégias que o mapa inteligente da territorialização pode permitir vislumbrar. Mas sem dúvida, ainda persiste algumas lacunas, sobre o processo de fracasso desse tipo de empreendimento. Mesmo re-analisando o processo e a complementação do quadro teórico, principalmente como a noção do processo dialógico apresentado por Sennett (2012), bem como, o entendimento da cooperação, como elemento fundamental dos empreendimentos sociais solidários, ainda ficam em aberto questões como o porquê dessa "retirada" das ex-cooperadas, por que da opção pelo assistencialismo a o empreender, da dificuldade em trabalhar junto?. O risco é de uma resposta apresada que pode culminar no velho preconceito conservador, de que o pobre é pobre por que é preguiçoso. O convívio, e o acompanhamento próximo desse processo, levam a crer que existem elementos de uma cultura individualista, que prevalece a despeito todo o esforço na formação de uma visão coletiva e solidária. No cotidiano e nas ações concretas as pista de explicação do fracasso, é a constatação de um tipo de individualismo que usa o espaço coletivo. Empiricamente se confirma o que Taylor (2009), apresenta como um dos principais impactos da modernidade, o individualismo, e ressalta, "Este individualismo implica a concentração no eu..." (Taylor, 2009, p.30), o que é nítido nos depoimentos e na análise comparada com outros casos de fracasso e desafios da gestão desse tipo de empreendimento, em outros termos, fica claro que as expectativas pessoais quando são sanadas, ou quando se exigi além do que se quer dar, as pessoas se afastam, a cooperação fica fragilizada. É o que Sennett (2012) chama de efeito do "eu que não quer cooperar". As pessoas apesar de terem necessidades parecidas, agem de forma diferente para sanar essas necessidades, sendo que prevalece à questão do ego, do eu, mais do que o nosso, o nós. Ainda segundo este autor, isso traz consequências sociais graves, entre elas, "...a diminuição da cooperação. (Sennett, 2012, p.225). É nesse sentido, que o processo de incubação, se mostra um espaço possível, necessário e alternativo para o desenvolvimento de uma educação sócio-dialógica, onde as trocas se fundam a partir do território local e da comunidade, dos laços sociais mais firmes, profundos, e verdadeiros. É preciso assim, fortalecer a cooperação a partir de um conjunto de habilidades, competências e posturas sociais dialógicas, centradas nos indivíduos mas com perspectivas e exercício de ações coletivas com resultados para o bem comum. Daí emerge os elementos de uma educação sócio-dialógica para o trabalho cooperado/associativo/solidário/empreendedor, que seria: a) ênfase no trabalho tipo artífice, fazer bem feito com os outros, b) "concertar" as relações sociais, ou seja, resignificar o estar junto, c) gerenciar conflitos e interesses, atentar e valorizar o individuo, mas estimular os resultados para o bem coletivo, d) resgatar e estimular o prazer de viver em comunidade, e) reforçar a cooperação forte através hábitos, ritos e cultura que supere o narcisismo e egocentrismo do mundo atual. Em suma, é preciso reaprender estar junto, o que passa pela espontaneidade e compromisso de seus membros, caso contrario, os empreendimentos continuaram a fracassar.

BIBLIOGRAFIA

EID, Farid (2003). Sobre concepção de incubadora universitária de empreendimentos de economia solidária da unitrabalho e sobre metodologia de incubação. nos Anais do V SEMPE – Seminário de Metodologia de Projetos de Extensão, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.

FREIRE, Paulo. (2003) À Sombra desta Mangueira, Ed. Olho d´Água., São Paulo.

FREIRE, Paulo. (2005) Pedagogia do Oprimido**,** Paz e Terra., Rio de Janeiro. Freire, P & Macedo, D.

FREIRE, Paulo (1990) Alfabetização – leitura do mundo leitura da palavra, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

KLIKSBERG, Bernado(2001) Falácias e mitos do desenvolvimento social São Paulo: Cortez/Unesco,

MATEUS, Samuel. (2013) O imaginal público: prolegómenos a uma abordagem comunicacinal do imaginário. Revista Comunicação Mídia e consumo, ano 10, vol. 10, número 29. ESPM, São Pasulo

MITIDIERO JÚNIOR, Marco Antonio(2005) Territorialização: conceitos explicativo da luta pela terra ? Disponível na internet <htt://www.klepsidra.net/klepsidra9/territorializacao.html> acesso em 8 de setembro

OLIVEIRA, Edson Marques (2004) Empreendedorismo social no Brasil: fundamentos e estratégicas Franca-SP: Unesp (tese doutorado)

OLIVEIRA, Edson Marques. (2012) Porque empreendimentos sociais solidários "fracassam"?: Elementos de uma possível acomodação induzida. III Colóquio de Doutorandos/as do CES, Coimbra, Portugal, 9 a 10 de novembro. Disponível em http://www.ces.uc.pt/coimbrac/pages/pt/comunicacoes-e-posters/806---edson-oliveira.php, acesso em 21 de maio de 2014

PEREIRA, Kelci Anne (et.all) (2010) Aprendizagem dialógica e economia solidaria em assentamento rural: mulheres tecendo sua autonomia. In Anais PBL Congresso Internancioanal, São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro

SENAES – Secretária Nacional de Economia Solidaria. O que é economia solidaria. Disponível em http://portal.mte.gov.br/ecosolidaria/o-que-e-economia-solidaria.htm, acesso em maio de 2014

TAYLOR, Charles (2009) A ética da autenticidade. Edições 70, Lisboa, Portugal

TORRES, Haroldo Da Gama, Marques (2004) Eduardo. Políticas Sociais e territórialização: uma abordagem metropolitana Revista São Paulo em Perspectiva v.8,n.4, out./dez.

CIDADE EDUCADORA: VER-A-CIDADE COMO ESPAÇO SOCIAL DA EDUCAÇÃO CIDADÃ

APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN [1] ; VÂNIA SICILIANO AIÊTA [2] ; BRUNO VALVERDE CHAHAIRA[3]; TIAGO BATISTA RAMOS[4].

[1]Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ/Universidade Federal de Rondônia-UFRO, (alazuin@gmail.com)
[2]Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, (vaniaaieta@siqueiracastro.com.br)
[3]Universidade Federal de Rondônia, (professorbrunodireito@gmail.com)
[4]Universidade Federal de Rondônia, (tiagoramos8@gmail.com)

1. *CIDADE EDUCADORA* E A MATÉRIA DO INTERESSE PÚBLICO

O modelo de "Cidade Educadora" ora proposto nessa pesquisa é vinculado à Lei 10.257/2001, comumente conhecida no Brasil, como Estatuto da Cidade. Assim, a discussão sobre a noção jurídica está relacionada às questões recíprocas de políticas públicas e o exercício administrativo que prevê a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Cidade e o instrumento da Educação nesses âmbitos, haja vista, essa se tratar de uma instância autêntica em ambos os casos.

Estende-se a ideia no sentido de ver-a-cidade como espaço social da Educação Cidadã, porque, embora tratemos da estrutura do Direito não há como não registrar a Educação no contexto jurídico, principalmente, quando abordada no tratamento da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e seus direitos fundamentais, por isso, também, a Ciência da Educação com as exigências de natureza educacional, educativa e jurídica.

Nessa esteira se encontra o Direito e sua relação com as políticas públicas, conforme dispostas na Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988 e demais dispositivos legais, "a ordem jurídica território" (Dallari *apud* Vichi, 2004, p. 85), o interesse público sobre o privado e outros de ordem condizente às necessidades do pleno exercício da cidadania ativa e política nesse território.

Neste ínterim merece situar os conceitos de interesse público considerando que as áreas citadas acima tratam dessa matéria e do objeto de pesquisa ora abordado, isto é, a Cidade Educadora enquanto lugar das ações de interesse público.

> (...) Como se revela o interesse público? Há apenas um interesse público? Como arbitrar entre interesses conflitantes? O direito administrativo elegeu a discricionariedade como categoria central e voltou-se à disciplina dos seus controles, ocupou-se muito da temática do interesse público e com isso adotou tacitamente a premissa de que haveria um interesse público universal, insuscetível de questionamento ou oposição. Como analisava José Eduardo Faria (2004,p.14), o interesse público é um conceito "pragmaticamente vago e ambíguo", um conceito quase "mítico cujo valor se assenta justamente na indefinição de seu sentido, de reduzido valor analítico, mas grande utilidade funcional, na medida de sua adaptabilidade a realidades sociais variáveis". (Bucci apud Vichi, 2004, p.94)

No tocante à ideia de Habermas situada entre "facticidade" e "validade" (entre fatos e validade) no contexto da linguagem e da ação comunicativa, os dois termos: política e público coexistem sem atrito, enquanto vivenciado no "mundo da vida". Assim, enquanto relações sociais e comunicativas que caracterizam nossa vivência cotidiana não forem problematizadas, não pode ocorrer a ação comunicativa (Habermas *apud* Freitag, 2005, p.191).

As diferentes implicações sociológicas, jurídicas e políticas que um e outro conceito pode ter acerca de política e público, somente vêm à tona, quando os atores descrevem o interesse que manifesta em cada um dos termos. No campo do Direito, Celso Antônio Bandeira de Mello (*apud* Vichi, 2004, p. 95) descreve o interesse público segundo: "o interesse resultante do conjunto de interesses que os indivíduos pessoalmente têm quando considerados em sua qualidade de membros da sociedade e pelos simples fato de o serem". Prossegue o autor:

> O interesse público, o interesse de todo, do conjunto social nada mais é que a **dimensão pública dos interesses individuais**, ou seja, dos interesses **de cada indivíduo enquanto partícipe**

> **da Sociedade (entificada juridicamente no Estado**), nisto se abrigando também o **depósito intemporal destes mesmos interesses**, vale dizer, já agora, encarados eles em sua continuidade histórica, tendo em vista a sucessividade das gerações de seus nacionais. (MELLO apud VICHI, 2004, p.95) (grifos do autor).

Trata-se dos argumentos necessários para defesa de uma cidade sustentável, educadora e voltada aos interesses da sua população, logo, entificada juridicamente no Estado; mas, por vias discursivas, haja vista a base do diálogo. Com base no diálogo a cidade e sua população passam a se empenhar no restabelecimento que pretende suas validações reafirmadas e revalidadas na ciência jurídica, como também na ciência da educação. Com isso, por seus termos e fundamentos acerca do conceito de política e público, tais quais os princípios da Cidade Educadora, significa dizer de modo convincente: "cidade e políticas públicas direcionadas ao bem da coletividade".

Maria Sylvia Di Pietro revela a dificuldade da ciência jurídica em trazer o conceito uníssono de interesse público, citando desde Carl J. Friedrich, passando por Dalmo de Abreu Dallari, até Ernest S. Griffith (Vichi, 2004, p.95). No final indica a autora: "a ideia de interesse público coincide com a ideia de bem comum (...), incorporada pelo chamado Estado Social de Direito, como reação à concepção utilitarista própria do individualismo que caracterizou o período do Estado Liberal" (Di Pietro *apud* Vichi, 2004, p.95-96).

Nesse sentido, Dalmo de Abreu Dallari (*apud* Vichi, 2004, p.96) se refere:

> O gênero que compreende várias modalidades (de interesses): o **interesse geral**, afeto a toda a sociedade; o **interesse difuso**, pertinente a um grupo de pessoas caracterizadas pela indeterminação e indivisibilidade; e o **interesse coletivo**, que diz respeito a um grupo de pessoas determinadas ou determináveis. (grifos do autor)

Segundo Vichi (2004, p. 95), qual a razão de tanta dificuldade para conceituar e/ou significar política e interesse público? Para o autor se dá, simplesmente, porque no ordenamento jurídico não se oferece à ciência jurídica (dogmática) uma definição positivada de interesse público – o que convenhamos é indiscutivelmente compreensível, segundo ele, dada a amplitude deste instituto – e, portanto, tem de se socorrer da interpretação sistemática do ordenamento jurídico (Vichi, 2004, p.96).

A isso se completa a leitura que realizamos sobre os blocos temáticos da Cidade Educadora. Para que a legitimidade das ações inerentes a esse modelo de cidade seja uma sequência natural no âmbito administrativo é necessário que o exercício político do gestor público, na competência discricionária que dele advém por via do direito administrativo, "enseja o exercício de uma prática política, ainda que de forma reflexa" (Di Pietro *apud* Vichi, 2004, p.162).

Segundo Habermas isso significa a complicada dialética entre "facticidade" e "validade" que subverte a relação entre "legitimidade" e "legalidade" de uma ordem social "fornecendo o fundamento indispensável para a "legalidade"" (Habermas *apud* Freitag, 2005, p.192); nesse caso de transformar as ações voltadas às cidades em prol da expectativa de torná-las "Educadoras", como se prevê nos moldes exigidos pela sociedade moderna.

A facticidade de uma ordem social como as ações direcionadas ao interesse público no âmbito urbano (o exemplo da Cidade Educadora) pode significar simultaneamente que esta ordem seja "legítima", por se tratar da adesão "afetiva e efetiva" e de "pertencimento" da maioria da população ao modelo proposto, e por sua vez, a participação incondicional dos seus habitantes ao modelo de gestão democrática participativa que esse modelo confere. Mas facticidade também significa, nesse caso, "legalidade da ordem social estabelecida" nos dizeres de Habermas, porque o modelo de cidade e de educação para a cidade propõe reformular os sentidos advindos dos formatos urbanísticos que a sociedade vivencia atualmente.

Neste caso, tomando Habermas, a ordem urbanística pode mesmo ser legal e legítima e pode ainda ser validada pelos gestores públicos na medida em que passa a ser da ordem social e de interesse público, cujas normas e leis foram elaboradas democraticamente, envolvendo todos os "atingidos" e interessados no processo. Além disso, Habermas considera que a ordem a ser estabelecida nesse caso deve se dar por vias argumentativas, criando uma nova normalidade baseada na razão comunicativa.

Para assegurar a "validade" de uma ordem social, tais critérios discursivos precisam ser atendidos, respeitados. Em suma, a "facticidade" refere-se a uma realidade social, oriunda simultaneamente de duas fontes:

> (a) de processos históricos e sociais "espontâneos", cuja normatividade pode ser atribuída ao sentimento comunitarista e à tradição; e, (b) de práticas normativas, deduzidas da legislação vigente. Tal facticidade somente teria "validade ética jurídica", se as normas e leis que a regem tivessem sido elaboradas discursivamente, conforme os critérios acima relacionados (Habermas *apud* Freitag, 2005, p.193).

Embora Habermas assegure que ainda hoje não haja uma ordem social devidamente complementada, factual, que pudesse ter "Geltung", a validade no sentido discursivo segundo ele defende, os princípios assegurados no formato das Cidades Educadoras podem ser admitidos no sentido discursivo que atribui o teórico; afinal, conforme se observa os projetos de cunho democráticos e participativos como são propostos no âmbito dessas cidades tem, sem dúvida, facticidade, mesmo que não atendam a todas as urbes indistintamente.

Esta ordem normativa alimenta-se, contudo, de elementos históricos e empíricos, na medida em que, por um lado, origina-se do "mundo vivido" do qual deduz seus elementos normativos jurídicos. Por isso Habermas é, até certo ponto, otimista: acredita que as sociedades ocidentais (europeias e americanas do norte) já se aproximam bastante da norma ideal (Habermas *apud* Freitag, 2005, p.194).

Barbara Freitag (2005, p.194) ao citar Habermas menciona que "graças a uma institucionalização crescente dos direitos humanos, de leis igualitárias (...) implementadas graças à luta cotidiana, a realidade factual da equiparação está presente em todos os campos e arenas sociais". Produz-se, desta forma, uma facticidade nova que corrige as distorções históricas e sociológicas seculares anteriores. (...) O mesmo estaria valendo para os negros, os latino-americanos, homossexuais e outros grupos sociais, outrora discriminados e desprivilegiados. Em todos esses casos, a legalidade discursiva estaria tornando possível a legitimidade das reivindicações das antigas minorias.

Neste aparato teórico a proposta de Cidade Educadora trata-se de uma força conjunta para fazer das cidades fragmentadas e distantes dos seus cidadãos uma reconstrução por meio de uma teoria discursiva do direito, porque o "direito é a própria categoria do "direito"" (Recht); o direito é texto, e enquanto tal, dotado de sentidos semióticos. "Trata-se de uma força integradora que reunifica e harmoniza o "mundo vivido" com o "sistema político e econômico" (mundo sistêmico), ameaçados de dissociação e de colonização indesejada do primeiro pelos dois últimos" (Freitag, 2005, p.194).

O direito, nessa função integradora, regulamenta ainda os excessos da economia e do poder, instrumentalizando-se para ordenar o que os mecanismos de integração sistêmica já não conseguem mais regulamentar e controlar: a motivação e disposição interna dos atores em contextos políticos, sociais e cotidianos. Assim como o direito atua de forma ordenada nos subsistemas do poder e da economia das modernas sociedades, ele também regulamenta, equilibra e ordena as emoções e expectativas dos atores em contextos cotidianos do "mundo vivido". As expectativas de ação e interação entre os atores passam a serem internalizadas por meio dos sistemas normativos e legais, entretanto, os mesmos atores apreendem os sentidos da vida na cidade e passam a introduzir, por vias argumentativas, a adesão aos projetos municipais "por convicção e convencimento" (Habermas apud Freitag, 2005, p.194).

Por meio da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Cidade (Lei 10.257/2001), as Cidades Educadoras apesar de pertencerem à esfera política pública guardam, em si, princípios de profunda intimidade com o Direito da Cidade, porque na sua função socioambiental e da supremacia do interesse público que delas emergem, assim como as formas de intervenção urbana que mantêm distintos os enfoques de gestão democrática participativa, enquanto procedimentos discursivos para adquirirem validade no espaço e/ou território (meio ambiente artificial ou construído), devem, podem e fazem relações com o campo do "mundo vivido" de seus cidadãos e dos seus subsistemas culturais, sociais e econômicos; porque o objetivo é a articulação dos habitantes e seus direitos ao espaço territorial, físicos e simbólicos.

2. O ESTATUTO DA CIDADE COMO MATERIALIZAÇÃO JURÍDICA DA POLÍTICA PÚBLICA E INSTRUMENTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA *CIDADE EDUCADORA*

No conteúdo da Lei 10.257/2001 ou simplesmente - Estatuto da Cidade - apresenta diversas normas determinativas de convocações da participação cidadã na elaboração das políticas públicas, nos moldes também ressaltados de Cidade Cidadã e Educadora e nas teorias tomadas para os embasamentos sobre o assunto. Neste momento cabe trazer ao debate o processo histórico dessa regulamentação conforme determina nas seções X e XII, do Capítulo II, do Estatuto da Cidade, acrescido o capítulo IV, que trazem em seu teor proposições inovadoras e de ordem pública dos seus preceitos jurídicos.

Antes dessa orientação queda-se que o direito à cidade nasceu como um marco teórico a partir da década de noventa do século XX, orientada pela "*Conferência Habitat II de Istambul* (1996), em superação ao esgotado modelo tradicional de direitos humanos pautado nos direitos individuais, como também de bem-estar social de forte conotação individual" (Redin *apud* Mussi; Gomes; Farias, 2011, p.57). Aliás, este esquema de direitos individuais onde se insere a cidade como espaço institucional, encontra respaldo no desenho de Foucault (2008, p. 23) sobre as cidades: "é nesse espaço que se dá "a constituição de um espaço vazio e fechado, no interior do qual são construídas multiplicidades artificiais organizadas"".

Lá é que se estabelece o "tríplice princípio da hierarquização, da comunicação exata das relações de poder e dos efeitos funcionais específicos desta distribuição", como, por exemplo, assegurar o comércio, a moradia, a qualidade de vida, a saúde, o bem-estar social, o desenvolvimento sustentável, etc.

> A "construção arquitetada da cidade", como um "espaço de segurança", é um exemplo da ação biopolítica do Estado, neste caso pensada sobre um espaço territorial de circulação da população: lugar onde se manifestam e se impõem os mecanismos de disciplina, de individualização e de administração das multiplicidades dos sujeitos, os quais não são compreendidos como sujeitos, mas objetos de um processo mecânico onde se estrutura um corpo funcional (repartição espacial) (Foucalt apud Redin, 2011, p. 57).

Nesse caso, como propomos, tem-se o Estatuto da Cidade que estabelece normas de ordem pública e de interesse social, como dita o parágrafo único: "para todos os efeitos, esta Lei, denominada Estatuto da Cidade, estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar social dos cidadãos".

Por esta razão, considerou-se por bem o legislador brasileiro, seguindo orientação constitucional, expressa nos Arts. 182 e 183 da CF/88, no Art 1°, Capítulo I das Diretrizes Gerais do Estatuto da Cidade, tratar da execução da política urbana presente nos referidos artigos, e que será aplicado ao previsto na Lei, com o objetivo de garantir o direito a cidades sustentáveis, tais como previstas no projeto defendido das "Cidades Educadoras", entendidas como modelos direcionados à utilização adequada do espaço urbano em prol da adoção de políticas públicas ofertadas para o pleno desenvolvimento das cidades (Art. 2° - IV), da distribuição correta espacial da população (Art. 2°- IV) e das atividades planejadas a fim de integrar e complementar a justa distribuição dos instrumentos de política econômica, tributária e financeira e dos gastos públicos aos objetivos do desenvolvimento urbano, de modo a privilegiar os investimentos geradores de bem-estar geral e a fruição dos bens pelos diferentes segmentos sociais (Art. 2°- X), gestão democrática por meio da participação da população e de associações representativas dos

vários segmentos da comunidade na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano (Art. 2°- II), entre outras.

Para os fins desta Lei, serão utilizados, entre outros instrumentos: – Art. 4° Capítulo II, dos Instrumentos da Política Urbana – Seção I, dos instrumentos em geral, o que aqui se apregoa, no item (f): gestão orçamentária participativa; - Capítulo III – do Plano Diretor – I – a promoção de audiências públicas e debates com a participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da comunidade; - Capítulo IV – da Gestão Democrática da Cidade – art. 43, constantes nos itens I; II; III; IV; V (vetado); - Arts. 44 e 45 que cumprem em todos esses dispositivos de contemplar os direitos humanos, a partir de um direito individual, mas consubstanciado no vínculo de cidadania, de uma igualdade formal e na esteira do conceito de justiça social.

É nesse sentido que a dimensão do espaço público da Cidade Educadora se manifesta. Nos termos de Arendt (2009) é o vínculo da condição humana à possibilidade de ação, com liberdade, a partir da diversidade, "no âmbito adequado de cuidar das necessidades vitais", que é sempre marcante na presente esfera da vida social e comunitária.

3. A CIDADE COMO ESPAÇO PÚBLICO E DE POLÍTICA DELIBERATIVA

Habermas a partir de novas reflexões feitas sobre a tensão interna entre facticidade e validade no Estado de Direito, apontou como a política pode ser parte integrante da vida dos cidadãos, realizada por meio dos discursos práticos, assim como as negociações inerentes aos procedimentos que deveriam dirigir a constituição da esfera pública a fim de orientar as tomadas de decisões do Estado de Direito; porque na medida em que o agir comunicativo surge da disposição dos cidadãos em se colocar no plano da ação comunicativa, do modo como proposto no mundo da vida, passa a ser condição de neutralização do poder dos grupos de pressão e se converte no poder de administrar a "coisa pública" de modo condizente às necessidades reais do mesmo mundo da vida.

Contextualizando merece trazer a ideia da esfera pública de Habermas, a qual tem até nossos tempos repercussões, seja no Direito, na Política, na Comunicação ou na Sociologia. Inserem-se para introdução dessa ideia de esfera pública, as experiências dos movimentos sociais e dos gestores públicos os quais demonstram que, para a construção da justiça social e da democracia, é fundamental ampliar a participação do cidadão nas decisões do Estado.

Dentro da esfera pública surgem as pautas de reivindicações dos movimentos sociais junto ao poder estatal que vão desde o atendimento das necessidades básicas (saúde, educação, alimentação, moradia etc.) até a melhoria da infraestrutura dos bairros, dos prédios públicos bem como a oferta de lazer e cultura. Por isso, alargar os espaços de participação do cidadão no controle, fiscalização e definição das prioridades do Estado é um objetivo estratégico para a construção da democracia deliberativa.

Nesse sentido encontra-se a "Cidade Educadora", porque é por meio dela que se 'tenta' reafirmar o papel do cidadão na operacionalização das ações do espaço público da cidade, ou seja, 'conclama' os sujeitos envolvidos no processo educacional e social a fim de definir precisamente quais devem ser seus fins e também os meios necessários à sua consecução.

Por educação, nesse contexto, compreende-se uma política social planejada pelo poder público para as cidades. O modelo de educação pretendido para a dita "Cidade Educadora" é sintetizado pelo termo "educação com qualidade social" (Freire, 2001), meta que só é possível a partir do momento em que a educação passa a ser concebida em função dos "reais" interesses da comunidade local. Sobre essas "cidades" - incide a referência do valor pedagógico e comunicativo - a cidade articulada e consolidada com os seus habitantes no espaço de convivência social. Condições essas propostas por Paulo Freire (1980, p.109) para alcançar a "educação dialógica" com a comunidade – a cidade democrática como prática da libertação e da autonomia do indivíduo. Propõe, atendendo a esse modelo, entender a cidade como lugar da mediação, de produção de bens simbólicos e culturais das comunidades, nos dizeres de Martin-Barbero (2008).

Destaca também a descentralização do poder na figura do gestor, porque, busca-se o discurso articulado, que não parece possível sem o domínio da sensibilidade e da descentralização do poder. Segundo Paulo Freire "alcançada a descentralização há o início de um processo estimulador e viabilizador das parcerias" (1980, p.89). Ao impregnar-se da perspectiva freireana, os idealizadores dessa cidade pretendem alcançar o projeto democrático de educação para a cidade e de cidade para a educação, pois, para Freire (1997, p.75) "somente com a gestão democrática é coerente a natureza de uma organização educacional e uma reestruturação da cidade".

A concentração do poder na figura do gestor enfraquece a ação educativa, segundo Paulo Freire (2001). Gestão autocrática estimula a subordinação e inviabiliza as parcerias. Somente uma gestão democrática é coerente com a natureza de uma organização educacional, que visa à participação e a um processo educativo que contribuam para o crescimento humano dos sujeitos e para a transformação da sociedade (Padilha; Silva, 2004, p.109). Para a pedagogia das cidades de acordo com a proposta de Paulo Freire, a educação deve formar cidadãos críticos, pois, sociedade sem crítica é uma sociedade sem sentido.

Em oposição ao modelo acrítico, a esfera pública surge na perspectiva de Jürgen Habermas, quando as forças sociais que pretendem influenciar as decisões do poder configuram um público que faz uso do debate racional e da argumentação política para legitimar publicamente suas posições. Conforme o discurso dos idealizadores do projeto "Cidade Educadora", essa arena se constituiria nos espaços sociais instituídos por projetos públicos, que cumpririam assim uma função de mediação (entre outras), de prática educativa com clareza política ao avanço da democracia deliberativa.

A compreensão crítica dos limites da prática tem a ver com o problema do *poder,* e isso tem a ver com a questão da luta e do conflito internos nas cidades. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa (Freire, 2003, p.46-47). A hipótese que move o ideário de Cidade Educadora ora posto é fincada nesta linha, ou seja, espaço social da cidadania e da política deliberativa.

Nestes termos, a política deliberativa se dá pela soberania popular não centrada em nenhum lugar privilegiado, mas se expande pela rede de comunicação social presente na sociedade. É a rede de comunicação da comunidade a responsável pela formação da opinião e da vontade dos indivíduos, porque nela é nutrida a intersubjetividade da ação comunicativa dos cidadãos; é pela esfera pública como dita por Habermas, como pelas estruturas do Estado de Direito Democrático que se tomam decisões. Este modelo, tal como a pretensão da Cidade Educadora, é a melhor concepção que encontramos para traçar o perfil da cidade complexa moderna, na qual o sistema político não pode ser concebido como o centro de uma sociedade que se constituiu por meio dela, mas como se prevê nos documentos da Constituição Federal de 1988 e que subjaz no Estatuto da Cidade, ou seja, o sistema político é somente um sistema entre outros, especializado sim em tomada de decisões, porém, não pode se determinar o funcionamento destes sistemas da sociedade complexa, meramente regido por lógicas próprias; mas, regido por lógicas pensadas pelo coletivo.

Com o intento da propositura da Cidade Educadora, a partir da compreensão normativa da gestão democrática participativa exposta pela democracia deliberativa, pode-se mostrar como é possível que a comunicação da comunidade presente na intersubjetividade da ação comunicativa se afirma no âmbito da cidade complexa e se transforma no poder administrativo da política pública. Por essa perspectiva, o discurso da gestão pública, constante nos documentos formais do Estatuto da Cidade, dá mostras da intencionalidade do poder público de procurar criar espaços públicos para a participação da comunidade, com o objetivo de que ela venha administrar a "coisa" pública ao lado do poder público.

Em Freire, as questões que se apresentam nos parágrafos acima são marcadas pelo pensamento de que a escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento; desse modo considera outros espaços sociais como propícios à interação de práticas pedagógicas diferenciadas de maneira a possibilitar as experiências do cotidiano dos sujeitos no seu aprendizado. Não resta dúvida de que a noção de "politicidade" da educação segundo Freire menciona se volta ao oferecimento de uma política

educacional crítica – educação cidadã, superando os obstáculos de um sujeito disperso e/ou desvinculado do seu mundo vivido; por isso, intentado no espaço público da cidade.

Portanto, ao investir na gestão democrática participativa, o governo municipal tenta promover e fazer 'visível' pelos modos de educação prevista aqui, a centralização dos fatos educacionais nos atos comunicativos da comunidade, uma construção discursiva que se encontra presente no projeto "Cidade Educadora"; cuja evidência é um conjunto contínuo de ações a fim de ser "seguido" por todos os sujeitos envolvidos: construção discursiva apoiada nas diretrizes institucionais e de Direito; e o governo municipal como condutor desse "modo de fazer discursivo" se compromete a elaborá-lo.

BIBLIOGRAFIA

ARENDT, Hannah. *A promessa da política.* 2ª Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal: Brasília, 2012.

_____. Estatuto da Cidade. Lei 10.257, de 10 de julho de 2001. *Lei Federal. Diretrizes gerais e normas.*Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 2001.

DURÃO, Aylton Barbieri. *A política deliberativa de Habermas.* Revista Veritas. Porto Alegre, V. 56, n° 1, Jan./Abril/ 2011; p-8-29.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade. História como possibilidade*. 5ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAG, Barbara. Capítulo VII. Direito e Democracia em Habermas. *Dialogando com Jürgen Habermas.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança Estrutural da Esfera Pública. Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa.* Tradução de Flávio R. Kothe. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos Meios às Mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução: Ronald Polito e Sergio Alcides. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto; Silva, Roberto da (orgs). *Educação com Qualidade Social – A experiência dos CEUs de São Paulo. Formação dos Gestores. Gestão, currículo e diversidade.* Instituto Paulo Freire. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

REDIN, Giuliana. Capítulo 4: Direito à cidade: Direitos Humanos e o Político na sociedade de risco. *In: O direito à cidade justa.* Andréa Quadrado Mussi; Daniela Gomes; Vanderlei de Oliveira Farias. PassoFundo: IMED, 2011.

VICHI, Bruno De Souza. *Política Urbana: sentido jurídico, competências e responsabilidades*. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: DESAFIOS À EMERGÊNCIA DE COMUNIDADES APRENDENTES

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)

INTRODUÇÃO

A discussão em torno das linhas de orientação que devem estar na base do desenho de projetos de formação e de desenvolvimento profissional dos professores vem apontando para uma, cada vez maior, aproximação aos contextos de trabalho em que estes se inserem. No mesmo sentido, preconiza-se que o desenvolvimento organizacional implica assumir a escola enquanto entidade que aprende e se reinventa a partir do envolvimento e co-responsabilização de toda a comunidade educativa.

Assim, das duas linhas de força enunciadas, preconiza-se uma cada vez maior aproximação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional e organizacional ao contexto da escola, através de processos de participação e co-responsabilização individual e colectiva.

O trabalho colaborativo, a reflexão partilhada na procura de soluções inovadoras torna-se ainda mais premente nas escolas dos Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP). Assim, as escolas TEIP surgem aqui entendidas enquanto espaços embrionários de criação de comunidades aprendentes.

Partindo das notas de campo de uma perita externa recolhidas em quatro escolas TEIP da região de Lisboa e Vale do Tejo, bem como dos documentos internos das mesmas, foi possível identificar um conjunto de desafios, transversais a todos os casos, organizados em torno de três grandes eixos: a cultura e o clima institucionais; os processos de avaliação e de melhoria e as lideranças intermédias.

1. O ESTABELECIMENTO DE COMUNIDADES APRENDENTES

O conceito de comunidade aprendente remete-nos para estruturas institucionais percecionadas enquanto entidades que aprendem e se reinventam, no quadro de modos de trabalho colaborativo. As potencialidades do trabalho colaborativo possibilitam, a cada um dos envolvidos, vantagens associadas à partilha e à aprendizagem, que possibilitam uma melhoria contínua, apoio moral, e, 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 gradual, profundo e duradouro e implica compromisso institucional (Fullan, 1990). A constatação de benefícios mútuos por parte dos atores e das organizações envolvidas é uma das condições para que não se redunde na 'inércia colaborativa' (Frost *et al.*, 2010). Esta progressão no estabelecimento de culturas colaborativas fica evidenciada na tipologia de Wenger e colegas (2002), emergindo quatro estádios de desenvolvimento, a saber: (a) Estádio potencial, em que os grupos se começam a aproximar através da identificação de necessidades próximas e pela determinação de papéis, com especial destaque para a delimitação das lideranças; (b) Estádio de formação/união, que constitui uma etapa onde se procura alargar o grupo e estabelecer tempos e espaços comuns de trabalho; (c) Estádio de maturidade, em que, uma vez a consolidação do grupo alcançada, se delineiam projectos de trabalho promotores de aprendizagem e de inovação que vão ao encontro da missão estabelecida para o grupo e pelo grupo; (d) Estádio de renovação, em que o grupo se vai reinventando, acolhendo e apoiando novos membros, podendo funcionar como embrião para a proliferação de novos grupos de trabalho que, sendo capazes de funcionar de forma independente, em certos momentos se cruzam, promovendo verdadeiras redes de encontro e de partilha.

Qualquer projeto de desenvolvimento ou de melhoria deverá ser contextualizado tendo por referência a política educativa enquadradora e a cultura institucional que a caracteriza (Day, 2001; Estrela, 2003; Imbernón, 2000). Assumimos o conceito de cultura como um conceito inclusivo, atinente às diferentes dimensões das organizações, abrangendo aspetos como normas, valores, crenças e

preconceitos, as formas de relação e de gestão de situações de conflito, os enfoques sobre os conteúdos e metodologias das tarefas, as modalidades de distribuição de poder, entre outros, aspetos que são compartilhados pelos membros dessa cultura (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Hargreaves, 1997; Zabalza, 2004).

Quer a cultura, quer a identidade institucionais estão relacionadas com as práticas que aí são desenvolvidas.Neste processo assistimos à partilha de teorias implícitas sobre a aprendizagem e sobre o papel dos professores, de (sobre)valorização de determinadas destrezas face a outras, das expectativas face às capacidades intelectuais e às atitudes dos alunos (Hargreaves, 1997; Zabalza, 2004) que resultam em uma "*espécie de pensamento colectivo ou ideologia sobra a docência*" (Zabalza, 2004, p.84). É neste entendimento que autores como Day (2001) e Hargreaves (1997) defendem que qualquer iniciativa com intencionalidade de promover o desenvolvimento e a melhoria do ensino terá que atender *à cultura valores e tradições preexistentes.*

Fortemente marcada pela dinâmica relacional e pelos conflitos de poder, a cultura institucional ultrapassa o conjunto de valores, crenças ou práticas partilhadas, incorporando um sistema de "*equilíbrio de facções mais do que uma unidade sólida*" (Zabalza, 2004, p.84). Reportamo-nos ao clima relacional que, de forma mais abrangente, é experienciado no seio das instituições, a par da cultura que a representa. Deste modo, não preconizamos a mudança de modo descontextualizado (Imbernón, 2000; Zabalza, 2004). A mudança implica atender às tradições, culturas e regularidades presentes nas instituições, nas estruturas hierárquicas e nas relações de poder estabelecidas. Assim, "*a dialéctica homeostase-mudança no seio de cada organização dependerá dessa esclerotização das estruturas*" (Zabalza, 2004, p.71).

As condições elementares para que as instituições se tornem organizações aprendentes (Zabalza, 2004) indicam que tenham que assumir um compromisso no sentido da melhoria. A introdução de inovação visando a melhoria é um sinal de aprendizagem e de desenvolvimento institucional (Zabalza, 2004) e garante o estabelecimento de uma cultura de inovação permanente nas escolas (Brodeur *et al*., 2005). Este aspeto remete-nos para um outro tipo de fenómeno a atentar quando refletimos sobre os processos de desenvolvimento e mudança: a avaliação.

A avaliação só faz sentido se participada, se objeto de partilha, desde a fase de planificação inicial, passando pela recolha e sistematização da informação, até aos momentos de interação e questionamento. O produto final deve resultar de processos altamente participativos e reflexivos. Requer trabalho coletivo, constituindo o contexto para a colaboração. Porque "avaliar é construir um sentido sobre a realidade" (Cosme & Trindade, 2010, p. 38), a avaliação e, particularmente, a auto-avaliação, concorre para o empoderamento da Escola através do (auto)questionamento e da reflexão coletiva, envolvendo os atores que 'habitam' a escola através de processos de interpelação e de negociação de referenciais, de meios e processos. E, sendo assim, enquanto "dimensão estruturante da avaliação institucional", a autoavaliação "deve poder ser confrontada dialógica e criticamente com formas (complementares) de avaliação externa" (Afonso, 2010, p.17).

2. O CONTRIBUTO DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS

Como vimos defendendo, a capacidade de formar redes de trabalho colaborativo na Escola afigura-se condição sine qua non para o sucesso de escolas 'aprendentes'. Assim, a adoção da colaboração como cultura dominante, opondo-se à cultura do individualismo, operacionaliza-se por via de estratégias de coordenação no seio da organização (Knight *et al.*, 2006; Zabalza, 2004) e de promoção da liderança (Ramsden, 2004). Mais ainda, infundir modos de trabalho colaborativo nas instituições, impele as mesmas a ultrapassar uma visão disciplinar (Elton, 2009), criando espaços de encontro e de partilha entre professores provenientes das diversas áreas disciplinares e das diversas estruturas departamentais, em torno de temáticas e problemáticas comuns.

Se um bom dispositivo de diagnóstico, monitorização e avaliação é fundamental para orientar a ação, o estabelecimento de redes e canais de comunicação eficazes são estratégicos para que, de uma ação de um grupo isolado, se passe à lógica de um coletivo envolvido e empenhado no projeto da escola. Deste modo se promove a transição de "uma *cultura da homogeneidade* para uma *cultura da diversidade*" (Barroso, 1998, p. 28), e de "uma *cultura de isolamento* para uma *cultura de participação*" (ibidem).

As estruturas intermédias desempenham um papel essencial, potenciador de culturas organizacionais que favorecem a comunicação e a interação entre professores, alunos e demais comunidade educativa. Elmore (2006, p. 6) indica como condição para o êxito dos líderes escolares a sua capacidade para melhorar a qualidade das práticas institucionais. Especificamente torna-se necessário, cada vez mais, flexibilizar os modelos organizacionais, tendo em vista o reforço de culturas de escola promotoras do trabalho colaborativo e de responsabilidade partilhada (Costa, Baptista & Ponte, no prelo).

Na literatura, vem sendo enfatizada a importância de ampliar a visibilidade e responsabilidade das estruturas intermédias nos processos que vimos referindo. Advoga-se ser mais fácil compreender e atender simultaneamente às necessidades institucionais e pessoais quando estas estruturas intermédias são envolvidas (Knight *et al.*, 2006; Zabalza; 2004), potenciando o envolvimento e co-responsabilização de todos. Em suma, num contexto escolar organizacional voltado para processos permanentes de aprendizagem, os líderes intermédios expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, procurando estimular a aprendizagem coletiva. Adotam, por isso, uma postura integradora, que potencie a partilha de informação, de dúvidas de decisões, com uma legitimação que lhe advém da força da 'rede'.

No contexto organizacional escolar, o trabalho dos líderes intermédios passa pela capacidade de ouvir, escutar as necessidades do grupo, valorizar o contributo de todos, atribuindo-lhes importância na vida da organização. Desempenhando os líderes intermédios o papel de interface entre os diferentes 'ambientes' e atores organizacionais, a sua capacidade de comunicação é fator facilitador da perceção das mensagens, permitindo que fluam em todas as direções, sem constrangimentos. Igualmente, a capacidade organizativa dos líderes intermédios (e consequentemente o funcionamento das estruturas intermédias) permite estimular o grupo (o departamento) na definição de objetivos organizacionais (Whithaker, 2000).

3. Processo e metodologia

O estudo está inscrito no paradigma qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994) ou interpretativo (Erickson, 1989). Recorreu-se a um *design* de estudo de casos múltiplos (Yin, 2009), em que os casos, enquanto unidades de análise circunscritas contextualmente, correspondem a quatro Agrupamentos de Escolas da Região de Lisboa e vale do Tejo integrados no Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Temporalmente, situamo-nos no período relativo ao ano lectivo de 2012/2013.

Para cada caso, procedeu-se à análise de um conjunto de documentos, nomeadamente o Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual, Relatório de Autoavaliação e de avaliação externa, Plano de melhoria TEIP contratualizado com a Direção Geral da Educação. Recorreu-se, ainda, às notas de campo do Perito Externo, recolhidas num processo de observação participante, que lhe permitiu o acesso a reuniões e actividades de reflexão e partilha com diversos atores: reuniões da equipa TEIP, reuniões alargadas com estruturas de liderança intermédia (directores de turma, coordenadores de ano, coordenadores de departamento, coordenadores de estabelecimento, entre outros), reuniões com a direcção, com gabinetes e estruturas de apoio ao aluno e à família.

A análise dos documentos e notas de campo teve como principais objectivos a busca de idiossincrasias, em cada escola, e de regularidades transversais aos casos estudados, tendo em vista a constituição de comunidades aprendentes promotoras de desenvolvimento organizacional.

4. DISCUSSÃO – A EMERGÊNCIA DE COMUNIDADES APRENDENTES NAS ESCOLAS TEIP

Atendendo à complexidade dos estudos de caso e à quantidade dos dados trabalhados optámos por apresentar, nesta comunicação, uma parte apenas da análise efetuada. Assim, centrar-nos-emos nos traços característicos principais de cada um dos casos relativamente ao estádio de maturação no estabelecimento de comunidades aprendentes.

IDIOSSINCRASIAS

Os casos analisados revelam contextos distintos em termos de liderança organizacional (de topo e intermédia), e de flexibilidade organizativa, elementos por si só condicionadores do estabelecimento de comunidades aprendentes no seu seio. A aplicação da tipologia de Wenger e companheiros (2002) permitiu-nos identificar os estádios de formação de grupos de trabalho colaborativo, em cada um dos Agrupamentos, agregados em torno do Programa TEIP, conforme se representa no quadro 1.

Quadro 1. Estádio de formação de grupos de trabalho colaborativo

Agrup.	Estádio	Síntese dos Traços Salientes
A	Potencial	• Equipa reduzida (2 pessoas) • Coordenação centralizada • Dependência Directa da direcção • Dificuldade em delegar tarefas • Falta de divulgação do projecto • Ausência de envolvimento de representantes de outras estruturas da escola • Articulação com a equipa de avaliação interna
B	Formação/ União	• Existência de uma equipa multidisciplinar • Distribuição de responsabilidades • Definição de objectivos • Reflexão em torno dos pontos fortes e fracos • Fraco envolvimento da comunidade educativa • Fraca articulação com a equipa de avaliação • Procura do apoio externo para solução de problemas técnicos
C	Formação/ União	• Existência de uma equipa multidisciplinar • Dificuldade da co-responsabilização dos actores • Definição de objectivos • Reflexão em torno dos pontos fortes e fracos • Fraco envolvimento da comunidade educativa • Fraca articulação com a equipa de avaliação • Procura de apoio externo para validação (perito externo)
D	Maturidade	• Existência de uma equipa multidisciplinar • Distribuição de responsabilidades • Definição clara de objectivos • Reflexão em torno dos pontos fortes e fracos • Promoção da divulgação e envolvimento da comunidade educativa • Boa articulação com a equipa de avaliação • Reflexão em torno das práticas e necessidades dos elementos do grupo • Integração do perito na equipa

Como se pode verificar, encontramos diferentes estádios de maturação no estabelecimento de equipas de trabalho, que condicionam a orientação da reflexão individual e colectiva dominante em cada uma das escolas, o que parece indiciar um maior ou menor compromisso com os processos de revisão e auto-análise alicerces de uma cultura de inovação permanente na escola, apanágio do Programa TEIP.

FATORES CONDICIONANTES: TENDÊNCIAS

Em cada caso, em particular, encontramos um conjunto de potencialidades e de constrangimentos para a efetivação de comunidades baseadas no trabalho colaborativo. Face ao conjunto de dados recolhidos, optámos por sistematizar as regularidades transversais a todos os casos, que consideramos como desafios que se colocam às escolas para atingir o estatuto de comunidade aprendente, a saber: (a) ao nível da cultura e clima de escola, (b) ao nível das lideranças e (c) ao nível do estabelecimento de uma cultura de avaliação. Passamos a apresentar cada uma.

A) AO NÍVEL DA CULTURA E CLIMA DE ESCOLA

- Tendência para a Homeostasia, resistência à mudança.

As condições requeridas para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento institucional, enunciadas por Zabalza (2004) implicam romper com esquemas de funcionamento perpetuados e inquestionados ao longo dos tempos. Quebrar os de modos tradicionais de estar e de fazer, problematizar as concepções e as práticas enraizadas na cultura escolar, são dos principais desafios colocados às escolas TEIP. Promover a discussão de práticas instituídas, sejam elas nos processos de gestão organizacional, sejam ao nível das práticas de sala de aula, é condição essencial para a introdução de inovação e o abandono de práticas rotineiras, e inoperantes. Fraca percepção, ao nível da gestão de topo, da necessidade de flexibilizar a estrutura organizativa, o que implica eliminar obstáculos, criar de condições favoráveis, em particular, ao nível da criação de tempos de trabalho comuns.

- Tendência para o isolamento mais do que para o trabalho colaborativo.

Nos casos específicos analisados, sobressaem o papel e a tradição das estruturas disciplinares enquanto elementos da cultura organizacional (Hargreaves, 1997), o que nos remete para a necessidade de atender às características e especificidades de cada área disciplinar, que constituem tribos e territórios específicos, na metáfora de Becher (1989), e que se por um lado, contribuem para algum trabalho colaborativo dentro dessas territórios, levam a algum fechamento não facilitando a constituição de grupos interdisciplinares.

B) AO NÍVEL DAS LIDERANÇAS

Aqueles a quem é consignada a responsabilidade de liderar os projetos TEIP têm talvez como primeiro desafio, em consonância com as estruturas diretivas das escolas, encontrar formas para contornar progressivamente os potenciais mecanismos de resistência. Nas escolas TEIP, onde o repto à inovação e à mudança se agudiza particularmente, acarreta por vezes encetar processos de rutura com a cultura vigente, com as práticas e conceções perfilhadas. Trata-se, no fundo, de entrar em processos de *desaprendizagem* que admitam espaço para a mudança e para a inovação, para uma heterodoxia metodológica (Imbernón, 2000) passível de provocar uma ruptura no *habitus* (Perrenoud, 1999).

Deste modo, é fundamental que as equipas TEIP utilizem esquemas de negociação e de participação, no interior da organização, reconhecendo aos professores a capacidade para tomar decisões e assumir compromissos, evitando a sua redução à condição de executores das decisões tomadas por outros (Smith, 2008; Zabalza, 2004).

c) ao nível do estabelecimento de uma cultura de avaliação

Para as Escolas TEIP, a avaliação é o ponto de partida para a fundamentação e planeamento de uma resposta específica a problemas detetados, consubstanciada num plano de melhoria, simultaneamente assumido como compromisso interno e contratualizado externamente. Estas escolas são impelidas a assumir o compromisso em torno da melhoria, tendo como ponto de partida a implementação de uma política de avaliação e diagnóstico e a criação de dispositivos de monitorização sistemática da sua atividade. A deteção de constrangimentos e potencialidades, a identificação de áreas problemáticas bem como o reconhecimento de práticas eficazes permite às escolas um conhecimento fundamentado, base de trabalho para a procura de soluções e para o estabelecimento de prioridades de atuação.

No caso específico das escolas TEIP, é de assinalar a importância do 'amigo crítico' (consultor ou perito): pelo seu papel neutral e de mediador de relações interpessoais e na gestão de conflitualidades, latentes ou desveladas; pelo olhar exterior, crítico e interrogador; bem como pelo aporte teórico e técnico dado às equipas. Trata-se de um contributo que favorece a viabilização e o estímulo do trabalho colaborativo.

5. Considerações finais

A experiência do trabalho desenvolvido em contexto de escolas TEIP, enquanto espaços embrionários de criação de comunidades aprendentes, baseadas em trabalho colaborativo deve ser perspetivada numa perspectiva construtivista e sociocultural, em que a aprendizagem é percebida como um esforço individual embora situado social e culturalmente (Hadar & Brody, 2010), funcionando em torno da procura de soluções inovadoras para problemas agudizados pelos contextos em que estas escolas se inserem e onde as práticas tradicionais não funcionam. As escolas, enquanto organizações complexas, constituídas por múltiplos subsistemas que se interrelacionam necessitam de assumir um projeto que é comum a todos, criar mecanismos de aprendizagem organizacional que mantenham os atores ligados uns aos outros, 'em rede'. Uma organização que aprende é uma organização cujo desenho organizacional tem em vista criar, adquirir e transferir novos conhecimentos e, ainda, modificar os seus comportamentos de modo a refletir sobre os novos conhecimentos (Garvin, 1993).

Às formas já enunciadas de estabelecer comunidades de aprendizagem a partir do estímulo ao trabalho colaborativo acresce a possibilidade de serem transpostas as fronteiras organizacionais, favorecendo processos de partilha entre escolas, prática que vem ganhando terreno entre as escolas TEIP, quer através da participação em encontros promovidos pela Direção Geral de Educação (DGE), quer pela criação de redes de iniciativa das próprias escolas. As reuniões e momentos de encontro entre as escolas TEIP e os peritos revestem-se de uma dimensão formativa, nomeadamente centrada na troca de experiências, cumprindo uma função importante, a de coordenar o comportamento dos atores e de fazer circular a comunicação da informação entre eles (Freeman, 2006). Acresce, ainda, a presença dos peritos, que evidencia a natureza híbrida dos encontros, uma vez que estes 'especialistas', amigos críticos, promovem a interface entre as escolas, os atores escolares e a administração educativa. Esta conjunção de atores diversos: um de natureza política, outros de natureza científica e os outros de natureza profissional denuncia processos de troca de conhecimento e de aprendizagem individual e coletiva.

Bibliografia

ALMEIDA, M.M. (2012). *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores*. Tese de doutoramento. Lisboa: IE.

AFONSO, A. (2010). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. In ELO 17, *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização* (pp. 13-22) Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

BARROSO, J. (1998). O projecto educativo de escola enquanto eixo estratégico de desenvolvimento. *Pensar a Escola, construir projectos* (pp. 25-36). Porto: Fundação do Vale de Campanhã.

BECHER, T. (1989). *Academic tribes and territories*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

BOUCHER, L. P. & 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.

BRODEUR, M.; Deaudelin, C. & 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.

COSME, A. & Trindade, R. (2010). Avaliar as escolas: para quê e porquê? In ELO 17, *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização* (pp. 33-40) Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

DAY, C. (2001) *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

ELTON, L. (2009). Continuing professional development in higher education: The role of the scholarship of teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher Education*. *8*, 247-258. http://ahh.sagepub.com/cgi/contents/refs/8/3/247 .

Estrela, M.T. (2003). A formação contínua entre a teoria e a prática. In N. Ferreira (Ed.) *Formação Contínuada e Gestão da Educação* (pp.43-64). S. Paulo: Cortez Editora.

FEIMAN-NEMSER, S. & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3ªed., pp.505-526). New York: MacMillan.

FREEMAN, R. (2006). The work the document does: research, policy, and equity in health. *Journal of Health Politics, Policy and Law*, *31*(1), 51-70.

FROST, J.A.; Akmal, T.; & 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.

HADAR, L. & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: building a professional development community among teacher educator. *Teaching and Teacher Education, 26,* 1641-1651.

HARGREAVES, A. (1995). Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the post-modern age. *J.* Smyth (ed.), *Critical discourses on teacher development* (pp.149-179). London: Cassell.

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.

IMBERNÓN, F. (2000). Un nuevo professorado para una nueva universidade. Conciencia o presión? *Revista Interuniversitária de Formación del Profesorado, 38*, 37-46.

KNIGHT, P.; Tait, J.; Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, *31*(3), 319-339.

COSTA, E., Baptista, M. & Ponte, J.P. (NO PRELO). *Assessoria e desdobramento: Modelos organizacionais das escolas de tipologia híbrida.* E-book, Lx: IE.

ELMORE, R. (2006). *Leadership as the practice of improvement.* OECD, july 6, London, UK.

GARVIN, D.A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 78 - 91.

WHITHAKER, P. (2000). *Gerir a mudança na escola*. Porto: Asa.

PERRENOUD, P. (1999). *Enseigner:Agir dans l'urgence decider dans l'incertitude* (2ªed.). Collection Pédagogies. Paris: ESF.

RAMSDEN, P. (2004). *Learning to lead in higher education.* London: Routledge.

SMITH, K. (2008). 'Who do you think you're talking to?'- The discourse of learning and teaching strategies. *Higher Education*, *56*, 395–406.

WENGER, E., Mcdermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

ZABALZA, M. (2004). *La enseñaza universitária. El escenario e sus protagonistas* (2º ed.). Madrid: Narcea.

OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO OBSERVATÓRIOS DAS POLÍTICAS E AÇÃO PÚBLICA: O CASO DA POLÍTICA DE ESCOLA A TEMPO INTEIRO

CLARA CRUZ[(1)] ; CARLOS PIRES[(2)].

[(1)]Instituto de Educação da Universidade de Lisboa / UIDEF, (cruz.clara@gmail.com)
[(2)]Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, (cpires@eselx.ipl.pt)

INTRODUÇÃO

O que propomos é uma leitura articulada entre duas investigações em políticas públicas de educação em Portugal: uma, sobre os *Conselhos Municipais de* Educação (CME) enquanto medida política de descentralização da educação (Cruz, 2012)[1]; outra, sobre a política da *Escola a Tempo Inteiro* (ETI) no âmbito o 1.º ciclo do Ensino Básico (Pires, 2012)[2]. Trata-se de um exercício reflexivo com uma racionalidade *a posteriori* na medida em que se convocam dois objetos de estudo que, sendo diversos e autónomos, se cruzam, pelo entrosamento dos seus campos de investigação teórica e empírica. O que dá sentido a este desafio é a possibilidade de produzir mais conhecimento sobre as políticas públicas de educação a partir de estudos já elaborados. Assim, partindo destas duas abordagens desenvolvidas na perspetiva de análise das políticas e ação públicas procuramos estabelecer a relação entre a dimensão local e a dimensão nacional das políticas, mais propriamente a relação entre a construção e a decisão da política nacional da ETI e os processos de operacionalização dessa mesma política em cada espaço local, em cada município. Entre o nacional e o local, procuramos evidenciar os processos de transformação e de adaptação da política nacional da ETI aos contextos locais, considerando-os reveladores de múltiplas formas de regulação, fundadas na especificidade de cada ordem local, nos espaços de regulação autónoma das autarquias e dos diversos atores, neles implicados.

Interessa-nos saber como é que os atores locais se apropriam da política da ETI em cada município. Esta apropriação é vista a partir dos olhares específicos dos CME[3], entidades de coordenação e de consulta, em matéria educativa, das onze autarquias da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo (CULT), atual Comunidade Intermunicipal da Lezíria do Tejo (CIMLT). Nestes órgãos discute-se a agenda política nacional e os processos de operacionalização das políticas em cada espaço local, ganhando visibilidade o debate em torno da ETI, os conflitos e os consensos entre atores. As monografias dos Conselhos Locais de Educação/Conselhos Municipais de Educação (CLE/CME) deixam transparecer as evidências de que o tema da ETI é recorrente nas agendas e na ação dos atores. A partir deste acervo (e de todos os utensílios heurísticos e hermenêuticos desenvolvidos) estruturamos um olhar a partir dos CME, o olhar incisivo que os atores têm sobre a política da ETI (Cruz, 2012). Neste contexto analítico e argumentativo defendemos uma ideia central: os CME enquanto analisadores das políticas e ação pública em cada espaço local revelam-se órgãos de interface e de concertação de vários poderes, espaços essenciais para a construção das políticas em cada território.

[1] Esta investigação foi realizada no âmbito do Doutoramento em Educação, ramo da Administração e Política Educacional, desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - *Conselhos Municipais de Educação: política educativa e ação pública*, tendo contado com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/48649/2008).

[2] Esta investigação foi realizada no âmbito do Doutoramento em Educação, ramo da Administração e Política Educacional, desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – *A "Escola a Tempo Inteiro" – operacionalização e uma política para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela "análise das políticas públicas"*, cuja adaptação a livro recebeu o Prémio Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação 2013.

[3] O Conselho Municipal de Educação (entidade institucionalizada pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro) é uma instância de coordenação e de consulta dimensionada a nível municipal para o acompanhamento da política educativa, no sentido de analisar e acompanhar o funcionamento do referido sistema, numa perspetiva de promover a interação dos agentes educativos com os outros parceiros sociais locais.

O texto estrutura-se em três partes. Na primeira parte – A análise das Políticas e ação públicas – apresentamos o enquadramento teórico, comum às duas investigações referenciadas, particularizando, as plataformas teóricas e heurísticas de cada uma delas, bem como a sua complementaridade. Na segunda parte – Os Conselhos Municipais de Educação como analisadores da Política Educativa – recuperamos algumas das conclusões deste trabalho para evidenciar a importância dos CME como lugares de acompanhamento e de avaliação dos processos de construção da política da ETI em cada espaço local. Na terceira parte - Os CME como espaços de articulação entre a ordem local e a ordem nacional: o caso da política de ETI – recuperamos os domínios dos debates de ordem nacional e local sobre a política, categorizados em função das dimensões de análise da ETI, para evidenciar os CME como reveladores dos processos de apropriação e transformação da política em cada espaço local, tendo como referência as dimensões de análise desses órgãos. Terminamos com uma nota conclusiva.

1. A ANÁLISE DAS POLÍTICAS COMO AÇÃO PÚBLICA

O que melhor caracteriza a análise das políticas e da ação públicas é o facto de abordarmos o Estado a partir da sua "ação" (Duran, 2004, pp. 240-241) e em "concreto" (van Zanten, 2004, p. 24). Esta perspetiva de análise, que associa os termos "política pública" e "ação pública", é uma forma de entender o social e a sua regulação, um modo de estudar a política através da ação dos atores. Deste olhar teórico, comum às duas investigações em análise, salientamos alguns autores de referência a partir dos quais desenvolvemos as nossas abordagens particulares. Interessa-nos evidenciar o entrosamento das nossas abordagens, sem no entanto esquecer as particularidades teóricas e heurísticas de cada uma delas.

Neste contexto Lascoumes e Le Galès propõem-nos um modelo de análise para o estudo das políticas como ação pública (esquematizado no *pentágono das políticas públicas*) em que articulam os cinco elementos que consideram estruturantes de uma política pública: os *atores*, as *representações*, as *instituições*, os *processos* e os *resultados* (Figura 1).

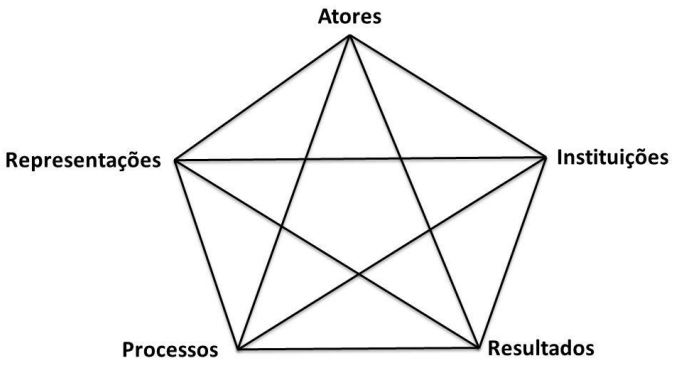


Figura 1. O "pentágono das políticas públicas" (adaptado de Lascoumes & Le Galès, 2007, p. 13)

Este esquema sistematiza os focos de interesse teórico e heurístico da análise das políticas e da ação públicas, dando especial importância à observação precisa dos programas e das burocracias em ação, ao contributo setorial da política, à análise fina dos atores e dos sistemas de ação e ao estudo das diferentes sequências da ação pública (com os seus sistemas de atores, as suas dinâmicas e os seus paradoxos) (Lascoumes & Le Galès, 2007). Nesta proposta de análise estes dois autores insistem na ligação entre o político e o social e defendem uma abordagem em que se associam estas duas entradas, marcando a necessidade de se estudarem as articulações entre a regulação social e a regulação política, entre o que é governado pelas políticas públicas e o que não é; entendem as políticas públicas como hipóteses de trabalho no sentido de não serem programas estritos e racionais, mas experiências a observar (marcadas pela incerteza e pelos jogos dos atores), *puzzles* a resolver aquando da sua implementação (Cruz, 2012).

O modo diverso como nas duas investigações mobilizamos este esquema analítico (e outras abordagens) depende das opções teóricas e heurísticas assumidas por cada um de nós, especialmente das escalas de observação e de análise mobilizadas para o estudo de cada política. Em ambos os estudos recuperamos as escalas de observação incidentes nos *atores*, nas *representações* e nos *processos*, mas fazemo-lo estrategicamente de forma diferente. Por um lado, Pires (2012), para estudar a política da ETI, assume uma análise centrada nos atores governamentais e de topo envolvidos nos processos de conceção da política, daí fazendo emergir as representações de um "modelo" de operacionalização da política e as dimensões de análise, que permitem *a posteriori* categorizar a informação recolhida nos dois estudos. Por outro lado, Cruz (2012), para dissecar a medida política dos CME, olha preferencialmente para os atores locais e para a ação pública em cada espaço local através de um estudo intensivo, descritivo e monográfico realizado em onze conselhos municipais de educação, permitindo escrutinar a ação pública praticada, a regulação que é feita e o conhecimento que é mobilizado pelos atores locais no processo de receção da política de "escola a tempo inteiro". A possibilidade de cruzar estas duas escalas de observação – a nacional e a local – é o desafio que propomos.

No estudo sobre a formulação da política de ETI (Pires, 2012) é assumida a aproximação a uma perspetiva de observação das "políticas públicas a partir do topo do Estado" (Lascoumes & Le Galès, 2007, p. 25), com base na ação do Governo, enquanto "ator coletivo" (Grossman, 2004). Esta ação é apreendida em função da atribuição (pelo próprio ator) de sentidos subjetivos e de intencionalidades, que o próprio tem competência para explicar sob a forma discursiva. A ação do Governo surge, assim, relacionada com as suas representações enquanto "quadros cognitivos e normativos que dão sentido às ações, as condicionam e as refletem" (Lascoumes & Le Galès, 2007, p. 13), formas de ver e de interpretar a realidade educativa. Assim, as opções teóricas incidem sobretudo na análise e interpretação dos "fundamentos cognitivos duma política pública" (Hassenteufel, 2008, p.9), uma dimensão conotada com o "sentido das políticas públicas" (Baudouin, 2000), que insiste no papel das "ideias" (enquanto "construções cognitivas" e "crenças sobre o mundo"), que influenciam a fabricação de uma política pública.

Embora o enfoque seja colocado na ação do Governo através da sua retórica discursiva não significa que a investigação seja submetida a uma simples "lógica estatal" ou numa análise exclusivamente "em termos de produção estatal das políticas públicas" (Hassenteufel, 2008, p. 103). Contempla, também, a existência de "círculos de atores" exteriores (municípios, associações, movimentos…) cuja intervenção e argumentação são suscetíveis de análise. É, assim, assumido que as políticas públicas não se resumem à ação do Governo; "elas desenvolvem-se através de relações com outros atores sociais coletivos ou individuais" (Thoenig, 2004, p. 326), neste caso, movimentos e associações de representação nacional. A análise da política de ETI permite, assim, pôr em evidência a existência de "jogos" de atores e de poder, que fazem emergir interesses, ideias, representações acerca da política, tomadas de posição sujeitando a "provas" (Delvaux, 2009) as representações do Governo. São, assim, criadas condições para a emergência de um "espaço de expressão de interesses sociais" (Muller, 1995, p. 161) a partir de um quadro cognitivo e normativo no qual os restantes atores se mobilizam e posicionam, identificando-se, ou não, com o mesmo, em que o processo de elaboração de uma política pública é um processo de construção de uma nova forma de ação pública.

Esta perspetiva ganha especial acolhimento no estudo sobre os CME (Cruz, 2012), ao defender que "uma política não é aquilo que é definido pelo aparelho de Estado mas antes um processo complexo, com vários níveis e vários actores, transtemporal translocal" (Cruz, 2012, p.4). Impõe-se, assim, progressivamente a ideia de uma ação pública em multiníveis, implicando uma multiplicidade de atores e no seio da qual o Estado não é mais do que um parceiro participante na sua co-construção (Chevallier, 2003 citado por Comaille, 2004, p. 415).

O estudo de Cruz (2012) ancorado nas potencialidades interpretativas da abordagem pela "ação pública" permite, pôr em evidência os atores locais, as suas representações e os processos em que se envolvem, na construção de sentidos, neste caso, da política de ETI. É com base nestes pressupostos que Cruz (2012) assume os CME como *"locus"* de escrutínio da ação pública praticada.

2. Os conselhos municipais de educação como analisadores da política educativa

O estudo sobre o Conselho Municipal de Educação (Cruz, 2012) alarga a dimensão teórica e heurística da ação pública ao que se passa a montante e a jusante da decisão política, principalmente ao que se passa nos processos de operacionalização e de apropriação da política. "Apanhar" a ação pública "por baixo" significa, antes de mais, observar e analisar o que se vive no seio das sociedades, nas suas interações múltiplas, complexas e diversas. São as formas e os impactos dos processos de apropriação de uma política nas ordens locais que nos dão conta das mudanças que a ação pública se propõe introduzir e nos transmitem a dimensão das lógicas da recomposição do Estado e dos seus novos modos de regulação. Essas mudanças jogam-se na articulação entre a regulação social e a regulação política: "a regulação política é, por conseguinte, submetida a um desafio permanente, o de conciliar a construção de uma ordem política legítima e de contribuir para a construção de uma ordem social... forçosamente complexa e contraditória" (Jobert, 1999 citado por Lascoumes & Le Galès, 2007, p. 18).

A interface teórica e metodológica entre o modelo proposto e os conceitos de instrumento/instrumentação de ação pública (Lascoumes & Le Galès, 2007) permite-nos observar e analisar o programa de institucionalização dos CME nas suas sequências de ação pública (a definição da agenda política, a decisão política e a operacionalização da política). Mas permite-nos mais do que isso. Permite-nos analisar os processos políticos de operacionalização das sucessivas medidas políticas implementadas ao longo do período central do estudo (2003-2008) (Figura 2).

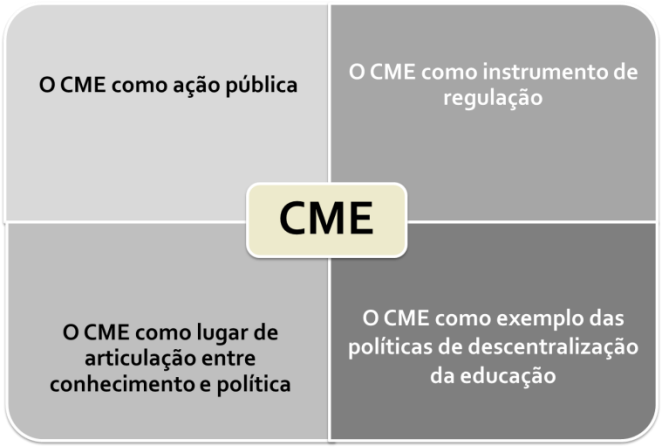


Figura 2. Os CME como analisadores da Política Educativa

Os CME revelam-se analisadores das políticas educativas em cada espaço local, submetendo a escrutínio e a debate a representação nacional da política, apropriando-se e reconfigurando esse referencial, consoante:

- a historicidade dos processos políticos;
- a construção histórica das ordens locais[4] e os processos de dependência do caminho (*path dependency*[5]);
- as representações e as configurações da política nos diferentes espaços locais;
- o papel do conhecimento como processo social que estrutura essas mesmas representações;
- os regimes de conhecimento locais[6];
- os mecanismos de multirregulação em diferentes escalas de ação pública;

[4] A noção de ordens locais reporta-nos aos processos políticos e históricos da construção de cada espaço educativo local, marcado pela intervenção dos múltiplos atores nas diversas escalas de ação pública.

[5] A noção de "dependência do caminho" evidencia o peso e um impacto que as escolhas das instituições no passado têm nas decisões do presente, dando conta do processo de continuidade das trajetórias das políticas públicas e da evolução dos regimes políticos (Palier, 2004).

[6] A noção de regimes de conhecimento locais contextualiza o conhecimento, evocando "o que se sabe", mas também "o que se é" como comunidade local. Estes argumentos servem para defender a relevância dos contextos locais e perceber a relação entre conhecimento e política; dão ênfase especial à história e à historicidade de cada processo político (Mangez, 2011).

— os sistemas de atores, as suas dinâmicas, os seus conflitos e os seus paradoxos.

Olhar os CME como analisadores das políticas e ação públicas em cada espaço local pressupõe uma dada perspetiva de entender o local como um referencial das políticas públicas de educação (Barroso, 2013; 2014). Barroso identifica três modos de entender o local em função dos referenciais políticos dominantes: *o local como um lugar de aplicação e de execução* (referencial do "Estado-Educador"); *o local como um lugar de modernização e de mobilização* (referenciais da "Nova Gestão Pública" e da "Descentralização"); *o local como lugar de decisão e de construção de uma nova ordem educativa* (referencial da "Territorialização"). Três grandes conceções que, embora historicamente datadas, convivem em comum, referenciando três imagens do papel do Estado nos processos de regulação da educação (Figura 3).

Figura 3. Conceções do local e imagens do papel do Estado

É nesta perspetiva de olhar e entender o local como um lugar de decisão e de construção de uma nova ordem educativa que consideramos os CME como espaços de articulação entre a ordem local e a ordem nacional. É esta lógica de interface e de concertação de vários poderes que reforça a matriz territorial dos CME, empiricamente comprovada por algumas destas entidades que estrategicamente se referenciam como lugares privilegiados para a gestão local da educação, como espaços de multirregulação, focos de desenvolvimento e de mobilização de conhecimento (Figura 4).

Figura 4. "Regulação sociocomunitária" (Barroso, 2005; 2013; 2014)

É esta dimensão territorial dos CME, na perspetiva da "regulação sociocomunitária" (Barroso, 2005; 2013; 2014), que constitui o *material genético* dessas entidades – *participativas e estratégicas* – as quais contribuem para a construção do espaço educativo local, para a ação e implicação política dos múltiplos atores, para a interface e a concertação entre a ordem local e a ordem nacional.

3. Os CME como espaços de articulação entre a ordem local e a ordem nacional: o caso da política de ETI

O estudo de Pires (2012) permite evidenciar que a política de ETI tem subjacente a representação de um problema político (neste caso, o 1.º ciclo do ensino básico) que exige a ação do Estado, cuja "solução", ou "ideia fabricada" (Delvaux, 2009), assenta num "modelo" de operacionalização da política – enquanto "instrumento privilegiado" (Sabatier & Schlager, 2000) –, orientado por representações do papel da educação, da escola pública e do próprio Estado.

Este "modelo" de operacionalização da política de ETI consolida-se na providência de ofertas educativas de enriquecimento curricular, em articulação com a componente curricular obrigatória, de forma a perfazer uma jornada contínua de ocupação dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, decorrente da obrigatoriedade de alargamento do funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Apresenta um conjunto de características em torno dos seguintes aspetos: alargamento do horário de funcionamento das escolas; oferta de atividades de enriquecimento curricular (que incluem o ensino do inglês); componente de apoio à família; participação de atores institucionais; focalização da atividade letiva no "*core curriculum*"; processos de articulação, flexibilização e supervisão. Assim, o "modelo" privilegia atividades de carácter disciplinar no "enriquecimento curricular", promove a focalização da componente letiva no "núcleo duro" do currículo, exige a incorporação das AEC nos planos e projetos dos agrupamentos de escolas, no sentido de ser assegurada a sua articulação e a supervisão pedagógica e incentiva a promoção de outras atividades, para além das letivas e de enriquecimento curricular, numa perspetiva de apoio às famílias.

Tendo em conta estes aspetos, os dados obtidos, discutidos e interpretados no âmbito da investigação (Pires, 2012), permitem colocar em evidência três dimensões de análise da política de ETI: educativa, política e administrativa (Figura 5).

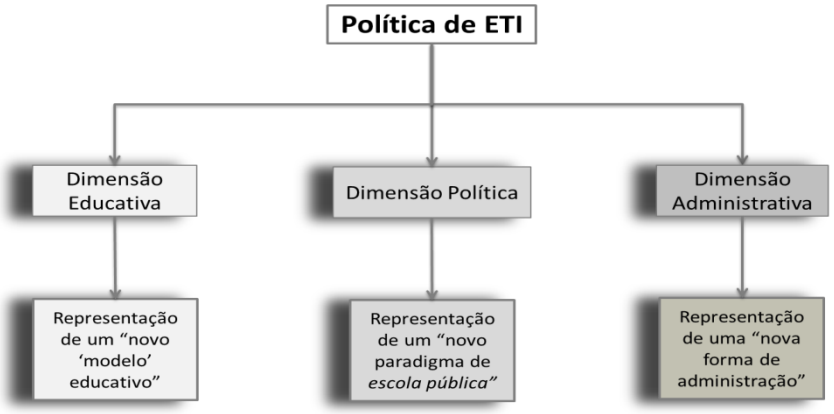


Figura 5. As dimensões de análise da política de ETI

Na "dimensão educativa", a ETI é percecionada como uma resposta educativa que pressupõe um determinado "modelo educativo" que reforça a "forma escolar" característica da "escola tradicional", passando pela escolarização dos tempos livres dos alunos e pela permanência de duas "escolas" dentro da mesma escola pública: a do núcleo curricular-base e a do inglês, do apoio, das expressões.

Na "dimensão política", é atribuído um significado político à ETI e reflete-se: numa mudança de referencial de escola pública, em que a ETI se reporta a uma perceção política do que é (ou deve ser) a escola pública; numa determinada perceção das desigualdades escolares, as quais se manifestam pela desigualdade no acesso aos serviços educativos; no papel do Estado (que é o garante da provisão do Sistema Educativo na sua globalidade).

Na sua dimensão administrativa, a ETI (o modo como é pensada organizada e posta em prática) configura uma outra conceção de administração pública da educação que se reporta a um "modelo" de prestação de serviço público de educação através de acordos locais (com atores públicos e privados), mas mediados pelas autarquias.

Partindo do pressuposto de que as políticas educativas devem ser entendidas "como espaços comunicacionais e sociais nos quais se exprimem e interagem diferentes conceções e modos de relação com o mundo educacional" (Barroso, Carvalho, Fontoura, & Afonso, 2007), "têm de ser observadas a partir de múltiplos pontos de sua produção e ancoragem" (Barroso, *et al.,* 2007). Assim, no âmbito do estudo da política de ETI (Pires, 2012), é nesses "pontos" que a recolha de dados é ancorada, enquanto "lugares" em que a política de ETI é exposta, debatida e submetida a "provas" (sob a forma discursiva) pelo Governo e, nalgumas situações, com e por outros atores. É desses "lugares" que emergem os argumentos inscritos nos discursos, enquanto "fatores explicativos" das posições dos atores face ao "modelo" de operacionalização da política.

No que diz respeito à recolha dos referidos discursos e dos argumentos neles inscritos, aquela é realizada, no primeiro estudo (Pires, 2012) em "lugares" de ação do Governo e, nalgumas situações, de outros atores institucionais de representação nacional[7]. Por seu lado, o segundo estudo (Cruz, 2012) revela que, localmente, os CME são, também, "lugares" de acompanhamento e de avaliação (como regulação) dos processos de construção da política de ETI orientados para a partilha de responsabilidades entre a administração central, a administração local, a escola e os atores locais, envolvendo as associações de pais e as IPSS (Quadro 1).

Quadro 1. Agendas dos CME

Agendas dos CME	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salv. Magos	Santarém
Transferência de competências				X	X	X			X		X
Regimentos Internos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Projectos Educativos			X	X	X	X		X	X		X
Carta Educativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Verticalização dos Agrupamentos	X			X					X		
Funcionamento das Escolas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escola a tempo inteiro	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Abandono Escolar							X				
Sucesso, insucesso			X	X	X	X	X		X		X
Indisciplina				X		X		X			
Acção Social Escolar		X		X		X		X		X	X
Transportes Escolares	X			X	X	X	X		X	X	X
Requalificação do parque escolar	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Encontros Educ. / Projectos Locais			X					X			X
Questões da infância e adolescência					X						
Segurança nas escolas		X			X				X		
Rede Escolar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ensino / Formação Profissional	X	X	X		X	X	X	X	X		X
Qualidade / custos - público e o privado											X
Liberdade de Educação											X
Educação / Sociedade											X

[7] (i) "debate interno" ("divulgação" da política e acompanhamento e "monitorização"; (ii) "debate político" (no contexto da Assembleia da República); iii) "debate público" (mediado pela imprensa); (iv) "debate institucional" (a partir dos "discursos" oficiais dos atores institucionais implicados – associações profissionais de professores; representantes nacionais dos pais, das IPSS e das autarquias).

A leitura vertical e horizontal do quadro 1 (agendas dos CME) fornece-nos elementos fundamentais para o entendimento da ação pública gerada em cada um e no conjunto dos CME: permite-nos identificar como o tema da ETI é tratado por conselho (e por todos) e apreciar o dinamismo da coordenação da política educativa por parte de cada autarquia e a resposta de todos os intervenientes.

O debate sobre as medidas que integram a política de ETI, no âmbito dos CME, põe em destaque alguns aspetos fundamentais para o entendimento destes processos políticos de ação pública em cada espaço local:

- As orientações de algumas destas medidas, como as AEC, vão no sentido da partilha de competências e de responsabilidades entre os agrupamentos e as autarquias, obrigando ao diálogo e à negociação, nem sempre pacíficos; colocando frente a frente as direções das escolas, os representantes dos professores, as divisões de educação das autarquias e os próprios autarcas; confrontando o representante do ME/DREL, o coordenador da equipa de apoio às escolas; implicando nesta procura de convergências as associações de pais, as associações recreativas e as IPSS. O confronto entre atores é notório:

  > A Dra. [representante das IPSS] considera que a avaliação efetuada às AEC não foi tecnicamente bem executada uma vez que existe uma comparação entre AEC e IPSS em que se comparam situações que são incomparáveis. Repetiu que não foi abordada para qualquer reunião entre a sua instituição e a autarquia ou a empresa para avaliação das AEC (Cruz, 2012 – Anexo I, Dossiê do CLE/CME da Autarquia de Azambuja, Inventário do acervo documental do CLE/CME de Azambuja, ACME20).

- Os processos organizativos e negociais das AEC, a conflitualidade entre espaços e tempos curriculares e espaços e tempos extracurriculares, a difícil ligação entre professores titulares das turmas e os professores das atividades, a indisciplina dos alunos, a insatisfação dos pais são temas levados para os CME pela iniciativa dos presidentes das câmaras e/ou vereadores da Educação. Veja-se como os debates dos CME espelham essas questões:

  > No 1.º Ciclo questionou-se a indisciplina que se verifica nas AEC, mais em contexto de sala de aula [Música, especialmente] os docentes não conseguem dar a aula, não houve, por parte de algumas escolas, a apresentação dos professores das AEC à comunidade escolar. Deve-se fazer uma avaliação conjunta com docentes e autarquia. De acordo com o Agrupamento a indisciplina piorou em geral, as atividades são pouco lúdicas, mas há que garantir qualidade, os tempos das atividades estão de acordo com o Ministério da Educação e têm períodos de recreio e são até às 17h30m e não até às 18h00m (Cruz, 2012 – Anexo I, Dossiê do CLE/CME da Autarquia da Chamusca, Inventário do acervo documental do CLE/CME da Chamusca, ACME51).

- Os autarcas procuram rever posições e encontrar alternativas; confrontam institucionalmente a DREL; implicam os pais na procura de soluções; mobilizam as direções dos agrupamentos para a negociação; procuram consentimentos; fazem-se cedências. Todos os responsáveis autárquicos, à exceção de dois autarcas, mobilizam os CME para agilizar os complexos processos das AEC. Perceba-se como os autarcas percecionam as AEC:

  > [Vereador da Educação] Entregaram esta incumbência [AEC] a empresas privadas e o processo não correu bem nas escolas. Na sua opinião, tal facto deveu-se à inexistência ou à fragilidade do relacionamento que se estabeleceu entre o professor titular da turma e os professores dessas atividades. Também identificou outros aspetos que contribuíram para essa avaliação negativa: deveria ter havido uma relação entre estas atividades e o projeto de cada agrupamento escolar; deveria ter havido reuniões com os professores. Esta falta de comunicação teve impacto junto dos alunos com o surgimento de problemas de indisciplina, que se tentaram resolver melhorando a coordenação entre todos os intervenientes e procurando estabelecer ligações e o diálogo entre professores (Cruz, 2012 – Anexo I, Dossiê do CLE/CME do Cartaxo, Notas de campo do CME do Cartaxo).

Estes aspetos (corroborados pelos testemunhos dos atores) são reveladores das "lógicas de posição" dos atores locais face às medidas que integram a política de ETI, em que esta é apresentada como "terreno de contestação" (Ozga, 2000), algo sobre o qual se discute, submetido a "provas" (Delveaux, 2009).

Recorrendo às dimensões da política de ETI procura-se estabelecer uma relação entre os domínios de debate da política de ETI às escalas nacional e local (Quadro 2).

Quadro 2. Exemplos de domínios de debate sobre a política de ETI

Dimensões da Política de ETI	Debate à escala nacional	Debate à escala local
Dimensão Educativa	• Supervisão e articulação pedagógica e curricular (consenso entre os atores) • Flexibilização dos horários (professores contra e autarquias a favor) • Formação e qualificação dos professores (consenso entre os atores) • Indisciplina e cansaço dos alunos • Enquadramento curricular das ofertas educativas • Natureza das ofertas educativas • Organização do trabalho dos professores do 1.º CEB • Flexibilização dos horários	•A conflitualidade entre espaços e tempos curriculares e espaços e tempos extracurriculares (professores, diretores das escolas) •A difícil ligação entre professores titulares das turmas e os professores das atividades (professores) •A indisciplina dos alunos (autarcas, professores, diretores e pais) •Fracas aprendizagens dos alunos (professores) •Desinteresse de alguns pais (professores) •Falta de perfil educativo dos funcionários que acompanham os alunos (pais).
Dimensão Política	• Igualdade de oportunidades; • Uniformização do "modelo" centrado na escola pública	•Frequência obrigatória das AEC (autarcas, professores, pais, IPSS …) •A insatisfação das IPSS (IPSS)
Dimensão Administrativa	• Priorização do papel das autarquias na promoção das ofertas educativas • Precariedade laboral dos professores das AEC • Mediação autárquica – tensão entre atores • Precariedade laboral dos professores das AEC	•Desadequação dos horários (pais, professores) •A insatisfação dos pais (pais)

Este quadro procura, por um lado, dar visibilidade aos temas em debate tanto à escala nacional, como à escala local, deixando transparecer a similaridade e a diversidade destas abordagens; por outro lado, avança com uma análise desses mesmos debates, em função das três dimensões da política de ETI: educativa, política e administrativa. Trata-se de um exercício exemplificativo e anunciador da complexidade e da diversidade dos processos de operacionalização da política da ETI, permitindo-nos perceber as diferentes representações e configurações dessa política em cada espaço local. Recuperamos os indicadores de análise fornecidos pelo estudo dos CME (Cruz, 2012) e anteriormente referenciados para explicar como o "modelo" de operacionalização da política da ETI, com uma matriz coerciva e uniformizadora, toma formas diversas, quando operacionalizada em cada espaço local, em cada município. Essa diversidade traduz-se na historicidade dos diferentes processos políticos, na construção histórica das diferentes ordens locais, nos processos de "dependência do caminho", nos diferentes regimes de conhecimento locais, nos mecanismos de multirregulação a que se sujeitam os múltiplos atores, colocados em diferentes escalas de ação pública. Todos esses indicadores (particularizados e/ou associados) traduzem hipóteses explicativas para os diferentes rumos que a política da ETI toma localmente, com largas repercussões nacionais.

NOTA CONCLUSIVA

O exercício reflexivo vertido no presente texto permite consolidar a ideia de que o estudo e a consequente tentativa de compreensão da ação pública praticada à escala local põem em evidência e a descoberto os processos de regulação exercidos pelos/sobre os atores locais, bem como o conhecimento que estes mobilizam aquando do processo apropriação das políticas públicas. Permite também evidenciar que este processo de transformação e adaptação da política aos contextos locais é baseado nas especificidades de cada regime local. Estes pressupostos legitimam o protagonismo dos atores locais na autoria das políticas públicas de educação, visível a partir de "lugares" de observação privilegiados de gestão local da educação e de interação de entre atores (com as suas dinâmicas, conflitos e paradoxos), como é o caso dos CME. Características que os configuram como órgãos de interface e de concertação de vários poderes, espaços essenciais para a construção das políticas em cada território.

BIBLIOGRAFIA

BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROSO, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13): 13-26.

BARROSO, J. (2014). O local como referencial de políticas educativas: contextos e perspetivas. In: *XXI Colóquio da sessão portuguesa da AFIRSE - Educação, Economia e Território: o papel da educação no desenvolvimento.* Lisboa, 30 a 31 de janeiro e 1 de fevereiro.

BARROSO, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, 5-20.

BAUDOUIN, J. (2000). *Introdução à Sociologia Política.* Lisboa: Editorial Estampa.

COMMAILLE, J. (2004). Sociologie de l'action publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 413-421). Paris: Les Presses de Sciences Po.

CRUZ, C. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: política educativa e ação pública*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

DELVAUX, B. (2009). Qual o Papel do Conhecimento na Acção Pública? *Educação & Sociedade, 30; n.º 109*, pp. 959-985.

DURAN, P. (2004). Genèse de L'Analyse des Politiques Publiques. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Dir.). *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 232- 241).

PARIS: Les Presses de Sciences Po.Grossman, 2004

HASSENTEUFEL, P. (2008). *Sociologie politiques: l'action publique.* Paris: Armand Colin.

LASCOUMES, P., & Le Gales, P. (2007). *Sociologie de l'Action Publique.* Paris: Armand Colin.

MANGEZ, E. (2011). Economia, política e regimes de conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (org.). *Políticas Educativas - mobilização de conhecimento e modos de* regulação (pp. 191-222). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

MULLER, P. (1995). Les politiques publiques comme constrution d'un rapport au monde. In A. Faure, G. Pollet, & P. Warin, *La Constrution du Sens dans les Politiques Publiques. Débats autour de la notion de référentiel* (pp. 153-179). Paris: Éditions L'Harmattan.

PALIER, B. (2004). Path Dependence. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Dir.). *Dictionnaire des politiques* publiques (pp. 318-326). Paris: Les Presses de Sciences Po.

PIRES, C. (2012). *A "Escola a Tempo Inteiro" – operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico*. Uma abordagem pela "análise das políticas públicas". Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa.

SABATIER, P., & Schlager, E. (2000). Les approches cognitives des politiques publiques: perspectives américaines. *Revue Française de Science Politique, 50 (2)*, 209-234.

THOENIG, J.-C. (2004). Politique Publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, (Dir.). *Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp. 326-333). Paris: Les Presses de Sciences Po.

VAN ZANTEN, A. (2004). *Les Politiques d'Éducation.* Paris: PUF.

O NOVO PARADIGMA DO PLANEAMENTO DA REDE EDUCATIVA: DO PLANEAMENTO PELA OFERTA AO PLANEAMENTO PELA PROCURA

LÚCIA SANTOS[(1)]; A. M. ROCHETTE CORDEIRO [(2)]; LUÍS ALCOFORADO [(3)].

[(1)]FCT, (luciarsantos@gmail.com)
[(2)]FLUC, (rochettecordeiro@fl.uc.pt)
[(3)]FPCEUC, (lalcoforado@fpce.uc.pt)

INTRODUÇÃO

A expulsão das ordens religiosas colocaram nas mãos do Estado a responsabilidade pela educação em Portugal, ou seja, pela organização de um ensino moderno, laico, gratuito e obrigatório que substituísse o anterior ensino clássico, teológico e de acesso reservado, passando a partir deste momento o planeamento do sistema educativo português a apresentar um caráter centralizado em que a rede escolar era definida a partir da capital do reino (Cordeiro, 2014).

A partir dos anos 80 do século XX, a complexidade crescente das exigências educativas, motivada por um contexto de profunda efervescência, e a cada vez maior incapacidade dos serviços centrais responderem com exatidão a todos os problemas que iam surgindo a nível local (Cordeiro e Martins, 2013), uma das suas principais desvantagens do elevado centralismo burocrático (Formosinho, 2005b; Lima, 2007), colocam em causa as formas de governo na educação (e não só) e, consequentemente, o modelo tradicional de planeamento da rede educativa, assistindo-se à emergência do planeamento estratégico.

Passámos, assim, a uma época em que se assiste a uma forte retórica de transferência de competências para os municípios (Martins *et al.,* 2011), mas este processo em curso não se esgota nesta dicotomia tradicional entre "centralização" e "descentralização", é mais abrangente, traduzindo uma realidade complexa e global da transformação das relações entre o Estado e a educação denominado de territorialização das políticas educativas (ME, 2000). Para Barroso (1996), o conceito territorialização define uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido da valorização da afirmação dos poderes locais, da mobilização dos atores locais e da contextualização da ação política, ou seja, no sentido de devolver às escolas, no quadro do reforço dos seus níveis de autonomia, competências nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro (ME, 2000). Na sua dimensão política esta pode assumir diferentes formas, desde um processo de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais, à transferência de competências para as autarquias - descentralização - e à introdução da "lógica de mercado" no funcionamento e regulação do sistema educativo - liberdade de escolha da escola (Barroso, 1996; Martins, 2005).

Desde então, esta alteração tem conduzido o Estado central a abandonar algumas das suas funções tradicionais, no âmbito da associação e interdependência entre a constelação de um novo conjunto de relações sociais de governança (Les Galés, 2004; Newman, 2005; Santos, 2006) e a emergência de novas formas e múltiplos espaços de regulação da educação (Barroso, 2000, 2003, 2005, 2006; Antunes, 2001, 2004, 2006; Afonso, 2003). Tais mutações têm tido tradução, entre outras medidas, na tendência crescente do Estado central chamar o poder local a intervir em domínios de que antes estava afastado, como é o caso das competências que lhe foram sendo atribuídas no processo de reorganização da rede escolar, no âmbito da carta educativa (Martins *et al.,* 2011)[1].

[1] Na realidade, este movimento intensifica-se a partir da publicação da lei nº 159/99 de 14 de setembro, que estabeleceu o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, bem como de delimitação da intervenção da administração central e da administração local, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local, posteriormente reforçado pelo decreto-lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, que transferiu efetivamente competências relativamente à elaboração da carta educativa e aos conselhos municipais de educação (CME), e pelo decreto-lei n.º 144/2008 de 28 de julho, que desenvolveu o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação. As atividades de enriquecimento curricular (AEC), no âmbito da escola a tempo inteiro, adquiriram também assinalável destaque (Martins, 2007;

Ainda assim, o carácter que caracterizou o sistema educativo português ao longo do século XX, quer na versão original, mas também na versão desconcentrada que conhecemos nos últimos vinte anos, manteve-se fortemente centralizado e só a partir da primeira década do século XXI este começou a sofrer intervenções progressivas de cunho dito descentralizador (Martins *et al.,* 2011).

A introdução da liberdade de escolha da escola, entendida como a corrente de pensamento que defende que a escolha da escola deve ser uma responsabilidade das famílias e não deve estar sujeita a qualquer regulação estatal[2], é um exemplo concreto de uma dessas medidas (a defesa do aumento da autonomia escolar é outro bom exemplo). Este modelo implica uma mudança do mecanismo de controlo do sistema educativo, do Estado para a lei do mercado (lei da oferta e da procura), deixando as famílias de estar sujeitas às normas a observar na distribuição de crianças e alunos definidas na legislação e que na prática se têm traduzido na obrigatoriedade de frequência em função da zona de residência.

Esta emergência de uma lógica de mercado nos processos de regulação das políticas públicas em educação (Barroso e Viseu, 2003) revolucionará por completo o conceito inerente à organização do modo de funcionamento do sistema educativo português e um dos principais desafios que vai levantar é ao nível do planeamento da rede educativa.

Ora, num momento em que o país se encontra numa fase de significativas transformações, em que estas mudanças se começam a efetivar e em que se prevê uma profunda alteração no paradigma do planeamento da rede educativa, parece indispensável compreender a evolução do planeamento da rede educativa, relacionando as diferentes fases com o contexto político, demográfico, socioeconómico e ideológico da sociedade portuguesa em cada momento, e perceber quais as principais mudanças que se parecem adivinhar, de modo a apoiar os territórios na procura de soluções mais consentâneas com a nova lógica educativa esperada, para que estes possam, em tempo, planear os recursos necessários à sua construção e, assim, gerar as condições essenciais à criação das dinâmicas educativas indispensáveis ao seu desenvolvimento sustentado.

1. Planeamento pela oferta: do planeamento tradicional ao planeamento estratégico

Se desde a expulsão das ordens religiosas o planeamento da rede educativa (e de todo o sistema educativo) apresentava um caráter tradicional, caracterizado pelo extremo centralismo e pela rigidez das soluções, a partir dos anos 80 entramos numa nova fase em que o tipo de planeamento se começou a desenhar com características bastante diferenciadas, dando maior protagonismo à dimensão local e passando a assumir um carácter flexível na procura de respostas.

Esta transformação tem na sua génese diferentes razões. Desde logo a nova realidade demográfica e socioeconómica que se impôs no nosso país após o advento da democracia, ainda que o início desta tendência evolutiva se associe aos primeiros anos da década de 70. Esta mudança de contexto determinou uma profunda alteração das finalidades de desenvolvimento da sociedade portuguesa e, consequentemente, uma evolução das exigências educativas. Outro motivo prende-se com os problemas de desajustamento, manutenção e governabilidade da rede escolar (Matthews *et al.,* 2009; Rodrigues, 2010; Cordeiro e Martins, 2013; Cordeiro *et al.,* 2014) que a evolução ocorrida na sociedade portuguesa originou e que rapidamente se foram adensando. Esta situação exerceu uma grande pressão sobre a estrutura em que assentava o parque escolar nacional, cada vez mais incapaz de responder aos crescentes desafios educativos, e induziu processos de mudança e de procura de ofertas educativas novas e inovadoras. Um outro fator relaciona-se com o aparecimento, no início dos anos 80, de um movimento global de crise do modelo da administração central, que conduziu a um processo de desconcentração e de descentralização e à transferência de competências para as autarquias. Este foi a causa de inúmeras e diversificadas medidas legislativas que afetaram de forma mais ou menos direta a

Neto-Mendes, 2007), uma vez que foram em grande medida responsáveis por uma maior mediatização e crescimento da intervenção municipal em matéria de educação (Martins *et al.,* 2011).

[2] Naturalmente, esta escolha circunscreve-se ao interior do sistema público estatal (rede de escolas oficiais) e não estatal (rede de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo financiados pelo Estado), uma vez que a frequência de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo independentes do Estado sempre constituiu uma possibilidade, dependendo apenas da opção educativa e da capacidade financeira das famílias.

administração pública. Na educação, entre muitas outras consequências, pôs em causa o modelo de planeamento em vigor até então.

É assim que, provocado por um contexto de forte evolução da sociedade portuguesa, de grande necessidade de adaptar o parque escolar à nova realidade que se foi desenhando e às decorrentes renovadas lógicas educativas e de intensa crítica ao formato da administração pública predominante, se sentiu a necessidade de começar a empreender medidas para operar uma reformulação do modelo de planeamento da rede educativa, no sentido de o capacitar para uma melhor resposta às questões que se impunham.

1.1. A VIGÊNCIA DO PLANEAMENTO TRADICIONAL

Até aos anos 80 vivia-se num tempo em que as práticas do planeamento em uso na educação (aliás, como em muitas outras áreas, como na saúde, na economia e no território) se compaginavam com o Estado-providência, o qual era sustentado por políticas públicas redistributivas de tipo Keynesiano e dominado pelos valores da centralização e por uma visão hierárquica e burocrática do exercício do poder (Stoer, 1986; Santos, 1993, 1994; Afonso, 1997; Mozzicafreddo, 1997; Cordeiro *et al.,* 2014).

Fruto desta mentalidade, o tipo de planeamento em uso na educação centrava-se apenas na elaboração de planos (Santos, 1994; Afonso, 1997; Cordeiro *et al.,* 2013; Cordeiro *et al.,* 2014). Este antigo e conhecido instrumento de planeamento, dada a sua natureza rígida, não conjeturava a possibilidade de adaptação durante o processo de implementação. O seu objetivo consistia no cumprimento e aprovação do documento definido, que constituía em si um produto acabado, e, por essa via, o contexto em que ocorriam as ações, as dinâmicas territoriais existentes e o fator incerteza eram desvalorizados. Desta forma, o tipo de planeamento em uso na educação baseava-se essencialmente na seleção de métodos e técnicas que, através de ferramentas prescritivas, inflexíveis, não moldáveis à realidade e incapazes de lidar com a mudança, permitissem alcançar os resultados desejáveis.

O modelo de planeamento da rede escolar que vigorou no nosso país até meados dos anos 80 era, assim, um modelo de planeamento centralizado, distante da realidade local, burocrático, reativo, assente na matematização dos fenómenos sociais e em soluções rígidas, uniformes, neutras, racionais e replicáveis e orientado por uma "visão quantitativa" direcionada para o aumento do número de estabelecimentos e de vagas, ou seja, um modelo de planeamento tradicional, governado pelo Estado central e regulado pela oferta (Macedo e Afonso, 2002; Barroso e Viseu, 2003; Cordeiro e Martins, 2013; Cordeiro *et al.,* 2014).

O Plano dos Centenários é o exemplo, por excelência, deste modelo de planeamento tradicional, onde, fruto da tradição centralista da política e administração educativa, a construção, a expansão e a administração da oferta educativa era decidida pela administração central de forma unilateral e independente das autoridades e racionalidades locais (Lima, 2004; Martins *et al.,* 2011; Cordeiro e Martins, 2013; Cordeiro, 2014). Os municípios eram, assim, afastados de todo o processo, limitando a sua participação a um mero serviço de apoio periférico, e a dimensão local era ignorada em toda a sua extensão (Fernandes, 2004; Cordeiro e Martins, 2013). Na generalidade, os critérios de planeamento utilizados eram de tipo administrativo, determinando que as escolas primárias se situassem maioritariamente nas sedes de freguesia, as escolas preparatórias nas sedes de concelho e os liceus e as escolas técnicas nas capitais de distrito (Cordeiro, 2014).

1.2. A EMERGÊNCIA DO PLANEAMENTO ESTRATÉGICO

A partir dos anos 80, já em pleno ciclo "reforma educativa", avolumam-se as análises às dimensões tradicionais das políticas e das práticas organizacionais e administrativas de tipo centralista, hierarquizado e burocratizado e aos desafios colocados à escola na transição pós-moderna (Barreto, 1995; Magalhães, 1995; Afonso, 1998; Gomes, 1999; Ruivo, 2000; Teodoro, 2001; Lima e Afonso, 2002; Barroso, 2004; Formosinho, 2005a, 2005b; Stoer, 2008; Cordeiro *et al.,* 2014). Dessas análises ressalta a defesa de uma agenda educativa de tipo descentralizador e participativo e que permita criar condições para a consolidação de uma escola democrática (Lima, 1995, 2004; Barroso, 1998; Fernandes, 2004, 2005;

Pinhal, 2004, 2005, 2006; Prata, 2004; Ferreira, 2005; Martins *et al.,* 2006; Cosme e Trindade, 2007; Tristão, 2009; Cruz, 2012; Cordeiro *et al.,* 2014).

Motivado por este contexto de dúvida quanto aos padrões instalados começam a emergir, com maior vigor, críticas às limitações do paradigma tradicional do planeamento em educação, com especial incidência na rede escolar, e, como consequência, surge uma tendência que defende o abandono do tipo de planeamento em uso na educação e o início de um tipo de planeamento voltado para a complexidade, onde fossem exploradas outras metodologias mais adequadas à sociedade contemporânea (Cordeiro *et al.,* 2014).

A partir desta visão assiste-se à emergência do planeamento estratégico na educação, o qual procura compaginar-se, através de uma visão multidimensional (holística) e integrada, com o paradigma da complexidade e da pós-modernidade (Sá, 1990; Morin, 1991; 1993; Santos, 1994; Cordeiro *et al.,* 2013; Cordeiro *et al.,* 2014).

Conceptualmente o planeamento estratégico caracteriza-se pelo carácter multidisciplinar e participado, por um bom suporte de informação, pela clara definição das funções e responsabilidades de cada nível de intervenção, pela articulação entre a gestão e o planeamento e pela visão estratégica e flexível (Cabral e Marques, 1996; Ferreira, 2005; Cordeiro *et al.,* 2013; Cordeiro *et al.,* 2014) e promove uma visão para o território fundamentada num diagnóstico prospetivo e numa gestão de longo prazo, baseando-se no mapear de futuros possíveis, através da identificação de tendências e incertezas e da antecipação de oportunidades e ameaças (Cordeiro *et al.,* 2013; Cordeiro *et al.,* 2014). Em termos metodológicos integra múltiplas variáveis e diferentes atores, assenta na hierarquização de prioridades e faz a seleção das ações-chave para a mudança (Ferreira, 2005; Cordeiro *et al.,* 2014). Planear deixa de ser uma atitude que perspetiva a evolução rumo a um fim desejado, previsível e orientado pela oferta e passa ao favorecimento de um fim entre os muitos outros possíveis, em que se equacionam as potencialidades e fraquezas do sistema, enquadradas num determinado contexto (Perestrelo, 2002; Cordeiro *et al.,* 2014).

O modelo de planeamento da rede escolar que se impôs no nosso país após meados dos anos 80 foi, assim, um modelo de planeamento descentralizado, de gestão local (ainda que com forte regulação estatal), participado, proactivo, prospetivo e orientado por padrões de qualidade, modernização, eficácia e equidade (Matthews *et al.,* 2009; Rodrigues, 2010; Cordeiro, 2011; Cordeiro e Martins, 2013; Santos e Cordeiro, 2014). Ferreira (2005) resume as principais diferenças entre os dois tipos de planeamento no seguinte quadro:

Quadro 1. Principais caraterísticas do planeamento tradicional e do planeamento estratégico.

Planeamento tradicional	Planeamento estratégico
Sectorial	Global e integrado
Físico	Diversas vertentes
Normativo/Regulador	Processual/Operacional
Extrapolação de tendências	Prospetivo
Tecnocrático	Participativo
Orientado pela oferta	Orientado pela procura
Rígido	Flexível

Fonte. Adaptado de Ferreira (2005).

Com o aparecimento do planeamento estratégico, novos conceitos e instrumentos emergem na educação. A abordagem estratégica territorial surge como um novo paradigma em que o processo de planeamento se sobrepõe ao tradicional plano, os instrumentos de execução ganham maior atenção, a monitorização e a avaliação passam a ser indispensáveis e a importância atribuída à negociação e à construção de consensos assume grande importância (Cordeiro *et al.,* 2013; Cordeiro *et al.,* 2014).

Esta transformação conduziu inevitavelmente a mudanças ao nível das políticas, programas e estratégias definidas e dos instrumentos de planeamento em uso, as quais foram inspiradoras para as modificações que se vieram a operar, em particular no domínio do planeamento da rede escolar (Cordeiro *et al.,* 2013; Cordeiro *et al.,* 2014).

A publicação da lei n.º 46/86 de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), marcou o início deste novo ciclo de mudanças ideológicas na educação e contribuiu para que se operacionalizassem modificações ao nível do paradigma do planeamento educativo (Cordeiro *et al.,* 2014). Definiu um novo quadro geral do sistema, estabeleceu os grandes princípios gerais e organizativos que vieram a ter uma influência decisiva na conceção dos edifícios escolares e na configuração de uma nova rede educativa e levou a que o processo de planeamento fosse, tanto quanto possível, descentralizado (GEP-ME, 1990; ME, 2000).

A premência de se tomarem medidas para cumprir os princípios dimanados da LBSE, bem como de produzir e divulgar, a nível central, normativos que pudessem servir de orientação para os órgãos autárquicos nas suas novas atribuições, impôs, como necessidade urgente, a definição de critérios de planeamento (GEP-ME, 1990; ME, 2000).

No início da década de 90 é a própria administração educativa que assume a indispensabilidade de um planeamento da rede escolar moderno, inspirado na perspetiva e na planificação estratégica (Fazendeiro, 1992; Cordeiro *et al.,* 2013) e ainda nesse ano elabora e publica o documento "Critérios de planeamento da rede escolar", no qual estabelece as normas orientadoras para o reordenamento da rede e a adaptação do parque escolar às exigências da reforma educativa em curso, quer através da reconversão do parque escolar existente, quer através da criação de novos estabelecimentos de ensino (GEP-ME, 1990; ME, 2000).

O modelo de planeamento da rede escolar passou a subordinar-se essencialmente ao conceito de racionalização, o que pressupunha a avaliação sistemática de metodologias, a análise de custos, a coordenação de recursos e a criação de indicadores de eficácia, numa perspetiva global de rentabilização do parque existente e dos novos investimentos (GEP-ME, 1990). Na prática foi estabelecido tendo em conta os princípios de diversidade, complementaridade e flexibilidade dos equipamentos educativos, visando alargar a oferta de tipologias de modo a responder às diversas realidades regionais e associar e articular, numa determinada área territorial, os vários equipamentos educativos e sociais existentes (ME, 2000). *Foram definidos valores máximos e mínimos relativamente à área de influência de cada escola, à população base e a escolarizar e à dimensão e localização dos estabelecimentos de educação e ensino com base em conceitos demográficos, pedagógicos e económicos* (ME, 2000). A Carta Escolar surgiu então como metodologia de planeamento, entendida como uma re(configuração) da rede educativa, expressão de uma política educativa projetada num determinado horizonte temporal e permanente reavaliada e atualizada (ME, 2000).

Decorrida quase uma década sobre a publicação do citado documento impõe-se um novo quadro conceptual e uma realidade em que se evidenciam nítidas marcas da mudança. A alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação no sentido de uma transferência de poderes e funções do nível central e regional para o nível local, no âmbito da territorialização das políticas educativas, aprofundou-se e ultrapassou a sua dimensão jurídico-administrativa, passando a reconhecer a escola como um local central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisões (ME, 2000). Por outro lado, e apesar dos progressos registados nos anos 90, a requalificação abrangente do parque escolar não foi conseguida, sendo evidentes os sinais de desqualificação física, ambiental e funcional que apresentava (Cordeiro e Martins, 2013) e que o tornavam inadequado, tanto às novas conceções e modelos de aprendizagem, como à renovada distribuição territorial da população, fruto dos fenómenos de litoralização, urbanização e retração da procura escolar (ME, 2000).

Em face destes problemas estruturais e numa fase em que a prioridade passou a ser a reorganização e modernização da rede escolar (Cordeiro e Martins, 2013), tornou-se necessário repensar o modelo de planeamento da rede escolar e foi publicado, dez anos depois, pelo Ministério da Educação (ME), o documento "Critérios de planeamento da rede educativa".

Sob os efeitos do paradigma do planeamento estratégico, da territorialização educativa, de uma gestão mais eficiente e eficaz (*New Public Management*) e da qualidade assiste-se à desconstrução de uma rede escolar pública única, de natureza estadocêntrica, para a (re)construção de um rede escolar municipal policêntrica (Cordeiro e Martins, 2013). A configuração desta rede conhece desenvolvimentos expressivos através da operacionalização de dois instrumentos conceptuais: os agrupamentos de escolas, em 1998 (ainda antes da publicação do documento anterior), com o decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, e as cartas educativas, em 2003, com o decreto-lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro (Cordeiro e Martins, 2013). A elaboração das cartas educativas por parte das autarquias assinalou o início de uma nova fase de planeamento da rede escolar municipal sem precedentes em Portugal, claramente marcada pela afirmação de um carácter prospetivo, pelo protagonismo da dimensão local na construção das soluções, pela diversidade e pluralidade de propostas de reorganização e de distribuição territorial e pelo significativo volume financeiro disponibilizado para a construção e requalificação de edifícios (Cordeiro *et al.,* 2014).

Como se pode observar, ocorreu uma transformação radical do que se pretendia para o planeamento na educação, passando-se de uma visão tradicional a uma visão estratégica[3], mas as mudanças anunciadas na educação nesta segunda década do século XXI fazem prever uma alteração ainda mais profunda, que pode mesmo representar um corte completo com o modelo em vigor.

2. Planeamento pela procura: o novo paradigma do planeamento da rede educativa

Os princípios e os objetivos que definem a política educativa de um território refletem-se na conceção e na implantação da sua rede de estabelecimentos de educação, ensino e formação. O atual parque escolar português traduz as marcas das opções, por vezes contingentes, que, ao longo dos anos, foram sendo tomadas em contextos de permanente evolução social, científica, económica e política.

Fruto desta evolução contínua dos quadros de referência, nas últimas décadas muito se alterou nas lógicas de planeamento da rede escolar. Sem nos abstermos de considerar a complexidade das transformações observadas, podemos afirmar com algum grau de certeza que a mudança da metodologia observada na passagem do planeamento tradicional para o planeamento estratégico foi uma das principais modificações observadas, que em muitos territórios teve como corolário máximo a implementação das reorganizações propostas nas suas cartas educativas.

Mas independentemente do modelo de planeamento em uso, tanto no período em que vigorava o planeamento tradicional, como na fase em que emergiu o planeamento estratégico (quer no momento inicial associado à carta escolar, quer na etapa da renovada carta educativa), imperou sempre um planeamento de carácter objetivo, assente em critérios rígidos, mesmo quando as questões políticas se sobrepunham às questões técnicas, e baseado em regras de frequência estabelecidas centralmente, através de normativos legais que iam definindo as prioridades na matrícula ou renovação de matrícula e que, na prática, se foram traduzindo na obrigatoriedade de frequência em função da zona de residência. Estávamos, portanto, perante o planeamento resultante da carta educativa, em que a regulação é feita pela oferta, ou seja, em que é possível prever com uma reduzida margem de erro o número de alunos para uma determinada área (município, agrupamento de escolas, entre outras) e para um período de tempo específico (através da realização de projeções escolares) e, em função disso, estabelecer as necessidades em termos de equipamentos educativos e definir as prioridades de intervenção. Perante esta realidade, os critérios a observar na construção dos edifícios passavam pelas condicionantes naturais, pela rede de acessibilidades, pela dinâmica demográfica e socioeconómica, pela oferta e

[3] Em qualquer uma destas fases, quer durante a vigência do planeamento tradicional, quer durante a emergência do planeamento estratégico, as pressões políticas aquando da tomada de decisão foram uma constante, não sendo raras as vezes em que interesses políticos se sobrepuseram a interesses educativos e sociais, realidade que ainda hoje se mantém.

procura educativa atuais e futuras, pela área de influência de cada estabelecimento de ensino (fluxos) e pela distância-tempo dos percursos dos alunos casa-escola.

Tudo isto associado a um contexto de expansão da frequência (resultado da democratização do ensino, do aumento da escolaridade obrigatória e do crescimento urbano observado no litoral), de défice de equipamentos educativos (abertura de escolas) e de construção de obra. Apesar de todas as alterações ocorridas na sociedade portuguesa, mesmo na fase de dupla concentração observada com a criação dos agrupamentos de escolas no final do século passado o planeamento não visava o encerramento de escolas, mas sim ultrapassar o seu isolamento, pelo que o processo passou por uma concentração de estabelecimentos que se mantinham em funcionamento, e só mais tarde, com as cartas educativas, começou a despontar uma tendência de mudança (Cordeiro, 2014).

A introdução da liberdade de escolha da escola vai transformar completamente a forma de planeamento da rede educativa tal como a conhecemos, uma vez que ao implicar uma mudança da lógica inerente à organização do modo de funcionamento do sistema educativo português que vigorou durante os últimos 40 anos, deixando de ser o Estado o elemento controlador, para passar a lei do mercado, as famílias deixam de estar sujeitas às normas a observar na distribuição de crianças e alunos definidas na legislação, passando a escolha da escola por parte dos pais/encarregados de educação ou alunos a depender de juízos pessoais. Passamos, assim, a um planeamento de carácter subjetivo, muito dependente de critérios flexíveis, consequência da desregulação da frequência, ou seja, um planeamento resultante da implementação lei da oferta e da procura, em que a regulação é feita pela procura, perdendo a evolução da população a escolarizar e o planeamento de equipamentos educativos a sua previsibilidade. A grande questão que se coloca de imediato é quais vão ser os critérios em que os pais/encarregados de educação e os alunos se vão basear no momento da seleção da escola? Fatores como os resultados escolares, a composição social do público escolar, a localização, a diferenciação pedagógica e a mobilização organizacional vão influenciar de forma decisiva a atratividade de cada estabelecimento. Não menos importante será o investimento em marketing e publicidade, quer da escola, quer do território, para captar alunos. A segunda questão a que é necessário dar resposta é como é que os municípios vão planear a rede educativa com base nestes critérios?

Tudo isto associado a um contexto de retração da frequência (resultado do crescente decréscimo de nascimentos), de excesso de equipamentos educativos (fecho de escolas) e de investimento em serviços e projetos associados à garantia da qualidade de vida dos habitantes (fim do paradigma da obra pública). Dificilmente se discutirá no futuro próximo um planeamento direcionado para a construção de obra e abertura de escolas, bem pelo contrário, o processo irá, na esmagadora maioria do território nacional, no sentido do fecho escolas, ou seja, de uma reorganização de encerramentos (Cordeiro, 2014).

Mas esta alteração significativa das condições de base do planeamento da rede educativa provocada pela introdução da lei do mercado na educação não se vai fazer sentir da mesma forma em todos os territórios, será mais evidente nos territórios de alta densidade, por ser nestes que existe possibilidade de escolha (quer dentro do público, quer entre público e privado). Como refere Rochette Cordeiro (2014), nos setores de baixa densidade o planeamento da rede educativa deverá manter no futuro muitas das lógicas e relações que já hoje se observam, continuando a refletir o peso que as autarquias apresentam na gestão da educação e na garantia de serviços aos cidadãos (transportes escolares, alimentação, atividades de enriquecimento curricular, entre outros), acrescidas de fatores que passam pela qualidade do quadro docente e pela assunção de projetos educativos consentâneos com a visão dos autarcas relativamente à educação e à sua ligação com a realidade dos seus territórios. Por sua vez, e segundo o mesmo autor, nos sectores de alta densidade, e em particular nos urbanos, todo o cenário se deverá vir a alterar. Se, por um lado, as projeções de população escolar, a localização, a existência de uma rede viária qualificada, a existência de transportes coletivos e a proximidade a setores densamente povoados vão continuar a ser peças decisivas no processo de planeamento da rede educativa, por outro lado, outros fatores, que até ao momento não eram passíveis de ser equacionados, vão apresentar-se como decisivos nessa mesma escolha (Cordeiro, 2014).

Neste contexto, se as políticas locais de educação se centraram inicialmente na rede escolar, nesta nova fase será na clarificação do papel dos agentes envolvidos, na rentabilização das potencialidades territoriais e na disponibilização de recursos que deverão estar focadas, na medida em que são fatores que influenciam diretamente a atratividade das escolas e do território. As autarquias são assim chamadas a assumir uma função educadora e a integrá-la em planos estratégicos alargados, de modo a atingir um desenvolvimento territorial sustentado e a melhorar a qualidade de vida da sua população.

3. Algumas considerações finais

Num quadro de construção da dimensão local da política e da ação educativa e num momento em que a territorialização da educação tem vindo a ser colocada na ordem do dia dos debates associados ao Estado social, a urgência de repensar o papel, os objetivos e a conceção do planeamento da rede educativa constitui hoje decididamente um dos principais desafios de futuro da política de educação. Certo é que esta reflexão deve partir de um quadro conceptual de inteligibilidade da realidade, afastando-se de qualquer posicionamento determinista e visão centralista, que facilite a criação de um sistema operativo flexível capaz de servir e apoiar as diferentes respostas a encontrar a nível local e regional (ME, 2000).

Mas a introdução da liberdade de escolha da escola no sistema educativo português, ao implicar alterações radicais na forma como o planeamento da rede educativa tem vindo a ser feito, eleva o repto de repensar os critérios de reordenamento a outro nível. A verdade é que, apesar da problemática da liberdade de escolha da escola ser uma matéria que em Portugal consta entre os temas em debate público há já algum tempo, nem o tempo a que esta discussão se arrasta, nem a intensa controvérsia que se gera sempre que o assunto reaparece têm contribuído para o aumentar do esclarecimento sobre a questão e permanecem grandes interrogações sobre o seu significado e sobre as suas consequências no sistema educativo, em particular no domínio do planeamento da rede educativa.

Caso se avance com esta intenção de alteração do mecanismo de regulação do sistema educativo português, esta será certamente a mais profunda reforma educativa a que o nosso país assistiu desde que a educação foi consagrada como um direito de todos e passou a ser de acesso gratuito, envolvendo a própria noção de serviço público de educação. Por esta razão é fundamental compreender até que ponto esta ressurgida ideia constitui uma rutura total com o modelo de planeamento da rede educativa anterior, identificar as principais mudanças e apoiar todos os agentes envolvidos (tutela, autarquias, técnicos de planeamento, docentes, pais e comunidades locais).

A constatação da complexidade do processo de planeamento de rede educativa deve ser o ponto de partida para a reflexão do que poderão vir a ser os novos paradigmas do planeamento da rede educativa neste início do século XXI.

Bibliografia

Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995).* Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho;

Afonso, A. J. (1997). Para a configuração do Estado-providência na educação em Portugal, 1985-1995. *Educação, Sociedade e Culturas,* 7, 131-156;

Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (org.). *A escola pública - Regulação, desregulação e privatização* (pp. 49-78). Porto: Edições Asa;

Antunes, F. (2006). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais,* 75, 63-93;

Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais,* 70, 101-125;

Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 163-208). Porto: Afrontamento;

Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social,* XXX(130), 159-173;

BARROSO, J. (org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores.* Lisboa: Educa e Unidade de I&D de Ciências da Educação;

BARROSO, J. (2005). O Estado, a educação e a regularização das políticas públicas. *Educação & Sociedade, 26(92), 725-751;*

BARROSO, J. (2004). A regulação da educação como processo compósito: tendências e desafios. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Políticas e gestão local da educação* (pp. 13-22). Aveiro: Universidade de Aveiro;

BARROSO, J. (org.) (2003). A escola pública - Regulação, desregulação e privatização. Porto: Edições Asa;

BARROSO, J. (2000). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso. *O século da escola: entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA;

BARROSO, J. (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio educação e sociedade,* 4, 32-58;

BARROSO, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;

BARROSO, J. & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade, 84(24), 897-921;*

CABRAL, J. & Marques, T. S. (1996). Do planeamento estratégico ao desenvolvimento sustentável - experiência em Portugal. *Inforgeo,* 11, 107-116;

CORDEIRO, A. M. Rochette (2014) – "O lugar dos Municípios no planeamento e gestão da rede escolar em Portugal". In Rodrigues, Maria de Lurdes (coord.) - "40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino", Vol. II, Coimbra. Almedina, pp. 421-444. - ISBN: 9789724057859

CORDEIRO, A. M. Rochette (2011). Reorganização da rede escolar. *Boletim dos Professores,* 20, 2-3;

CORDEIRO, A. M. Rochette & Martins, H. A. (2013). A Carta Educativa Municipal como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa: tendências de mudança. *Cadernos de Geografia,* 32, 339-356;

CORDEIRO, A. M. Rochette; Martins, H. E Ferreira, A. Gomes (2014) "As cartas educativas municipais e o reordenamento da rede escolar no Centro de Portugal: das condições demográficas às decisões políticas". Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Set 2014, vol.22, no.84, Rio de Janeiro, pp.581-607. ISSN 0104-4036.

CORDEIRO, A. M. Rochette, Santos,' L. & Caridade, P. (2013). A Reorganização do Parque Escolar Nacional e a importância das componentes geográficas na metodologia adotada. *Cadernos de Geografia,* 32, 323-338;

COSME, A. & Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Profedições;

CRUZ, M. C. M. F. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: política educativa e acção pública.* Dissertação de doutoramento. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa;

DECRETO-LEI N.º 144/2008 de 28 de julho. Diário da República n.º 144 - I Série. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação. Lisboa;

DECRETO-LEI N.º 7/2003 de 15 de janeiro. Diário da República n.º 12 - I Série - A. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente. Lisboa;

DECRETO-LEI N.º 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República n.º 102 - I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa;

FAZENDEIRO, A. (1992). *Carta Escolar da Região Alentejo.* Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação;

FERNANDES, A. S. (2005). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira. *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 193-223). Porto: Edições Asa;

FERNANDES, A. S. (2004). Município, cidade e territorialização educativa. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Políticas e gestão local da educação* (pp. 35-43). Aveiro: Universidade de Aveiro;

FERREIRA, F. I. (2005). *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria.* Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian;

FORMOSINHO, J. (2005A). A evolução do modelo de administração da escola de interesse público em Portugal (1926-86). In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira. *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 91-114). Porto: Edições Asa;

FORMOSINHO, J. (2005B). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira. *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: Edições Asa;

GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Critérios de planeamento da rede escolar.* Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação;

GOMES, R. (1999). 25 Anos Depois: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas,* 11, 133-164;

LEI n.º 159/99 de 14 de setembro. Diário da República n.º 215 - I Série - A. Lisboa;

LEI n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 - I Série. Assembleia da República. Lisboa;

LES GALES, P. (2004). Gouvernance. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (dir.). *Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp. 242-249). Paris: Sciences PO;

LIMA, J. A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação,* 20(2), 151-181;

LIMA, L. C. V. S. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação,* 17(2), 7-47;

LIMA, L. C. V. S. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação,* 8(1), 57-71;

LIMA, L. C. V. S. & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo.* Porto: Edições Afrontamento;

MACEDO, B. & Afonso, N. (2002). Desenvolvimento dos modos de regulação. In J. Barroso *et al. Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal* (pp. 73-87). Lisboa: Universidade de Lisboa;

MAGALHÃES, A. M. (1995). A escola na transição pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas,* 3, 97-123;

MARTINS, É. (2005). Carta Educativa: Ambiguidades e Conflitualidades. *Revista Lusófona de Educação,* 6, 139-151;

MARTINS, H. M. A. C. (2007). *Os municípios e a educação. Estudo das modalidades de gestão das AEC. Dissertação de mestrado.* Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro;

MARTINS, H. A., Neto-Mendes, A. A. & Cordeiro, A. M. Rochette (2011). Cartas Educativas: um olhar sobre soluções de reordenamento da rede escolar e mudanças no(s) território(s). *II Encontro de Sociologia da Educação,* Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 329-360;

MARTINS, M., NAVE, G. & LEITE, F. (2006). *As Autarquias e a Educação em 2001/2002 na Região Norte.* Associação Nacional de Professores;

MATTHEWS, P. *ET AL.* (2009). *Política Educativa para o 1º Ciclo do Ensino Básico (2005-2008). Avaliação Internacional.* Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - Ministério da Educação;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE AVALIAÇÃO PROSPECTIVA E PLANEAMENTO (2000). *Critérios de Reordenamento da Rede Educativa.* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento;

MORIN, E. (1993). *O Método.* Lisboa: Publicações Europa-América;

MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo.* Lisboa: Publicações Europa-América;

MOZZICAFREDO, J. (1997). *Estado-Providência e Cidadania em Portugal.* Oeiras: Celta;

NETO-MENDES, A. (2007). A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do Estado - elementos para uma reflexão. In B. Sander (org.). *Por uma Escola de Qualidade para Todos* (pp. 1-22). Porto Alegre: Associação Nacional de Política e Administração da Educação;

NEWMAN, J. (2005). Enter the transformational leader: network governance and the micro-politics of modernization. *Sociology,* 39(4), 717-734;

PERESTRELO, M. (2002). Planeamento Estratégico e Avaliação. Metodologias de Análise Prospectiva. *Cidades, Comunidades e Territórios,* 4, 33-43;

PINHAL, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso (org.). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 99-128). Lisboa: Educa;

PINHAL, J. (2005). Descentralização da Administração Educacional: os municípios e a autonomia das escolas. *Actas do II Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional "A escola entre o Estado e o mercado: o público e o privado na regulação da educação",* Lisboa;

PINHAL, J. (2004). Os municípios e a provisão pública de educação. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Políticas e gestão local da educação* (pp. 45-60). Aveiro: Universidade de Aveiro;

PRATA, M. (2004). Autarquias e educação: das competências legais às competências morais - uma intervenção emergente. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Políticas e gestão local da educação* (pp. 173-190). Aveiro: Universidade de Aveiro;

RODRIGUES, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença.* Coimbra: Almedina;

RUIVO, F. (2000). *O Estado labiríntico. O poder relacional entre os poderes local e central em Portugal.* Porto: Edições Afrontamento;

SÁ, M. T. S. V. (1990). *A intervenção sociológica no planeamento.* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa;

SANTOS, B. S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* Porto: Edições Afrontamento;

SANTOS, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade.* Porto: Edições Afrontamento;

SANTOS, B. S. (1993). O Estado, as relações salariais e o bem-estar na semiperiferia: o caso português. In B. S. Santos (org.). *Portugal: um retrato singular* (pp. 15-56). Porto: Edições Afrontamento;

SANTOS, L. & Cordeiro, A. M. Rochette (2014). Rede escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: evolução a partir de meados do século XX e principais fatores condicionantes no âmbito do planeamento e gestão. *Cadernos de Geografia,* 33 (*in press*);

STOER, S. R. (2008). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas,* 26, 49-70;

STOER, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição.* Porto: Edições Afrontamento;

TEODORO, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo.* Porto: Edições Afrontamento;

TRISTÃO, E. F. F. R (2009). *As políticas educativas municipais. estudo extensivo nos municípios da comunidade urbana da Lezíria do Tejo.* Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

ZONA ESCOLAR DO CALHABÉ E A (RE)CONSTRUÇÃO DA CIDADE MODERNA

MABELY MOREIRA[(1)]; GONÇALO CANTO MONIZ [(2)].

[(1)]Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra – CES/UC
[(2)] Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra – CES/UC

1. A INSERÇÃO URBANA NOS PLANOS DE CONSTRUÇÃO PARA O ENSINO LICEAL E TÉCNICO

O equipamento escolar foi, ao longo da história, associado a importantes operações urbanísticas de abertura de arruamentos, construção de espaços públicos e de áreas habitacionais. Em diferentes momentos da história urbana, a escola ora permitiu ampliar a malha urbana ora contribuiu para consolidar ou reabilitar o espaço construído. No caso do ensino secundário, estas relações constroem um longo processo de evolução e de transformação desde o século XIX até à actualidade.

O edifício escolar monumental do início do século XX, com os pátios encerrados para a cidade e "destinado a uma elite social" (Alegre 2009, p.167), transforma-se até se tornar o equipamento social dos anos 60, o "centro cívico" (Oliveira 2010, p.48) que se abre à comunidade crescendo num sentido de maior democracia e permeabilidade. Estas transformações surgem como reflexo de diferentes formas de pensar o espaço escolar e a cidade, resultado de distintos contextos políticos, sociais, económicos e pedagógicos com consequências na inserção urbana dos edifícios e no programa escolar.

Numa fase inicial, os lyceus criados em 1836 pela reforma de Passos Manuel, ocuparam edifícios públicos pré-existentes, conventos e antigos colégios jesuítas que com a extinção das ordens religiosas, em 1834, passaram a receber vários programas públicos constituindo a solução mais adequada para um país com fracos recursos e num contexto político instável como Portugal. Porém estes edifícios cedo se mostraram inadequados às necessidades higiénicas e às exigências das novas práticas lectivas decorrentes do ensino científico. Neste contexto, é construído em 1960 o primeiro edifício para o liceu de Aveiro e para a Biblioteca Municipal no centro da cidade, delimitando a Praça do Município e alinhado com o Teatro. O mesmo processo desenrola-se em 1880 com o projecto de José Luiz Monteiro para o Lyceu Central de Lisboa e a sua articulação com a Assembleia da República [1]. Pretendia-se, assim, desenhar o espaço público e a cidade com a construção dos seus equipamentos (Moniz 2003, p.49) (Figura 1).

Só durante a vigência da reforma de 1905 se dá o impulso para construção dos primeiros edifícios liceais em Lisboa e no Porto. O processo de construção destes edifícios liceais, numa altura em que ambas as cidades procuravam reestruturar-se urbana e culturalmente, constituiu um momento de afirmação da relação escola-cidade. A divisão das cidades em zonas escolares, obrigou a um pensamento global do seu território no sentido de criar uma rede escolar (Figuras 2 e 3). A implantação destes equipamentos reflectiu inicialmente uma tentativa de aproximar o liceu da população inerindo-o no centro da cidade. Porém a densa malha dos centros urbanos tornava difícil a construção de um equipamento desta escala. Assim e incentivados também pelas preocupações higienistas, os edifícios escolares passaram a ocupar lotes nas novas áreas de expansão das cidades.

De facto, os liceus acompanharam o processo de expansão da cidade oitocentista, funcionando como geradores do desenvolvimento urbano associados a grandes operações urbanísticas. Este processo paralelo de construção de escola e cidade, assume especial importância no final da década de 30 com a articulação dos planos de urbanização do Estado Novo com os planos de construção liceal. Os liceus ocuparam posições urbanisticamente privilegiadas nas zonas de extensão das cidades, assumindo-se como elementos geradores de urbanidade, gerando novos arruamentos, bairros e espaços públicos.

[1] O processo do Lyceu de Lisboa só termina em 1911 com projecto reformulado por Rosendo Carvalheira.

A crescente necessidade de novas instalações, geradas pelo crescimento exponencial da população escolar e pela expansão urbana das cidades, constituem um momento de mudança na construção escolar a partir dos anos 60. As escolas ocupam terrenos mais económicos, porém mais extensos, nas periferias e abandonam o carácter urbano, que caracterizou a produção escolar até então, em prol de uma arquitectura baseada na economia e rapidez da construção, da qual resulta a tipologia pavilhonar que marca a construção escolar até o final do século.

Paralelamente, o ensino técnico, criado em 1880, desenvolveu também um conjunto de iniciativas para a construção de equipamentos, especialmente a partir da reforma de 1947. À semelhança do que acontecia no ensino liceal porém por um período mais prolongado, o ensino técnico funcionou sem instalações próprias. Numa fase inicial este tipo de ensino foi ministrado em instituições de assistência e caridade e posteriormente, com a criação da escola técnica, foram ocupadas instalações pré-existentes pouco apropriadas ao desenvolvimento das suas actividades, regra geral pequenas casas ou espaços em edifícios onde ao mesmo tempo funcionavam outros serviços.

O primeiro edifício construído de raiz para albergar uma escola de ensino técnico-profissional é inaugurado em 1888 em Alcântara, a Escola de Desenho Industrial de Marques de Pombal, mas só na segunda metade do século XX avançariam os planos de construção para o ensino técnico, para apoiar as políticas de fomento, baseados em anteprojectos que permitiriam a rápida e económica construção destes equipamentos.

Para a inserção urbana das escolas construídas de raiz e segundo refere Carvalho (2013, p. 91), o Relatório, da Comissão da Reforma do Ensino Técnico, determinava que a implantação destas escolas deveria ter como base as necessidades da região e a proximidade às áreas e construções que se relacionassem com o programa de cada escola. Contudo na maior parte dos casos, estas escolas foram construídas nas proximidades das instalações liceais, como é o caso da Escola-Técnica Machado de Castro, construída junto ao Liceu Pedro Nunes em Lisboa, o caso de Aveiro na Rua 25 de Abril, e, em Coimbra, no caso da Escola Industrial Avelar Brotero e do Liceu Feminino Infanta Dona Maria.

De uma forma geral a construção de edifícios escolares, quer liceais quer técnicos, esteve associada a transformações na sua área urbana de implantação, com a abertura novos arruamentos e avenidas, construção de bairros e outros equipamentos, e consequente consolidação da zona na qual se inserem. Em ambos os casos é visível a forma como diferentes contextos políticos, sociais, económicos e pedagógicos se reflectiram não só na construção e materialidade das suas instalações, como também influenciaram a sua implantação e a relação que estes equipamentos com a cidade.

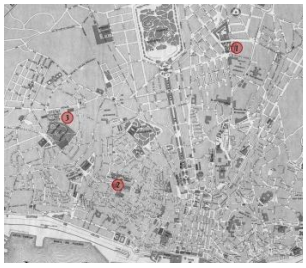


Figura 1. Liceu de Aveiro e Praça da República
Figura 2. Zonas Escolares de Lisboa, séc. XIX
Figura 3. Zonas Escolares do Porto, séc. XIX

2. A ZONA ESCOLAR DO CALHABÉ

2.1. A CONSTRUÇÃO

Ao longo da história do ensino liceal e técnico em Portugal, é possível identificar várias situações em que a construção de uma escola fez parte de um projecto de maior escala para uma determinada área da cidade, integrando a construção de um conjunto de equipamentos de ensino e de apoio à vida escolar. Neste sentido considerou-se uma zona escolar, um núcleo onde se concentram equipamentos associados à dinâmica escolar, caracterizando-se como uma zona associada à actividade lectiva e frequentada por uma população maioritariamente jovem.

Esta estratégia foi aplicada por exemplo em Lisboa. No início do século XX, no caso do Liceu Pedro Nunes, onde paralelamente à sua construção estava prevista a edificação de duas escolas primárias, uma escola técnica e a abertura da Avenida Alvares Cabral, proposta por Ressano Garcia, segundo descreve Alegre (2010, p.49). Posteriormente no pós-25 de Abril, no Plano Ordenador para a Zona Escolar da Quinta de Marrocos de Hestnes Ferreira, onde é construída a Escola Secundária de Benfica [Figuras 4 e 5].

A Zona Escolar do Calhabé, em Coimbra, é também exemplo do processo paralelo de construção de escola e cidade (Figura 6). Na sua génese esteve a construção do Liceu Feminino Infanta D. Maria, nos anos 40, no âmbito do Plano de 1938, junto à Praça dos Heróis do Ultramar e ao Estádio Municipal com os quais definiu um conjunto monumental que seria posteriormente complementado com a Escola Técnica Avelar Brotero, nos anos 50, e posteriormente com o Magistério Primário e respectiva escola primária, organizados sob uma disposição em cruz, onde o ponto de intersecção corresponde ao espaço da Praça, um importante elo de ligação entre os vários equipamentos. Este conjunto funcionou como motor de desenvolvimento urbano da cidade que se expandia para Sueste, orientada pelos Planos de Urbanização, participando no processo de transformação do subúrbio do Calhabé num dos centros da cidade de Coimbra.

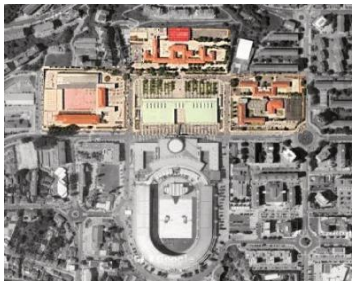


Figura 4. Zona Escolar do Liceu Pedro Nunes
Figura 5. Zona Escolar Quinta de Marrocos
Figura 6. Zonas Escolares do Calhabé

Em 1945, o Plano de Urbanização, de Embelezamento e Extensão do urbanista francês Étienne de Gröer, definiu para o núcleo urbano da cidade de Coimbra, cinco áreas de expansão residencial, entre as quais o subúrbio do Calhabé à Sudeste do Bairro Sá da Bandeira onde se desenvolvia de forma mais activa a cidade, neste período. Trata-se de uma zona marcadamente residencial que por estar "longe dos lugares de trabalho" (Gröer 1949, 63), ficaria destinada, pelo plano, à residência da classe média e abastada. Esta zona de extensão recebe, na sequência do plano de Gröer, importantes construções da cidade como o bairro operário Marechal Carmona, a igreja de S. José, o Estádio Municipal, respectiva praça, e o Liceu Feminino.

A localização do Liceu nesta área não reuniu inicialmente o agrado da população, tratava-se de uma zona pouco desenvolvida afastada do centro da cidade e com fracas ligações, que ficara conhecida pela comunidade escolar como o deserto do Sahara, segundo escreve Seabra (2003 p.206). Porém cultivava-se desde então a ideia de que esta área "passará a ser um ponto central da cidade de Coimbra" (MOP/ JCETS 1944), como se pôde mais tarde confirmar.

A construção do Liceu Feminino Infanta Dona Maria, segundo projecto do arquitecto Francisco de Assis da JCETS[15], realizou-se num período caracterizado pelo regime ditatorial do Estado Novo, que viu na arquitectura e no edifício escolar um meio de propaganda (Moniz 2007; Marques 2003). O Liceu ocupou o topo da composição formada pelo Estádio Municipal e pela Praça que lhe serviria de "ampla e condigna entrada" (Gröer 1949, p.62) (Figura 7), alinhando o seu eixo de simetria com o eixo que organiza o conjunto, numa solução representativa da importância dada pelo Regime à inserção urbana dos equipamentos públicos, projectando-se como um pólo dominante de desenvolvimento urbano e um lugar privilegiado para o investimento social e cultural.

O edifício foi recuado e elevado, em relação à cota da rua, criando um "efeito cenográfico" (Marques 2003, p.116), comum a vários liceus construídos no mesmo período, como o Liceu Sá da Bandeira em Santarém e o Liceu Carolina Michaëlis no Porto. A fachada principal do Liceu orienta-se a Sul, construindo o alçado Norte da praça que então partilhava com o Estádio Municipal (Figura 8). O seu desenho resulta da repetição dos vãos das salas de aula, do átrio de entrada, da biblioteca e dos serviços administrativos complementados por elementos clássicos decorativos e simbólicos e materiais mais nobres que se concentram sobretudo no corpo central.

O programa organiza-se numa composição longitudinal de dois pisos, a partir de um volume principal de entrada, do qual surgem simetricamente dois corpos longitudinais, onde se desenvolvem as salas de aula, rematados nas pontas pelos recreios cobertos, que se dispõem perpendicularmente a estas alas, criando dois pátios abertos virados à encosta a Norte, destinados um para cada ciclo, e um pátio interior que ocupa o centro da composição (Figura 9).

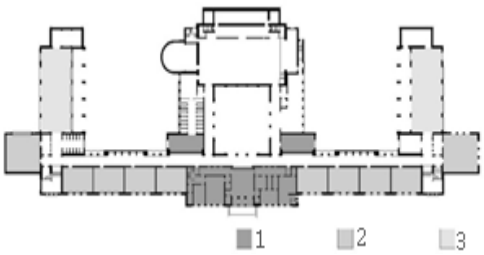


Figura 7. Implantação do Liceu Feminino Infanta Dona Maria|
Figura 8. Relação do Liceu com o Estádio Municipal, início dos anos 50|
Figura 9. Programa da Fachada Principal do Liceu, 1944 (1. Espaços administrativos; 2. Salas de aula; 3. Recreios cobertos)

O "conjunto é emoldurado por uma área ajardinada que separa o liceu dos limites do lote e da avenida que lhe dá acesso" (Seabra 2003, p.207) nele se desenvolvem, junto ao limite Norte do lote os campos de jogos da escola e um auditório exterior. Esta moldura ajardinada, que envolve a escola, e a escadaria que conduz ao corpo de entrada, criam um filtro entre o ambiente da rua e o escolar, que em conjunto com a composição da fachada e com a escala do equipamento, acentuam o carácter monumental do edifício que se impõe sobre a cidade e sobre o peão.

[4]Junta de Construções para o Ensino Técnico e Secundário

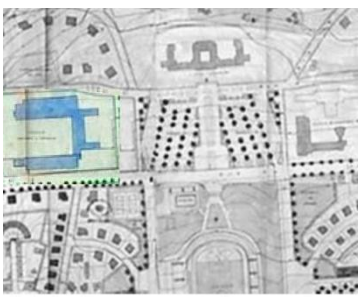
O Liceu Feminino de Coimbra torna-se uma referência nesta área da cidade, reflexo do discurso do Regime, instituindo valores de ordem e disciplina através da sua implantação e relação com a comunidade.

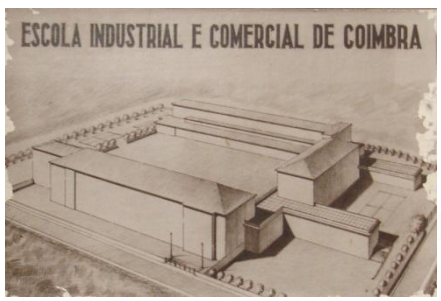
Na década de 50 os terrenos a Este e Oeste da Praça do Estádio começam a receber novos equipamentos escolares, as zonas habitacionais definidas por Gröer para aquelas áreas dão lugar à Escola Técnica Avelar Brotero e ao Magistério Primário que integravam Residencial do Calhabé, que em 1956 substituiria o plano anterior.

O plano de Garrett propõe para o Calhabé a construção de uma zona residencial de maior densidade, complementada por equipamentos essenciais para a vida da população e traça novas vias de circulação automóvel e pedonal que restruturam a malha proposta pelo plano anterior e reforçam os acessos para esta zona que receberia "alunos de toda a cidade de Coimbra e arredores e que tendo ainda no seu centro territorial o Estádio Municipal onde se fazem as grandes competições desportivas carece de bons acessos de todos os lados e de dispositivos de trânsito apropriados às grandes afluências" (Garrett 1956) (Figura 10).

A Escola Técnica é construída em 1954, segundo projecto do arquitecto António José Pedroso, da JCETS, a Oeste da Praça do Estádio, na sequência de um projecto muito urbano não concretizado, elaborado para a sua inicial implantação no Bairro Norton de Matos (Carvalho 2013). A vista desde o Penedo da Saudade para esta área de extensão condicionou desde início o projecto da escola técnica no Calhabé. De facto já De Gröer defendia a baixa densidade de construção no Calhabé para que "seja conservado o seu aspecto verdejante, tal qual é visto do Penedo da Saudade" (Gröer 1949, p.84). Esta tinha, segundo descreve a memória descritiva, a obrigação de evitar que desde o Penedo da Saudade se vissem instalações com expressão oficinal Perante esta condicionante, o volume destinado às oficinas perde a cobertura "shed", que caracteriza todas as edificações escolares desta natureza. Deste modo, denunciava desde o primeiro momento o contraste entre o tratamento de ambas as instituições escolares, por um lado o Liceu exibe-se sobre o envolvente, por outro a Escola Técnica teria que camuflar a sua natureza.

Apesar de definir o limite Oeste da Praça, a implantação e organização da Escola é pensada a partir da Rua Arantes e Oliveira[16], que lhe dá acesso, desta forma a relação com o espaço público é pouco explorada e desvalorizada. A entrada da Escola era feita na actual Rua General Humberto Delgado, paralela à Rua Infanta Dona Maria, através do bloco lectivo implantado numa cota mais elevada que a cota da rua (Figura 11). Neste volume organizavam-se, para além das salas de aula, os serviços administrativos, a biblioteca e o museu, espaços que pelo seu programa permitiam uma maior relação com o exterior (Figura 12).





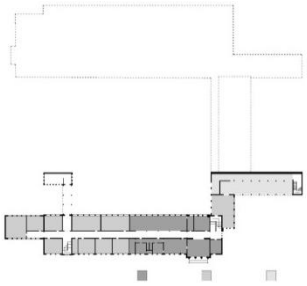


Figura 10. Secção da planta da Unidade Residencial do Calhabé de Garrett, 1956|
Figura 11. Escola Industrial e Comercial de Coimbra |
Figura 12. Programa da Fachada Principal da Escola (1. Espaços administrativos; 2. Salas de aula; 3. Recreios cobertos

[5] Actual Rua General Humberto Delgado

Paralelamente ao volume lectivo desenvolve-se, a Norte, o corpo das Oficinas. O Ginásio faz a ligação entre estes dois corpos e define o alçado Este da Praça. Desta composição em "U" "que é a forma mais simples e conveniente sob o ponto de vista das comunicações como da vigilância" (MOP/JCETS 1954) surgem dois corpos mais pequenos que formam um pátio aberto para a praça, construindo, assim, uma planta em forma de "H" assimétrico.

À semelhança do que acontecia no liceu feminino, o ginásio funcionava também como salão de festas, fora do período lectivo. Nesta situação o seu acesso era feito a partir de duas entradas de pequena escala na fachada Oeste, que permitiam o acesso directo da comunidade a este espaço. Estas entradas informais e de utilização esporádicas eram a única relação da escola com a Praça sua envolvente a Este.

Com a construção do Magistério Primário e da Escola Primária, no lote a Oeste da Praça do Estádio, completa-se aquilo que consideramos como a Zona Escolar do Calhabé. A construção destes equipamentos levou a abertura de novos arruamentos que permitiam a sua ligação a outros pontos da cidade e definiram novos limites para a Praça que assume uma maior dimensão, construindo um vazio à escala dos edifícios que se desenvolviam em seu torno. Porém, apesar da implantação e a composição da zona escolar transmitirem uma ideia de forte relação dos equipamentos com o espaço central, existiam na realidade vários factores que fragilizavam e impediam esta ideia de conjunto.

O Liceu Feminino, pela sua implantação estabelecia uma forte ligação e relação com o espaço público central para o qual virava a sua entrada, em conjunto com o Magistério Primário, contudo a Escola técnica organiza-se virada para a Rua Arantes e Gouveia (actual Rua General Humberto Delgado) que lhe dava acesso(Figura 13). A realidade é que este espaço público, inicialmente criado para servir de ampla e condigna entrada para o Estádio não foi mais que um grande vazio indefinido até à década de 60, altura em que passa a servir de estacionamento (Figura 14). Este programa ocupa durante muitos anos grande parte da área da praça, construindo um espaço pouco convidativo ao lazer e a relações com os equipamentos escolares, o espaço público resumia-se assim à área central da praça, que através de vários patamares ajardinados fazia a relação entre a cota de entrada Norte do Estádio e o Liceu Feminino.

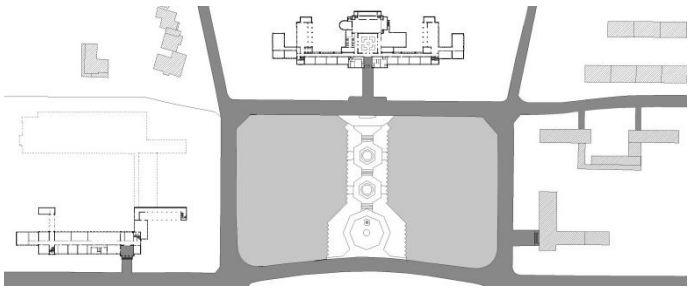


Figura 13. Relação do Liceu Feminino e da Escola Técnica com a Praça Heróis do Ultramar, anos 70|
Figura 14. Estacionamento na Praça em dia de competição.

É ainda nos anos 60, após a construção dos equipamentos que compõem a Zona Escolar, que se dá um grande impulso na consolidação da sua área envolvente que até então continuava expectante. O Bairro da Solum resulta do primeiro plano moderno de Coimbra projectado inicialmente por Rogério Alvarez e pelo Engenheiro Castro Pita e posteriormente desenvolvido por Carlos de Almeida, estruturou toda a área a Este do conjunto, definindo os quarteirões em torno do Magistério Primário e do Liceu Feminino. O seu desenho segue os preceitos da Carta de Atenas e assim altera o desenho cidade-jardim, previsto por De Gröer e Almeida Garrett. A densidade proposta neste plano vem consolidar esta zona escolar como um centro da cidade na democracia, funcionando como uma espécie de porta da cidade.

2.2. TRANSFORMAÇÃO

O crescimento da cidade nas últimas décadas do século XX foi exponencial e nem sempre planeado. A expansão da cidade através da estrada da Beira com o bairro da Casa Branca e mais tarde com o Vale das Flores criou uma forte pressão e desgaste sobre esta zona escolar e desportiva, apesar da construção de escolas em ambas as zonas. A requalificação do Calhabé é objecto de diversos planos, como o Plano Director de Coimbra ou Inserção do metro Mondego, mas será novamente o estádio e as escolas dinamizarem esta zona através da sua remodelação. O Euro 2004 e depois a Parque Escolar, em 2007, irão não só intervir no conjunto edificado, mas também no espaço público, que permitirá realizar uma transformação com forte impacto urbano.

De facto, o programa do Europeu de futebol teve um grande impacto no país e na cidade. O plano de construção de uma rede de dez estádios por todo o país, determinara a construção de um novo estádio na cidade de Coimbra, para receber as competições que se realizariam no ano de 2004. Tal como acontecera na década de 50 com a construção das escolas, "este investimento, público e privado, potenciou a renovação, requalificação e a conclusão urbanística" (Ferreira 2007, p.86) da zona da Solum. Na sequência de esta intervenção, desenvolve-se também o projecto polémico da empresa Sua Kay arquitectos, com o objectivo de construir naquela zona uma grande superfície comercial e as estruturas desportivas que haviam ficado pendentes aquando a construção do Estádio.

O projecto amarra à fachada Norte do Estádio o programa do centro comercial enfrente ao qual cria um volume que recebe o Complexo Olímpico de Piscinas e o Pavilhão Multidesportivo. Apesar de ocuparem uma implantação semelhante à das piscinas municipais e do parque de campismo, anexados ao antigo estádio, a construção destes equipamentos e a alteração do traçado viário introduziram novas dinâmicas à composição urbana desta área. O novo equipamento desportivo invade uma parte significativa da área da Praça dos Heróis do Ultramar, que acaba por perder a forte relação que tinha com o Estádio, a sua inclinação e o programa de estacionamento, que agora passa a desenvolver-se a nível do subsolo. O espaço público sofre grandes alterações a nível de programa e desenho, tornando-se um espaço de lazer mais relacionado com os edifícios escolares e desportivos que constroem os seus limites (Figuras 15, 16 e 17).

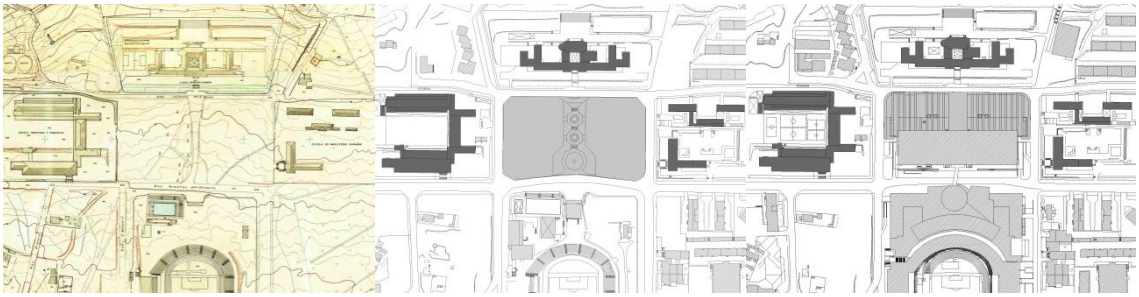


Figura 15. Zona Escolar do Calhabé, 1960|
Figura 16. 1974
Figura 17. 2005

Quando se iniciam os projectos de modernização das escolas secundárias pela Parque Escolar, em 2008 e 2009, a envolvente da zona escolar está consolidada, com um espaço público requalificado, muito contrastante com a realidade do Calhabé nos anos 40. Esta intervenção nas Escolas Secundárias Infanta Dona Maria e Avelar Brotero marca um segundo momento na história de estes equipamentos.

Com a estabilização do número de alunos no final do século XX, as políticas expansivas do parque escolar dão lugar à emergente necessidade de intervenção nos edifícios escolares que o tempo e a falta de manutenção tornaram obsoletos. A realidade em que se encontrava o parque escolar, associada à necessidade de adaptá-lo às novas exigências pedagógicas e sociais e ao novo contexto urbano em que se encontram inseridos os edifícios escolares, tornaram prioritária a criação de um plano de intervenções. O Programa de Modernização das Escolas Destinadas ao Ensino Secundário surge em 2007 com o objectivo

de requalificar as escolas, melhorando as suas infra-estruturas e criando a oportunidade de reforçar e reinterpretar a ligação e relação da escola com a cidade e com a comunidade.

O projecto de modernização da escola Infanta Dona Maria é do arquitecto João Paulo Conceição. A sua intervenção passou pela recuperação e adaptação do edifício pré-existente e pela criação de dois novos corpos, concentrados no limite Norte do lote, que recebem o programa do refeitório, dos laboratórios e o multidesportos coberto. Ao nível da relação da escola com o envolvente e com o novo espaço da praça, o projecto não introduz grandes alterações, os novos volumes não estabelecem qualquer comunicação com o exterior do lote e as árvores que delimitam a escola camuflam a presença destes corpos na fachada principal.

O edifício escolar mantém a posição dominante com a qual remata a Norte a nova Praça dos Heróis do Ultramar contudo, o nivelamento e diminuição da área da Praça, na sequência da intervenção de 2005, fragilizaram o seu efeito cenográfico e monumentalidade.

No caso da Escola Secundária Avelar Brotero, a intervenção da arquitecta Inês Lobo, em 2008, gera transformações profundas no espaço escolar. O projecto de modernização reinventa a relação do equipamento com a Praça e com o envolvente através da rotação do momento de entrada que abandona a rua General Humberto Delgado e se vira para o centro da Zona Escolar. Assim, a fachada principal da escola passa a encontrar-se em relação directa com a Praça, à semelhança do que já acontecia com todos os outros equipamentos (Figuras 18 e 19). Neste sentido este alçado é redesenhado e os espaços reorganizados. Os balneários que se localizavam no rés-do-chão do corpo do ginásio, dão lugar ao átrio de entrada, e o espaço do ginásio é ocupado pela biblioteca que se encontra numa localização de grande destaque, e estabelece relações visuais, por um lado com o pátio de entrada e com a Praça e do outro, com o pátio central da escola.

Os corpos, de um piso, que recebiam programa do refeitório e do bar dos alunos, ganham maior expressão e delimitam a área de entrada da escola que se encontra bastante recuada da rua, numa solução que se aproxima à desenvolvida no projecto de 1951, para esta escola no Bairro Norton de Matos. Contrariamente ao que acontecia anteriormente a escola abre-se para o espaço público e a fronteira construída pela fachada dilui-se através do átrio de entrada envidraçado que permitiu estabelecer continuidades visuais entre os vários pátios que se vão tornando mais privados á medida que se afastam da Praça. Neste caso, o desenho do ginásio explora a relação com o pátio, abrindo a actividade desportiva para o espaço de recreio.

À semelhança do que aconteceu na Dona Maria, a densidade do novo programa obrigou à criação de novos corpos, nomeadamente do volume do ginásio e do campo coberto que encerra o pátio interior da escola.

Figura 18. Implantação das Escolas, 2009 (indicação dos novos corpos)
Figura 19. Fachada Principal da Escola Secundária Avelar Brotero

2.3. A ABERTURA À COMUNIDADE

Um dos objectivos principais da PMEES é a abertura da escola à comunidade. Esta ideia já era explorada nas escolas secundárias, através do aluguer dos ginásios quer para actividades desportivas de associações ou grupos, quer para festas da comunidade, porque os ginásios permitiam a abertura e a autonomização destes espaços do resto do edifício.

No entanto esta situação é agora levada a outro nível. Os projectos de modernização criam condições para que também a biblioteca, os auditórios e algumas salas, destinadas à formação em regime pós-laboral, possam receber a comunidade, procurando uma maior permeabilidade entre o edifício escolar e a (so)cidade, o envolvimento e participação da comunidade nas actividades pedagógicas, culturais e desportivas.

Apesar das intervenções, da reorganização dos espaços escolares e dos incentivos dos planos educativos das escolas, a abertura à comunidade encontra na realidade ainda vários constrangimentos. Para além das barreiras culturais, baseadas em estigmas de segurança, existem barreiras físicas que também condicionam a permeabilidade da escola à cidade. A questão da delimitação do espaço escolar através de muros, vedações e corredores ajardinados é comum à maior parte dos edifícios escolares desde o início do século XX, a estes limites juntam-se, nos projectos de modernização, as portarias à entrada das escolas que acabaram por criar mais um filtro e por contribuir negativamente para a abertura do espaço escolar.

A complementaridade de usos entre a escola e a comunidade em espaços como a biblioteca, o refeitório, o pavilhão multidesportos e as piscinas, que poderia funcionar na Zona Escolar, dada a sua composição, não é explorada. Cada escola é equipada com espaços desportivos, auditórios e refeitórios como se não existissem nas imediações recursos semelhantes.

3. CONCLUSÕES

A construção escolar esteve ao longo da história associada ao processo de urbanização, à construção de novos arruamentos, espaços públicos, bairros e outros equipamentos de diversas naturezas.

As escolas do Calhabé são reflexo deste processo paralelo de construção de escola e cidade. Os equipamentos de ensino surgem, paralelamente a equipamentos desportivos e religiosos, numa altura em que através dos planos de urbanização de De Gröer e Garrett se tentava orientar o crescimento da cidade para as novas áreas de expansão. Neste sentido o núcleo de equipamentos escolares e desportivos da Zona Escolar contribuíram para o desenvolvimento e consolidação do Calhabé, construindo aquilo que hoje conhecemos como Solum, um novo centro da cidade de Coimbra onde para além do programa de habitação se concentram outros equipamentos essenciais à vida da população.

É a esta nova realidade urbana que os projectos de modernização procuraram responder, criando soluções que adaptassem os edifícios escolares às novas necessidades pedagógicas e sociais e que permitissem a reinserção dos edifícios numa nova dinâmica urbana muito contrastante com a do Calhabé nos anos 50. Estas transformações foram mais profundas no caso da Escola Avelar Brotero, onde a rotação do momento de entrada gera grandes consequências não só a nível interno como também a nível urbano.

Com as transformações que o espaço público e esta área da cidade foram sofrendo e com as intervenções no âmbito do PMEES, a Zona Escolar ganha mais força enquanto conjunto. Como se pode verificar os edifícios escolares organizam-se agora em torno do espaço central da composição, a Praça, que funciona como ponto de encontro, como um recreio fora portas do conjunto (Figuras 20 e 21].

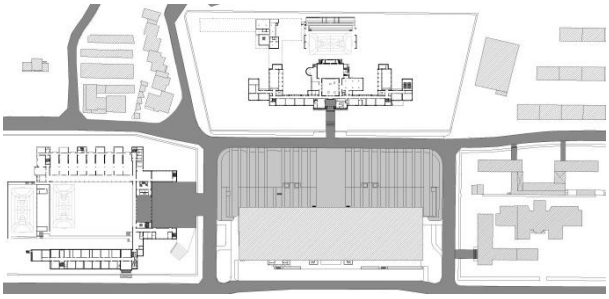


Figura 20. Relação das Escolas Secundárias Dona Maria e da Escola Técnica Avelar Brotero com a Praça Heróis do Ultramar,2013|

Figura 21. Actividades desportivas na Praça

Em suma, o processo inverteu-se. Se no século XX as Escolas foram o elemento gerador do espaço urbano, no século XXI foi esta nova realidade urbana da Solum que influenciou os projectos de modernização.

BIBLIOGRAFIA

ALEGRE, A. (2009). *Arquitectura escolar: o edifício liceu em Portugal (1882-1978)*. Prova de Doutoramento, Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

CARVALHO, A. F. (2013). *A (Re)construção da Escola Técnica: sociedade, política e arquitectura*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Coimbra.

DE GRÖER, E. (1949). Anteprojecto de Urbanização de Embelezamento e de Extensão da Cidade de Coimbra. (Trad. David Moreira da Silva). Coimbra: Câmara Municipal de Coimbra

FERREIRA, C. (2007). *Coimbra aos pedaços: uma abordagem ao espaço urbano da cidade.* Prova final de Licenciatura, Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Coimbra.

GARRETT, A. (1956). Plano de Urbanização de Coimbra. Acessível no Arquivo Histórico da DGOTDU, em http://www.dgotdu.pt/

MARQUES, F. M. (2003). *Os Liceus do Estado Novo: arquitectura, currículo e poder*. Lisboa: Educa.

MONIZ, G. C. (2007). *Arquitectura e instrução: o projecto moderno do liceu, 1836-1936.* Coimbra: e|d|arq.

MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS (1944). *Liceu da Infanta Dona Maria* (Coimbra): memória descritiva e justificativa (n.208). Acessível no Arquivo do Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, Portugal.

MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS (1954). *Escola Industrial e Comercial de Coimbra*: memória descritiva e justificativa (n.222). Acessível no Arquivo do Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, Portugal.

NÓVOA, A. (COORD.) & Santa Clara, A. T. (2003). *Liceus de Portugal: histórias arquivos memórias*. Porto: Asa Editores.

OLIVEIRA, S. (2010). *Escolas-Tipo: o processo de produção escolar de 1958 a 1968*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Coimbra.

SEABRA, M. (2003). *Liceu Infanta Dona Maria* em Nóvoa, A. (coord.) & Santa Clara, A. T. (2003). *Liceus de Portugal: histórias arquivos memórias*. Porto: Asa Editores, 204-221

DINÂMICAS DEMOGRÁFICAS, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTADO NA REGIÃO CENTRO (PORTUGAL)

RUI GAMA [(1)]; CRISTINA BARROS [(2)]; A. M. ROCHETTE CORDEIRO [(3)].

[1)]FLUC, CEGOT, (rgama@fl.uc.pt)
[(2)]CEGOT, (cbarros@fl.uc.pt)
[(3)]FLUC, GEGOT, CEIS 20, (rochettecordeiro@fl.uc.pt)

INTRODUÇÃO

As alterações na demografia traduzem processos de natureza diversa. Evidenciam desde logo transformações na economia ou na família, mas também nas acessibilidades ou nos estilos de vida e, igualmente, nas condições de saúde ou no domínio político. Paralelamente, alterações no ritmo de crescimento da população, nas estruturas demográficas e na distribuição no espaço das populações direcionam os trajetos evolutivos de muitos dos aspetos de base daqueles processos. A análise das alterações demográficas registadas nas últimas décadas deve ser assim integrada no contexto alargado da evolução dos respetivos sistemas sociais, culturais, económicos e políticos.

A leitura dos comportamentos demográficos é um dos aspetos que espelha o grau de dinamismo de um território. É neste sentido que importa conhecer as dinâmicas populacionais das últimas décadas, essenciais para se compreender os fatores e condições de dinamismo e competitividade de cada um dos territórios.

No entanto, não interessa apenas compreender o passado, sendo determinante conhecer os quantitativos e características futuras de uma população, base para a definição de cenários para as diversas atividades públicas e privadas.

Nesta investigação, procura-se compreender como será a evolução da população escolar para a Região Centro, realizando-se projeções escolares com base em duas metodologias distintas. Uma das metodologias baseia-se na previsão do número de alunos, com base nos nascimentos verificados, sendo que apenas conseguimos projetar para um horizonte temporal mais curto. Por outro lado, com a metodologia das projeções demográficas das componentes por *coortes,* conseguimos avançar com dados do que será a população escolar nos próximos vinte anos, concedendo excelentes orientações sobre a evolução futura da população que irá frequentar os diferentes níveis de ensino na Região.

É tendo em atenção este pano de fundo que pensamos que o conhecimento da dinâmica demográfica em geral, e da população escolar em particular, se afigura como essencial para que se possa, com antecedência e ponderação, refletir sobre as principais tendências que se prefiguram neste início de século, ordenando o espaço da forma mais adequada e no quadro de uma racionalidade que se pretende dinâmica, gerindo mais eficazmente recursos que, como bens escassos que são, exigem alguma cautela e ponderação nas decisões a tomar, uma vez que os custos associados a uma má gestão terão efeitos duradouros e crescentemente elevados.

1. DINÂMICAS DEMOGRÁFICAS RECENTES NA REGIÃO CENTRO (PORTUGAL)

A Região Centro (NUT II) estende-se por cerca de 30% do território nacional e na qual reside aproximadamente 23% da população de Portugal, sendo uma região com uma baixa densidade populacional (82,3 habitantes por km2). É constituída por doze sub-regiões - Baixo Mondego (BM), Baixo Vouga (BV), Beira Interior Norte (BIN), Beira Interior Sul (BIS), Cova da Beira (CB), Dão-Lafões (DL), Médio Tejo (MT), Oeste (OE), Pinhal Interior Norte (PIN), Pinhal Interior Sul (PIS), Pinhal Litoral (PL) e Serra da Estrela (SE) -, num total de 100 concelhos (Figura 1), abrangendo territórios litorais, dinâmicos e em expansão, e territórios rurais, interiores e em regressão, marcados pelo progressivo despovoamento e envelhecimento populacional.

Os contrastes na paisagem observam-se também na evolução demográfica das últimas décadas e na estrutura do povoamento. As principais diferenças destacam as maiores áreas das sub-regiões interiores das Beiras Interiores Norte e Sul e de Dão-Lafões, por um lado, e os restantes territórios, por outro. Este aspeto não tem tido, contudo, tradução na existência de maiores densidades populacionais, nem na importância do volume de população. Outros fatores, relacionados com o êxodo rural, a litoralização e as dinâmicas de desenvolvimento regional têm contribuído para que os territórios do litoral apresentem maiores quantitativos populacionais, traduzidos em dinâmicas de crescimento em muitos concelhos ao longo das últimas décadas.

As alterações na estrutura demográfica dos territórios acabam por traduzir processos de natureza variada. Evidenciam transformações na economia ou nas famílias, mas também nas acessibilidades ou nos estilos de vida, e, igualmente, nas condições de saúde ou no próprio domínio político (Ferrão, 2005).

A Região Centro com os seus 2 348 397 habitantes no ano de 2011, apresenta-se como a terceira região com maiores quantitativos populacionais (22,7%), seguindo-se à região Norte (35,6%) e Lisboa (25,7%). Apresentando uma menor expressividade em termos populacionais, surgem as regiões do Alentejo e Algarve (7,5% e 3,8%), assim como as regiões autónomas da Madeira e Açores (2,4% e 2,3%).

O esquema de povoamento nas últimas décadas tem tido tradução na concentração da população no litoral e, de uma forma global, nas áreas mais dinâmicas do território, num processo de crescimento por "sucção" em desfavor das áreas envolventes, sendo que atualmente mais de ¾ dos habitantes da Região Centro residem numa área litoral ou próxima do litoral.

A distribuição da população apresenta um forte contraste entre as sub-regiões litorais do Baixo Vouga, Oeste, Baixo Mondego e Pinhal Litoral, que no conjunto representam aproximadamente 58% da população residente, e as sub-regiões interiores do Pinhal Interior Sul, Serra da Estrela e Beira Interior Sul, que apresentam apenas cerca de 7% dos residentes na região.

Analisando o padrão concelhio de distribuição de população na Região Centro, verifica-se que, no ano de 2011, são os principais polos da região que apresentam os maiores quantitativos populacionais (Coimbra, Leiria, Viseu, Torres Vedras e Aveiro, com 143 396, 126 897, 99 274, 79 465 e 78 450 habitantes, respetivamente). Por outro lado, os concelhos de Castanheira de Pêra, Manteigas, Vila de Rei e Vila Velha de Ródão possuem menores quantitativos populacionais (3 191, 3 430, 3 452, 3 521, respetivamente).

Em termos de variação populacional na última década, a Região Centro perdeu 20 642 habitantes, valor que correspondeu a -0,9%, sendo que a evolução no Continente se traduziu por um acréscimo de 1,8% da população residente.

As sub-regiões litorais do Oeste, Pinhal Litoral e Baixo Vouga apresentaram um maior dinamismo demográfico, com acréscimos populacionais de 7,0%, 4,0% e 1,5%, correspondendo a 23 829, 9 952 e 5 421 indivíduos, respetivamente. Por outro lado, as sub-regiões da Serra da Estrela, Beira Interior Norte e Pinhal Interior Sul apresentaram decréscimos muito expressivos (-12,3%, -9,5% e -9,1%, a que correspondem a -6 158, -10 908 e -4 098 habitantes, respetivamente). As restantes sub-regiões registaram também perdas populacionais, entre -2% e -6%.

Em termos globais, e no que se refere a uma análise de maior pormenor, verifica-se que 68 dos 100 concelhos da região perderam população na última década. Os decréscimos mais acentuados (superiores a 10%) ocorreram nos municípios do interior e designadamente em todos os concelhos de fronteira, que integram a sub-região da Beira Interior Norte, agravando assim o fenómeno de despovoamento que estes territórios têm vindo a observar. Por outro lado, sublinha-se que os concelhos localizados no litoral, ou próximos deste, foram os que mais cresceram neste período. De salientar os acréscimos muito expressivos verificados nos concelhos de Arruda dos Vinhos (29,4%), Sobral de Monte Agraço (13,8%), Murtosa (11,9%), Torres Vedras (10,0%), Marinha Grande (8,7%), mas também nos concelhos capitais de distrito, como Aveiro (7,0%), Leiria (5,9%), Viseu (6,2%) e, menos significativo, em Castelo Branco (0,7%).

Figura 1. Enquadramento territorial da Região Centro.

Mas, se as tendências observadas no último período intercensitário transmitem muito do que são as dinâmicas de cada município, em termos de adoção de estratégias recentes, convém ter em linha de conta o que se observou ao longo da 2ª metade do século XX e da sua relação com a 1ª do presente século.

As dinâmicas existentes evidenciam uma tendência para o esvaziar dos territórios do interior, e de fronteira, e que apresentam características marcadamente rurais. A este facto, acresce a atração que os centros urbanos litorais têm vindo a exercer, muito por força do seu maior dinamismo e desenvolvimento económico, levando-os, por esse facto, a possuir um conjunto de bens e serviços que polarizam a população em seu redor.

Assim, e tendo em consideração o horizonte temporal 1950-2011, constata-se a ocorrência de um decréscimo de 4,6% da população na Região Centro, valor que correspondeu a uma perda de 112 837 habitantes, sendo que as sub-regiões do Pinhal Interior Sul, Beira Interior Norte, Serra da Estrela e Beira Interior Sul apresentaram perdas superiores a 40% (Figura 2). Do lado oposto, os concelhos do Baixo Vouga, Pinhal Litoral e Oeste apresentaram aumentos superiores a 20%, sendo que no caso do Baixo Vouga, o aumento foi mesmo superior a 40%, algo que demonstra de uma forma inequívoca a questão da já referida litoralização da Região Centro.

O fenómeno do crescimento populacional nestas últimas seis décadas, foi descontínuo e limitado sobretudo a alguns concelhos do litoral que tiveram aumentos populacionais superiores a 30% (Ovar, Aveiro, Ílhavo, Leiria, Marinha Grande, Caldas da Rainha, Peniche e Torres Vedras), a Viseu, e a concelhos localizados sob a área de influência dos principais polos urbanos de Aveiro (Oliveira do Bairro, Albergaria-a-Velha, Águeda e Vagos), Coimbra (Mealhada, Condeixa-a-Nova, Lousã), Leiria (Alcobaça, Nazaré, Batalha, Porto de Mós), mas também de Lisboa (Arruda dos Vinhos, Sobral de Monte Agraço e Alenquer).

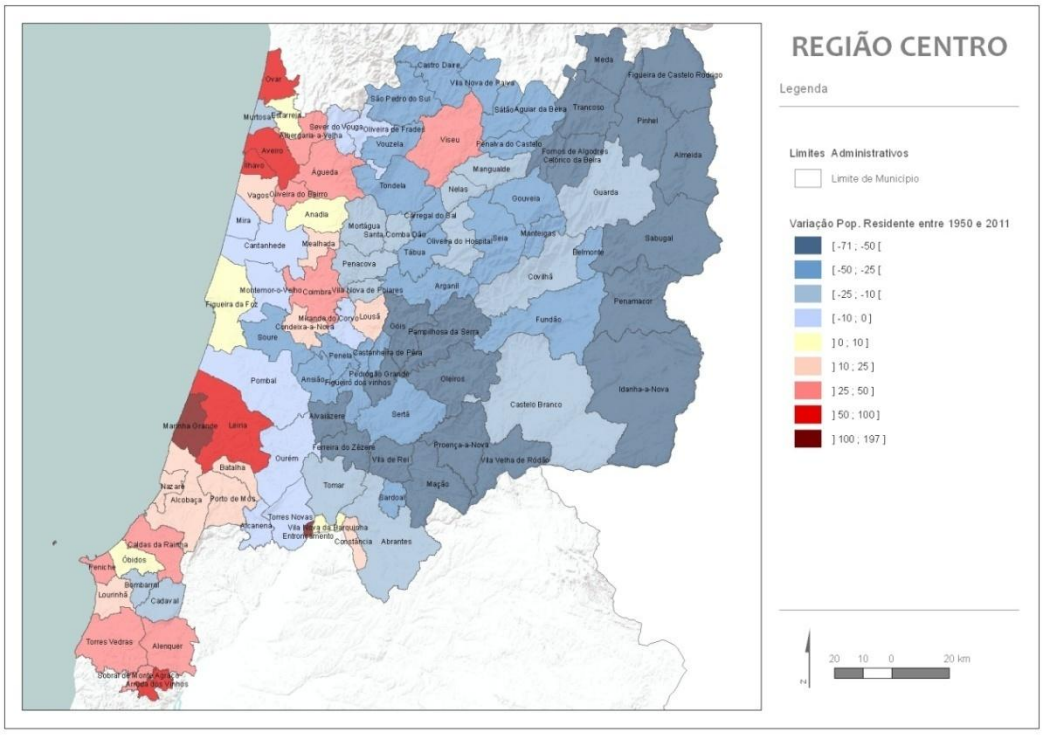


Figura 2. Variação da população residente entre 1950 e 2011, nos concelhos da Região Centro.

1.1. INDICADORES DEMOGRÁFICOS: NATALIDADE, MORTALIDADE E CRESCIMENTO NATURAL

A crescente autonomia da mulher, a progressão nas carreiras profissionais, a dificuldade em conciliar vida familiar e profissional, o prolongamento dos estudos e consequente retardar na entrada no mercado de trabalho, o incremento do desemprego entre os jovens e a maior acessibilidade a métodos contracetivos seguros assumem-se como os principais fatores decisivos sobre o número de filhos a ter (Carrilho, 2010).

A análise da evolução dos valores da natalidade entre 1996 e 2013 revela uma tendência generalizada de diminuição para a Região Centro, enquanto o número de óbitos apresenta uma certa oscilação, com tendência para o seu aumento em igual período, o que se reflete num claro crescimento natural negativo (Figura 3).

Neste contexto é de referir as sub-regiões que apresentam valores superiores na taxa de natalidade (Oeste, Pinhal Litoral e Baixo Vouga) e as sub-regiões que apresentam as menores taxas de natalidade (Pinhal Interior Sul, Serra da Estrela e Beira Interior Norte). Relativamente à taxa de mortalidade, esta é mais expressiva nas sub-regiões do Pinhal Interior Sul e Beira Interior Sul (15,5‰ e 14,9‰) e menos expressiva nas sub-regiões do Pinhal Litoral e Baixo Mondego (9,3‰ e 9,7‰).

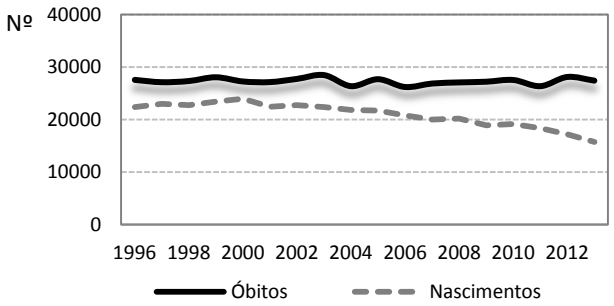


Figura 3. Evolução do número de nascimentos e óbitos, entre 1996 e 2013, na Região Centro.

Em virtude das taxas de mortalidade serem superiores às taxas de natalidade, todas as sub-regiões apresentam um crescimento natural negativo, sendo este mais expressivo nas sub-regiões de Pinhal Interior Sul (-10,9‰) e Beira Interior Sul (-7,9‰), e menos expressivo nas sub-regiões de Pinhal Litoral (-0,2‰) e Baixo Vouga (-1,3‰).

1.2. ESTRUTURA ETÁRIA DA POPULAÇÃO

Conjuntamente com os dados avançados para a dinâmica natural da população, a estrutura da população por idades, permite contextualizar e refletir sobre as principais características da população nas últimas quatro décadas (Figura 4).

A primeira conclusão a retirar da análise dos valores da população por escalão etário parece ser a crescente diminuição das classes mais jovens, em contraponto com o aumento das classes mais idosas, o que espelha de modo bastante claro a crescente tendência para o envelhecimento da população. Procedendo-se a uma análise mais pormenorizada por grupo de idades, verifica-se que na Região Centro, a população adulta (25-64 anos) e a idosa (mais de 65 anos) sofreu um aumento desde 1981 (de 46,1% para 53,6% e de 13,9% para 22,4%), ao mesmo tempo que a população jovem (0-14) e jovem-adulta (15-24) decresceu (de 23,8% para 13,7% e de 16,1% para 10,3%). Estes valores traduzem assim um duplo envelhecimento que caracteriza a generalidade das sociedades dos países desenvolvidos, e que no caso português deve merecer reflexão, dada a rapidez em que se passou de uma sociedade com uma população jovem para uma outra envelhecida.

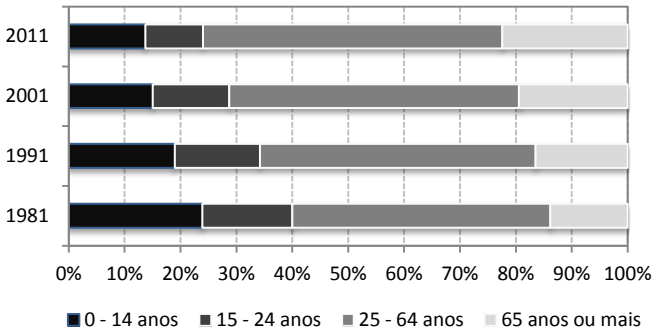


Figura 4. População residente na Região Centro, segundo os grandes grupos etários, de 1981 a 2011.

A análise da pirâmide etária da Região Centro para o ano de 2011 reflete, comparativamente ao ano de 1950, uma tendência de envelhecimento da população, o que se traduz por um grande estreitamento da base e um alargamento do topo da pirâmide (Figura 5). Efetivamente, ao decréscimo pertencente aos grupos etários dos 0 aos 29 anos, corresponde um aumento nos restantes grupos etários. Os grupos etários entre os 0 aos 34 anos, assim como o grupo etário dos 40 aos 44 anos apresentam sucessivamente mais indivíduos nas classes seguintes, traduzindo a existência de um conjunto de classes ocas.

O fenómeno de envelhecimento populacional vivido em Portugal em geral, e na Região Centro em particular, assume proporções preocupantes, sobretudo nos concelhos do interior. As grandes mudanças na fecundidade e na mortalidade durante a segunda metade do século passado contribuíram para as alterações na estrutura etária, tendo o número de pessoas idosas ultrapassado o número de jovens.

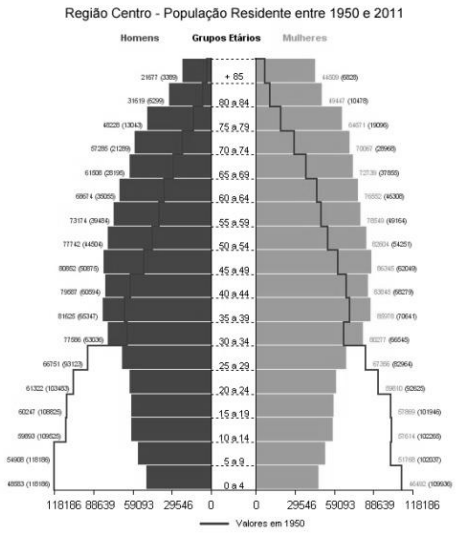


Figura 5. Pirâmide etária da população residente entre 1950 e 2011, na Região Centro.

Por força dos dados observados, no contexto da Região Centro constatou-se a existência de um acréscimo significativo no índice de envelhecimento[1]: de 129,5% em 2001 para 164,3% em 2011. Trata-se de valores superiores aos observados no Continente, já que esta relação era de 104,5% em 2001, evoluindo para 131,3% em 2011. Embora tenha ocorrido um acréscimo deste índice em todas as sub-regiões, destacam-se aquelas que apresentam os valores mais preocupantes no ano de 2011, casos do Pinhal Interior Sul (325,9%), Serra da Estrela (264,0%), Beira Interior Sul (250,5%) e Beira Interior Norte (250,1%). Por outro lado, as sub-regiões litorais e mais dinâmicas do Baixo Vouga, Pinhal Litoral e Oeste apresentam valores menos expressivos, alguns inferiores mesmo à média nacional (129,0%, 129,9% e 133,5%, respetivamente).

Deste modo, assiste-se a uma forte dicotomia entre os concelhos litorais, que apresentam menores valores e os concelhos do interior com valores muito expressivos (Figura 6). De salientar que os valores mais expressivos verificam-se nos concelhos de Penamacor (599,5%), Pampilhosa da Serra (591%), Vila Velha de Ródão (584,8%), Oleiros (573,9%) e Sabugal (515,4%), ou seja, para cada 100 jovens, existiam mais de 500 idosos nestes concelhos. Por seu turno, os concelhos de Arruda dos Vinhos, Ovar, Alenquer, Sobral de Monte Agraço e Ílhavo destacam-se por serem os menos envelhecidos da região (94,0%, 103,1%, 106,9%, 108,2% e 108,4%, respetivamente), e que apresentam valores claramente inferiores ao da média nacional.

Esta modificação da estrutura etária vai refletir-se sobre múltiplos domínios da sociedade (Rosa, 1996), com repercussões alarmantes ao nível económico, social e organizacional.

A leitura dos resultados do índice de dependência total[2] ajuda, também, a refletir sobre a necessidade de definir políticas ativas no que diz respeito à população. Para a Região Centro ocorreu um ligeiro aumento do valor deste índice entre 2001 e 2011, de 52,6% para 56,6%, o que significa que para cada 100 indivíduos potencialmente ativos em 2001 e 2011 existiam respetivamente 52 e 56 não ativos. Quer isto dizer que não só ocorreu um aumento do peso dos não ativos em relação aos potencialmente ativos, mas também que, são cada vez menos os jovens e mais os idosos na Região Centro.

[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. Geralmente é expresso em percentagem (por 100 pessoas com idades entre os 0 aos 14 anos).

[2] Relação entre a população jovem e idosa e a população em idade ativa, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos conjuntamente com as 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 pessoas com 15-64 anos).

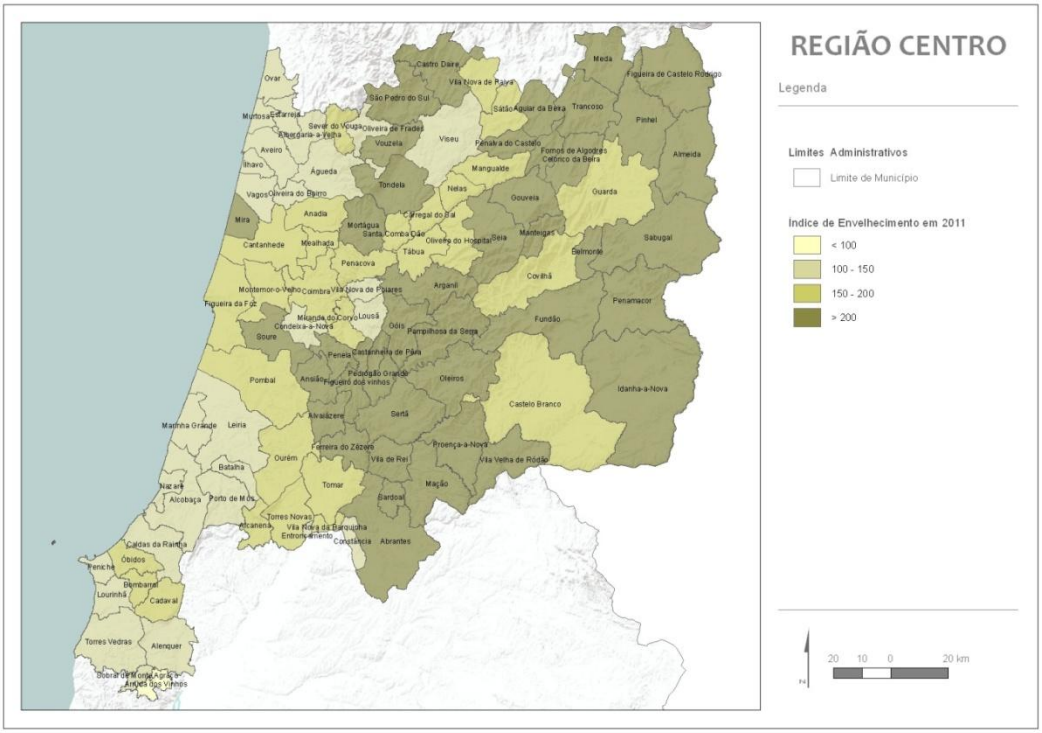


Figura 6. Índice de envelhecimento em 2011, nos concelhos da Região Centro.

2. Tendências de futuro. Projeções demográficas na Região Centro

Nos dias de hoje torna-se cada vez mais premente a necessidade de conhecer a dimensão e estrutura das populações assim como prever a sua evolução num futuro determinado, constituindo as projeções demográficas um importante elemento no processo de tomada de decisão, a diferentes escalas e a diferentes áreas de atuação.

Neste contexto, e tendo em consideração as dinâmicas populacionais descritas e as principais implicações do ponto de vista da organização das infraestruturas e das atividades no território importa, no quadro dos objetivos desta análise, tentar enquadrar as tendências de evolução no horizonte temporal das próximas duas décadas. Utilizou-se com esse fim, o método das componentes por *coortes* como metodologia de base para uma análise mais detalhada (por grupos de idades).

Os resultados da aplicação deste método a populações particulares fornecem informações sobre o volume e a composição (segundo o sexo e as idades) da população em momentos futuros, não tendo em atenção acontecimentos de natureza excecional (catástrofes, guerras, epidemias, etc.). Os resultados projetados para o futuro traduzem não só a composição da população no presente, como têm que ser interpretados a partir das hipóteses assumidas sobre a evolução, ao longo do período prospetivo, dos comportamentos demográficos (mortalidade, fecundidade e movimentos migratórios). O momento de partida utilizado foi a data do último recenseamento (21 de março de 2011), projetando-se sucessivamente para períodos de 5 anos até 2031.

O maior fator de erro em demografia prospetiva advém dos movimentos migratórios, uma vez que estes caracterizam-se pela sua imprevisibilidade. Embora esta seja uma componente importante para o conhecimento das dinâmicas futuras da população, a deficiente qualidade dos dados estatísticos existentes, fizeram com que os fluxos migratórios não fossem considerados na presente análise.

A análise dos resultados reforça a tendência de diminuição da população residente na Região Centro para a próxima década (ou seja, um decréscimo de 5,5%, correspondendo a -128 487 habitantes), devendo, no entanto, ser realçado que estes resultados deverão ser entendidos no quadro da metodologia de projeção da população que considera apenas a dinâmica natural (nascimentos e óbitos)[3]. As sub-regiões do Pinhal Interior Sul, Serra da Estrela, Beira Interior Sul e Beira Interior Norte são aquelas que deverão vir a apresentar perdas superiores a 9% dos seus efetivos, aliás um pouco à semelhança do que tem acontecido nas últimas décadas, como resultado dos elevados índices de envelhecimento e dos processos de despovoamento verificados nestes territórios do interior. Por outro lado, projetam-se perdas menos significativas nas sub-regiões do Pinhal Litoral (-2,3%), Baixo Vouga (-2,8%) e Oeste (-3,8%).

Considerando o horizonte temporal 2011-2031, é expectável, em função da projeção realizada, uma diminuição de 12,8% da população residente na Região Centro (-297 332 habitantes), destacando-se perdas superiores a 20% nas sub-regiões do Pinhal Interior Sul e Serra da Estrela. Estes resultados, embora tendo em consideração as margens de erro associadas a cálculos desta natureza, assumem-se muito preocupantes, sobretudo em territórios que têm vindo a perder drasticamente elevados quantitativos populacionais (Figura 7).

Considerando os valores a uma outra escala de análise - a concelhia - observa-se que os municípios de Sardoal, Vila Nova da Barquinha, Penamacor e Vila Velha de Ródão deverão registar decréscimos superiores a 20% na próxima década. Por outro lado, projetam-se acréscimos para os concelhos de Ourém (1,7%), Caldas da Rainha (4,5%), Tomar (4,6%) e Alenquer (1,7%). Para os principais polos urbanos da região também se projetam decréscimos, mais expressivos no caso de Castelo Branco (-6,8%), Guarda (-4,3%) e Coimbra (-3,5%), e menos expressivos nos casos de Viseu (-1,6%), Leiria (-0,8%) e Aveiro (-0,8%)[4].

Quadro 1. População residente, sobreviventes e variação entre 2011 e 2031.

Sub-regiões	2011	2016	2021	2026	2031	2011-2021		2016-2021		2021-2026		2026-2031		2011-2031	
						Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Baixo Mondego	362361	355002	344260	331090	316333	-7359	-2,0	-10741	-3,0	-13170	-3,8	-14757	-4,5	-46028	-12,7
Baixo Vouga	370394	366698	359909	350824	339738	-3696	-1,0	-6789	-1,9	-9085	-2,5	-11086	-3,2	-30656	-8,3
Beira Interior Sul	75028	71550	67701	63868	60141	-3478	-4,6	-3849	-5,4	-3833	-5,7	-3727	-5,8	-14887	-19,8
Beira Interior Norte	104417	99568	94316	88996	83719	-4849	-4,6	-5251	-5,3	-5320	-5,6	-5277	-5,9	-20698	-19,8
Cova da Beira	87869	84872	81269	77340	73200	-2997	-3,4	-3603	-4,2	-3929	-4,8	-4139	-5,4	-14669	-16,7
Dão Lafões	267633	256613	245523	234560	223480	-11020	-4,1	-11090	-4,3	-10963	-4,5	-11080	-4,7	-44153	-16,5
Médio Tejo	220661	214776	207393	199303	190959	-5885	-2,7	-7383	-3,4	-8089	-3,9	-8344	-4,2	-29702	-13,5
Oeste	362540	356993	348592	338591	327588	-5547	-1,5	-8402	-2,4	-10001	-2,9	-11003	-3,2	-34952	-9,6
Pinhal Interior Norte	131468	126423	120675	114717	108786	-5045	-3,8	-5748	-4,5	-5958	-4,9	-5931	-5,2	-22682	-17,3
Pinhal Interior Sul	40705	38127	35480	32952	30592	-2578	-6,3	-2647	-6,9	-2527	-7,1	-2360	-7,2	-10113	-24,8
Pinhal Litoral	260942	259163	254811	248669	241301	-1779	-0,7	-4352	-1,7	-6142	-2,4	-7368	-3,0	-19641	-7,5
Serra da Estrela	43737	41635	39340	36984	34585	-2102	-4,8	-2295	-5,5	-2356	-6,0	-2399	-6,5	-9152	-20,9
Região Centro	**2327755**	**2271418**	**2199268**	**2117895**	**2030423**	**-56337**	**-2,4**	**-72149**	**-3,2**	**-81373**	**-3,7**	**-87471**	**-4,1**	**-297332**	**-12,8**

[3] A questão da crise económica que o país atravessa, e a consequente emigração, sobretudo de jovens casais em idade fértil, trará inevitavelmente consequências ainda mais marcantes nos valores, sobretudo na redução de população, assim como na diminuição ainda mais expressiva no número de nascimentos.

[4] A análise das tendências das últimas décadas, bem como uma clara estagnação na área do imobiliário, leva a ponderar que a capacidade atrativa destes polos urbanos relativamente aos municípios vizinhos poderá levar a uma ligeira inversão nas tendências, aliás à semelhança do observado no último momento intercensitário no concelho de Viseu.

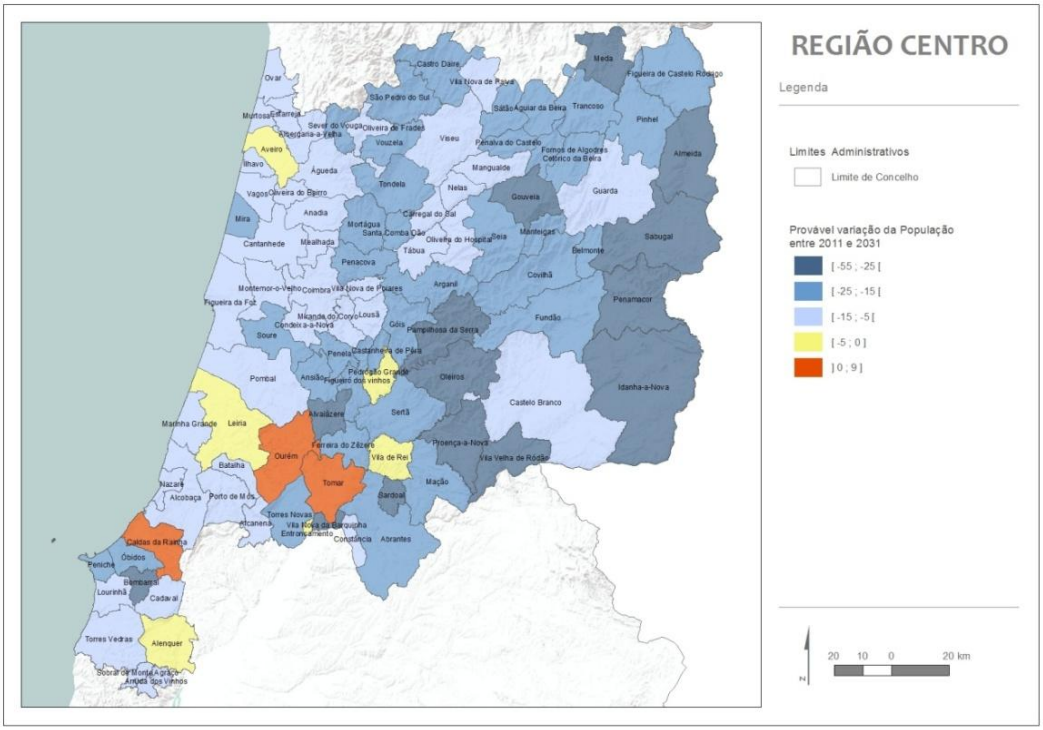


Figura 7. Provável variação da população residente na Região Centro, entre 2011 e 2031 (%).

Tendo em consideração que a população da Região Centro deverá decrescer nas próximas duas décadas, esse decréscimo será mais expressivo no sexo masculino (-15,8%), comparativamente ao sexo feminino (-10,0%).

As alterações na estrutura etária indicam uma diminuição no número de jovens até aos 14 anos (-19,3%) e dos jovens adultos dos 15 aos 24 anos (-12,4%). Os adultos (25-64 anos) registarão uma diminuição de apenas 3,6%, enquanto se projeta um preocupante aumento no número de idosos (26,2%).

Esta dinâmica demográfica tem vindo a traduzir-se num nítido fenómeno de envelhecimento da população, uma vez que já em 2011, o número de idosos correspondia a 22,4%, projetando-se que em 2031 os idosos correspondam a 28,3% da população total da região (Quadro 2). Deste modo, se o índice de envelhecimento era de 163,4% em 2011, espera-se que em 2021 este valor seja de 208,5% e em 2031 ele deverá passar para 255,7%. Estes valores assumem-se como muito preocupantes, uma vez que se projeta para o ano de 2031, 255 idosos para cada 100 jovens.

A diminuição de população residente esperada, assim como o extraordinário aumento de idosos nesta região, fará com que venham a nascer cada vez menos crianças, mesmo sem a consideração de outras circunstâncias económicas, políticas ou de natureza excecional (a referida emigração de jovens casais associada à crise económica em Portugal). Se no ano de 2011 nasceram 19 169 crianças na Região Centro, no ano de 2031 deverão nascer apenas 14 070 crianças, o que corresponde a um decréscimo de 26,6% (Quadro 3)[5]. Os valores da taxa de natalidade refletirão esta diminuição, uma vez que se espera uma taxa de natalidade de 6,9‰ em 2031, quando em 2011 a taxa era de 8,2‰.

[5] Relativamente aos nascimentos projetados, constata-se que a análise efetuada em 2008 (Cordeiro, 2008), os valores obtidos são sempre algo "otimistas", relativamente ao observado na realidade.

Quadro 2. Principais resultados retirados das projeções demográficas.

Principais resultados	2011	2021	2031	Variação 2011-2031 %
População total (nº)	2327755	2199268	2030423	-12,8
Homens (nº)	1111263	1012103	935196	-15,8
Mulheres (nº)	1216492	1187165	1095227	-10,0
0-14 anos (%)	13,7	12,0	11,1	-19,3
15-24 anos (%)	10,3	10,2	9,0	-12,4
25-64 anos (%)	53,6	52,9	51,6	-3,6
65 e + anos (%)	22,4	25,0	28,3	26,2
Nados Vivos (nº)	19169	16081	14070	-26,6
Taxa de Natalidade (‰)	8,2	7,3	6,9	-
Índice de Envelhecimento (%)	163,4	208,5	255,7	-

Numa análise espacial, destaca-se os decréscimos esperados no número de nascimentos para as sub-regiões do Baixo Mondego, Baixo Vouga e Cova da Beira (-33,0%, -29,3% e -29,3%, correspondendo a -969, -991 e -184 nascimentos entre 2011 e 2031). Salienta-se ainda que todas as sub-regiões irão ter decréscimos superiores a 20%, em virtude das baixas taxas de natalidade, diminuição do índice sintético de fecundidade e do aumento do envelhecimento, com consequências muito dramáticas e preocupantes para o futuro destes territórios.

Quadro 3. Provável evolução dos nascimentos, entre 2011 e 2031.

Sub-regiões	2011	2016	2021	2026	2031	2011-2021		2011-2031	
						Nº	%	Nº	%
Baixo Mondego	2939	2747	2412	2144	1970	-527	-17,9	-969	-33,0
Baixo Vouga	3382	3007	2755	2563	2391	-627	-18,5	-991	-29,3
Beira Interior Sul	534	517	463	422	388	-71	-13,2	-146	-27,3
Beira Interior Norte	645	626	582	540	496	-63	-9,8	-149	-23,1
Cova da Beira	629	585	529	483	445	-100	-15,8	-184	-29,3
Dão Lafões	2090	2023	1867	1763	1656	-223	-10,7	-434	-20,8
Médio Tejo	1763	1613	1486	1409	1343	-277	-15,7	-420	-23,8
Oeste	3432	3112	2793	2632	2552	-639	-18,6	-880	-25,6
Pinhal Interior Norte	929	857	788	750	712	-141	-15,2	-217	-23,4
Pinhal Interior Sul	226	210	202	193	178	-24	-10,7	-48	-21,3
Pinhal Litoral	2339	2202	1965	1820	1736	-374	-16,0	-603	-25,8
Serra da Estrela	261	254	239	224	202	-22	-8,3	-59	-22,5
Região Centro	**19169**	**17753**	**16081**	**14944**	**14070**	**-3088**	**-16,1**	**-5099**	**-26,6**

Ao contraste regional verificado na distribuição da população residente junta-se, por um lado, o envelhecimento demográfico mais evidente nas áreas em perda e, por outro, os maiores contingentes de jovens nas áreas de maior densidade populacional.

Tal como foi referido, a Região Centro apresenta um dos mais elevados índices de envelhecimento do país, sendo contudo diferenciado territorialmente, tanto no presente, como no que se projeta para o futuro. Neste contexto, as sub-regiões que registarão maiores perdas populacionais, serão aquelas que apresentarão os maiores índices de envelhecimento (Quadro 4), designadamente o Pinhal Interior Sul (390,7%), Serra da Estrela (364,4%) e Beira Interior Norte (345,5%). Por outro lado, as sub-regiões do Oeste, Dão Lafões e Pinhal Litoral deverão vir a apresentar menores índices de envelhecimento (210,1%, 219,3% e 236,0%, respetivamente).

Numa análise aos principais polos urbanos da região, destacam-se os concelhos da Guarda, Coimbra e Castelo Branco, que apresentarão índices de envelhecimento mais expressivos no ano de 2031 (292,0%, 288,2% e 271,8%, quando em 2011 eram de, respetivamente, 152,1%, 161,4% e 187,9%). Por outro lado, projetam-se valores menos expressivos para Aveiro (213,2%), Viseu (220,4%) e Leiria (228,9%), ainda assim muito superiores aos verificados no ano de 2011 (116,1%, 122,0% e 114,1%, respetivamente).

Quadro 4. Provável evolução do índice de envelhecimento, entre 2011 e 2031.

Sub-regiões	2011	2021	2031
Baixo Mondego	173,7	224,9	290,9
Baixo Vouga	126,9	177,6	236,2
Beira Interior Sul	249,6	267,8	302,6
Beira Interior Norte	248,9	306,0	345,5
Cova da Beira	209,0	267,2	323,9
Dão Lafões	166,9	196,4	219,3
Médio Tejo	174,1	221,3	265,4
Oeste	132,6	170,3	210,1
Pinhal Interior Norte	203,4	258,1	296,7
Pinhal Interior Sul	325,2	383,2	390,7
Pinhal Litoral	129,3	178,8	236,0
Serra da Estrela	263,1	329,0	364,4
Região Centro	**163,4**	**208,5**	**255,7**

Em suma, os resultados das projeções deixam antever um cenário deveras preocupante para a Região Centro, uma vez que o panorama expectável é de decréscimo da população residente até 2031. Não sendo este decréscimo homogéneo no território, salienta-se que as maiores perdas serão visíveis nas sub-regiões do Pinhal Interior Sul, Serra da Estrela, Beira Interior Sul e Beira Interior Norte, o que irá agravar ainda mais os problemas com os quais o interior já presentemente se depara. De igual modo, o interior sofrerá de uma forma ainda mais vincada o acelerar dos processos de despovoamento e envelhecimento populacional. É neste sentido, e com o conhecimento das dinâmicas demográficas prospetivas, que se deve ponderar e refletir sobre o futuro que se espera para estes territórios.

3. Relações entre demografia e educação. Projeções da população escolar

3.1. Método baseado nos nascimentos

A realização de projeções da população escolar afigura-se de especial importância de maneira a tornar possível a previsão das necessidades associadas ao ensino, nomeadamente as infraestruturas de apoio, salas de aula e recursos humanos (docentes e não docentes).

Os valores obtidos, a partir da consideração dos nascimentos, devem ser entendidos como tendências, que deverão ser tidas em consideração no momento de equacionar e planear equipamentos, infraestruturas, necessidades formativas e de recursos humanos.

Para o cálculo destas projeções foram apenas considerados os dados relativos aos nascimentos em cada concelho que integra a Região Centro. Ou seja, parte-se do pressuposto que as crianças nascidas nos anos de 2009, 2008 e 2007 terão no ano letivo 2012/2013, 3, 4 e 5 anos, e por esse motivo estarão a frequentar o ensino pré-escolar (Figura 8). A partir daqui, e com os dados dos nascimentos obtidos, conseguimos projetar até ao ano letivo de 2014/2015. O mapa da variação das crianças a frequentar o pré-escolar (dos 3 aos 5 anos) entre os anos letivos de 2012/2013 e 2014/2015 evidencia que dos 100 municípios da região, cerca de 77 perderão crianças com estas idades. Importa aqui destacar decréscimos muito significativos nos concelhos de Gouveia, Góis, Figueiró dos Vinhos, Tábua, Abrantes, Sátão e Celorico da Beira, com perdas superiores a 18%. Por outro lado, destacam-se alguns concelhos, que em

função dos nascimentos registados, verão o número de crianças com estas idades a aumentar. É o caso de Sardoal, Batalha, Proença-a-Nova e Montemor-o-Velho, com acréscimos superiores a 11%.

Relativamente ao número de crianças a frequentar o 1º ciclo (dos 6 aos 9 anos), conseguimos projetar até ao ano letivo de 2017/2018 (Figura 9). A quase totalidade dos concelhos registará uma diminuição de crianças com estas idades entre os anos letivos de 2012/2013 e 2017/2018. Apenas se projeta um aumento de crianças nos concelhos de Montemor-o-Velho, Vila Velha de Ródão, Nazaré, Figueira de Castelo Rodrigo, Condeixa-a-Nova e Mira, correspondendo a 127, 7, 41, 10, 17 e 7 crianças, respetivamente. Dos concelhos que perderão crianças com idades para frequentar o 1º CEB, destacam-se os concelhos de Fornos de Algodres (-67 crianças), Oleiros (-37), Góis (-42), Gouveia (-114), Pinhel (-88), Vouzela (-103) e Aguiar da Beira (-47). De salientar que 52 concelhos registarão perdas superiores a 15%, e destes, 29 concelhos apresentarão decréscimos superiores a 20%.

Relativamente ao 2º ciclo a análise segue o observado anteriormente para o 1º CEB (Figura 10). De facto, apenas para 9 concelhos se projeta uma evolução positiva, com acréscimos de crianças entre os 10 e 11 anos. São os concelhos de Arruda dos Vinhos (71 crianças), Condeixa-a-Nova (57), Sobral de Monte Agraço (14), Penela (5), Mira (9), Alenquer (39), Mortágua (5), Oliveira do Bairro (15) e Cadaval (5) que possivelmente terão um crescimento de alunos no 2º CEB, entre os anos letivos de 2012/2013 e 2019/2020. Projetando-se decréscimos muito expressivos, acima de 50%, destacam-se os concelhos de Manteigas (-32 crianças, correspondendo a -64%), Arganil (-69 crianças, -54,2%), Ílhavo (-85 crianças, 52,6%) e Aguiar da Beira (-49 crianças, 50,5%).

No que diz respeito à evolução projetada para o 3º ciclo do ensino básico, há um conjunto de concelhos que merecem destaque pelo facto de se esperar uma evolução positiva (Figura 11). Para os concelhos de Arruda dos Vinhos, Constância, Lousã, Alenquer e Vila Nova da Barquinha espera-se um aumento de 40,9%, 30,3%, 27,0%, 20,9% e 12,8%, correspondendo a 130, 30, 138, 258 e 24 jovens entre os 12 e 14 anos. Com acréscimos previstos superiores a 5% destaca-se um conjunto de concelhos: Sobral de Monte Agraço, Condeixa-a-Nova, Vila de Rei, Cadaval, Bombarral e Murtosa. Por outro lado, para os concelhos de Manteigas, Almeida, Vouzela, Oleiros e Oliveira do Hospital projetam-se decréscimos muito expressivos (-46,0%, -45,3%, -35,3%, -34,3% e -31,3%, correspondendo a -52, -78, -125, -34 e -226 jovens). Para além destes 5 concelhos, há um outro conjunto constituído por 80 concelhos, para os quais se espera uma diminuição da população escolar a frequentar o 3º CEB.

Por fim, a evolução projetada para o ensino secundário apresenta contornos mais positivos, com 39 dos 100 concelhos da região para os quais se espera um aumento, ainda que ligeiro em muitos casos, de jovens entre os 15 e os 17 anos, a frequentar o ensino secundário (Figura 12).

Este facto prende-se fundamentalmente com a dinâmica de natalidade ainda positiva observada nos primeiros anos do segundo milénio, uma vez que os jovens nascidos no ano de 2004 iniciarão o percurso no ensino secundário no ano letivo de 2019/2020. De entre os concelhos para os quais se espera uma evolução positiva, salienta-se Arruda dos Vinhos (156 jovens, correspondendo a 62,9%) Lousã (200 jovens, 46,5%), Alenquer (475 jovens, 46,1%), Constância (35 jovens, 41,2%), Condeixa-a-Nova (161 jovens, 40,1%), Sobral de Monte Agraço (83 jovens, 35,9%) e Entroncamento (174 jovens, 32,4%). Do lado oposto, os concelhos de Figueiró dos Vinhos (-76 jovens), Vila Velha de Ródão (-25), Castanheira de Pêra (-43), Aguiar da Beira (-57) e Pampilhosa da Serra (-24) registarão uma diminuição muito expressiva de jovens com estas idades, superiores a 28%.

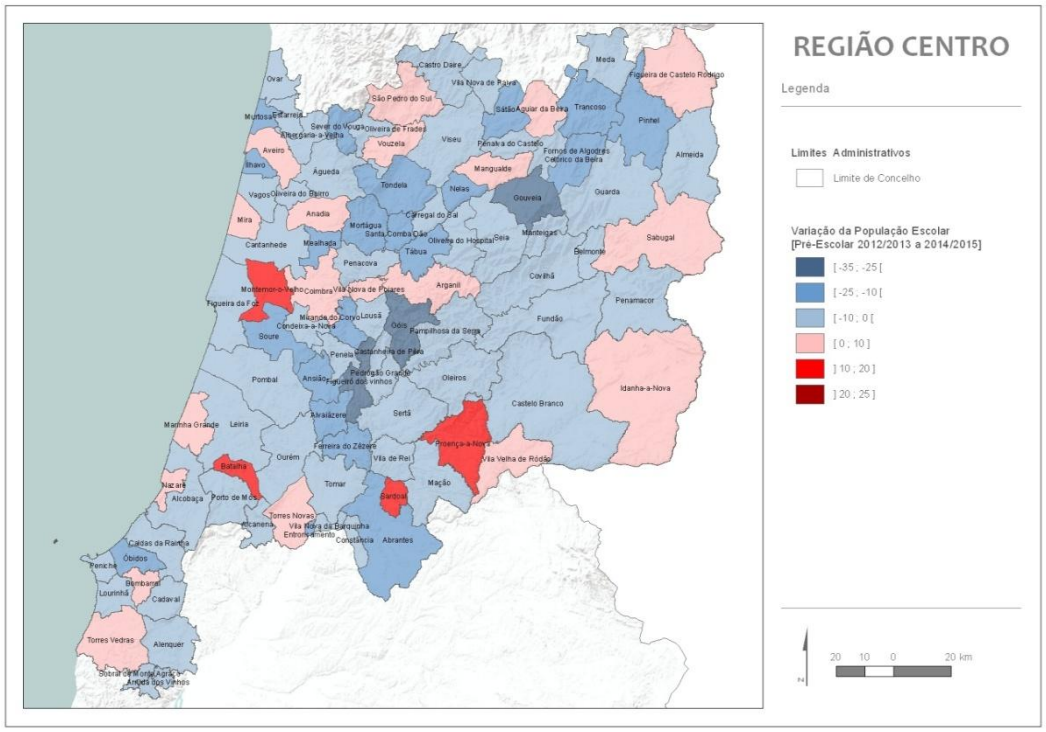


Figura 8. Provável evolução da população escolar 2012/13-2014/2015 no ensino pré-escolar.

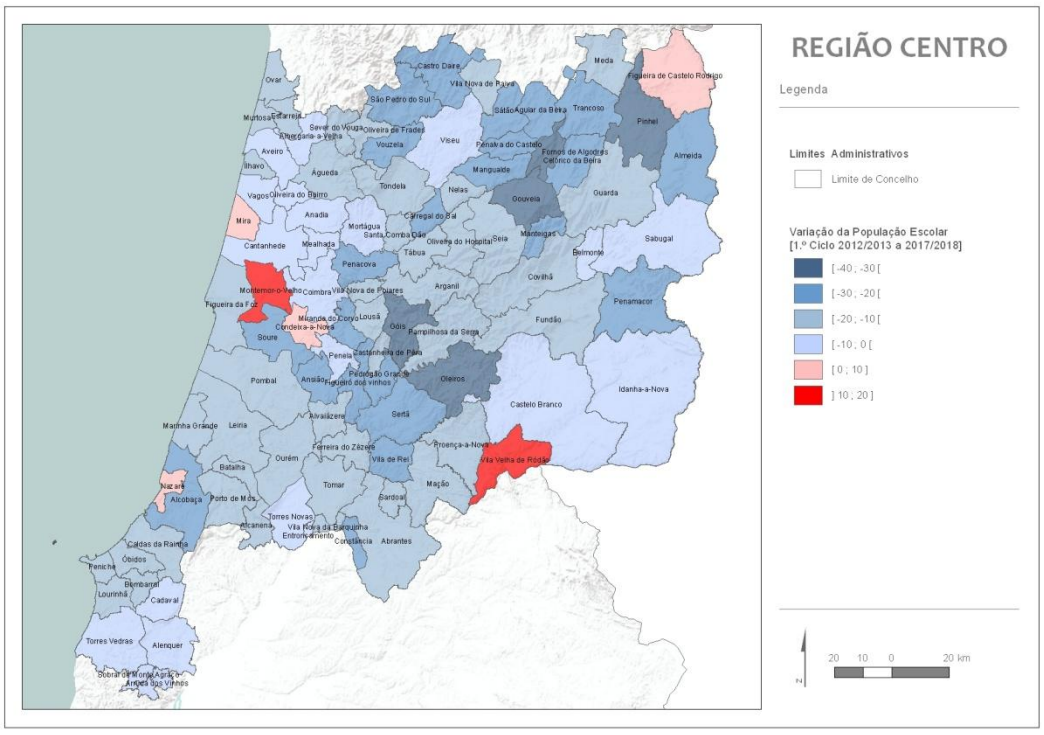


Figura 9. Provável evolução da população escolar 2012/13-2017/2018 no 1º CEB.

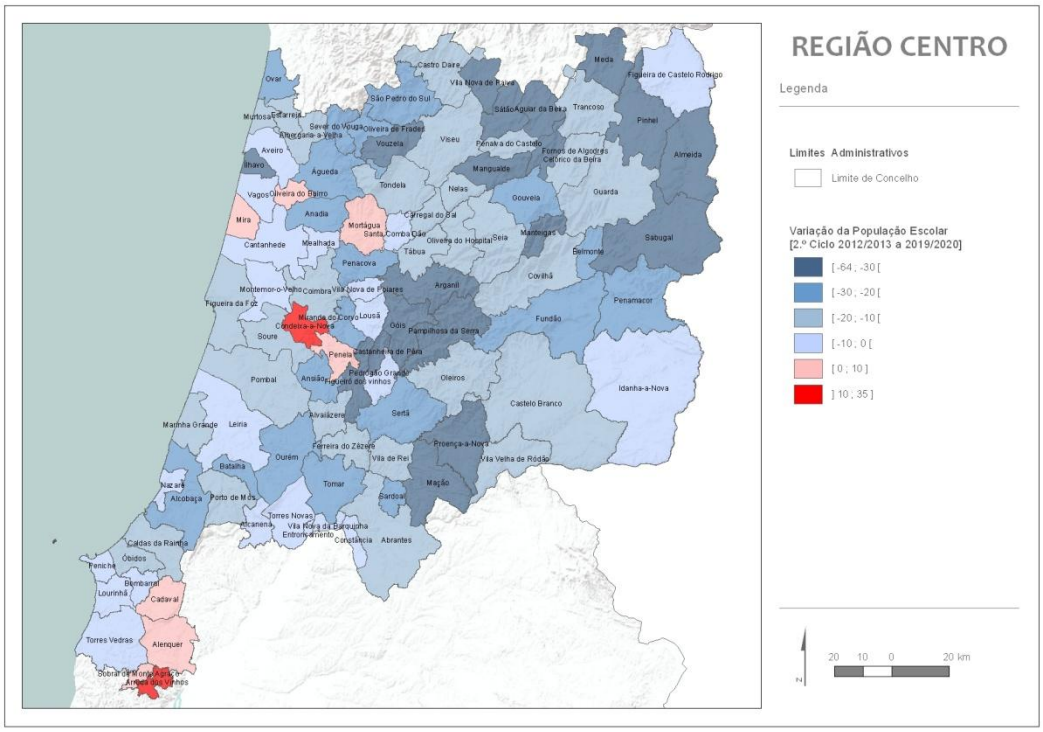


Figura 10. Provável evolução da população escolar 2012/13-2019/2020 no 2º CEB.

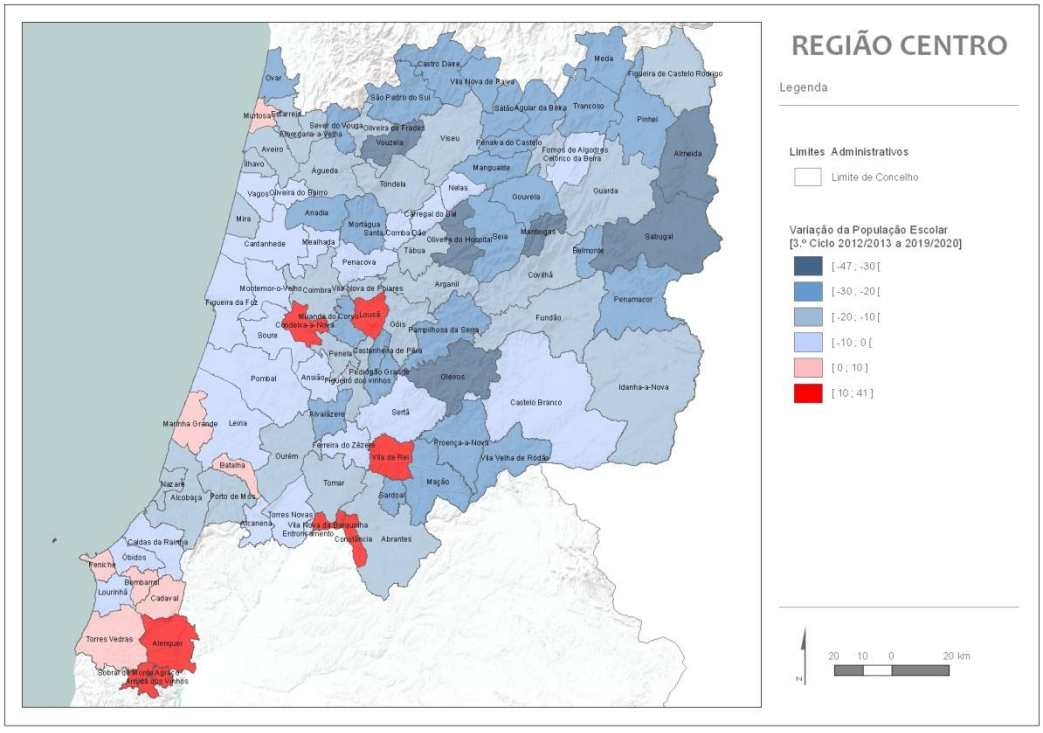


Figura 11. Provável evolução da população escolar 2012/13-2019/2020 no 3º CEB.

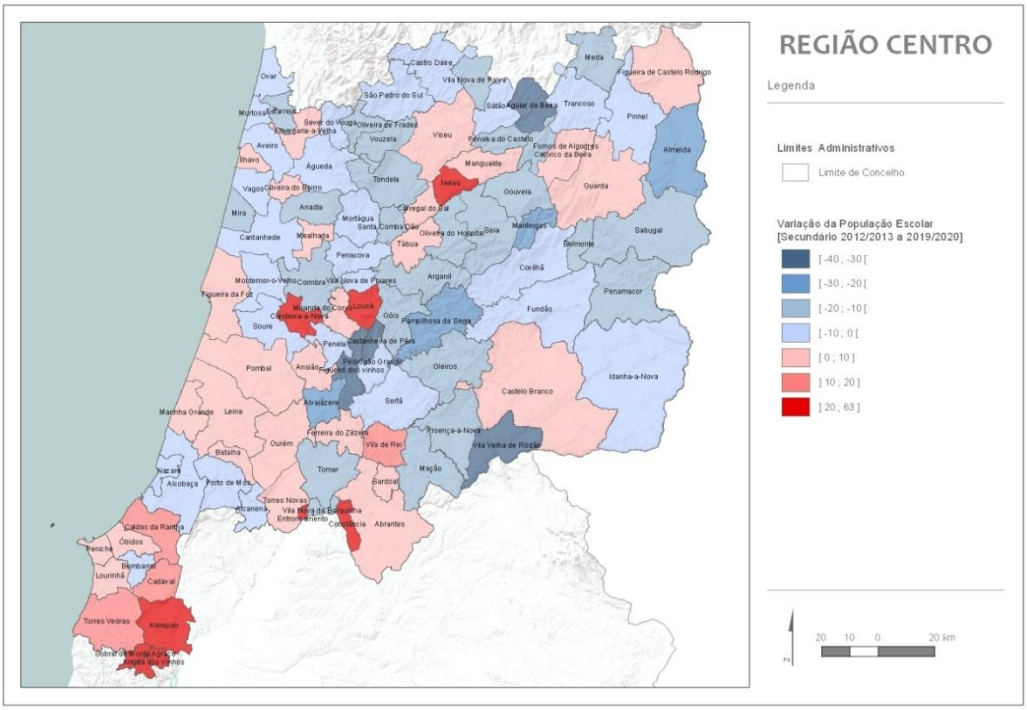


Figura 12. Provável evolução da população escolar 2012/13-2019/2020 no ensino secundário.

3.2. MÉTODO DAS COMPONENTES POR *COORTES*

Numa tentativa de projetar a evolução da população escolar num horizonte temporal mais longo, utilizou-se o método das componentes por *coortes*. Este método permite calcular o volume da população em idade escolar num horizonte temporal de duas décadas (Quadros 5 e 6).

No sentido de se compreender a evolução futura da população escolar nas sub-regiões que integram a Região Centro, optou-se por apresentar os valores que dizem respeito à variação da população escolar que tendencialmente poderá vir a acontecer, entre um horizonte temporal mais curto (2011-2021) e mais longo (2011-2031).

Quadro 5. Variação da população em idade escolar projetada, entre 2011 e 2021.

Sub-regiões	3 a 5 anos (pré-escolar)		6 a 9 anos (1º ciclo)		10 a 14 anos (2º e 3º ciclo)		15 a 17 anos (Secundário)	
	variação 2011-2021							
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Baixo Mondego	-1425	-16,3	-1461	-11,9	117	0,7	-1093	-10,8
Baixo Vouga	-1759	-17,4	-2343	-16,3	-377	-1,9	-1502	-12,5
Beira Interior Sul	-249	-15,1	-249	-11,0	113	3,6	-147	-7,9
Beira Interior Norte	-421	-19,3	-838	-25,3	-666	-14,5	-372	-13,3
Cova da Beira	-373	-18,8	-536	-18,9	-160	-4,1	-328	-13,8
Dão Lafões	-1180	-17,3	-2174	-21,5	-1189	-8,5	-1121	-13,1
Médio Tejo	-1231	-21,5	-1809	-22,2	-623	-5,6	-504	-7,7
Oeste	-2143	-20,3	-2777	-18,6	282	1,4	53	0,5
Pinhal Interior Norte	-737	-23,8	-1131	-25,2	-824	-12,7	-631	-16,3
Pinhal Interior Sul	-124	-16,7	-318	-27,4	-322	-19,3	-280	-25,9
Pinhal Litoral	-1536	-20,6	-1884	-17,9	-126	-0,9	-559	-6,8
Serra da Estrela	-168	-18,8	-215	-17,7	-223	-12,0	-292	-24,0
Região Centro	**-11347**	**-18,9**	**-15736**	**-18,4**	**-3997**	**-3,4**	**-6775**	**-9,7**

Deste modo, e considerando a evolução projetada para o ensino pré-escolar, espera-se uma diminuição de crianças com idades entre os 3 a 5 anos, em todas as sub-regiões em análise. Em termos dos valores para a Região Centro, projeta-se uma diminuição de 11 347 crianças, correspondendo a -18,9%, entre 2011 e 2021. Considerando o horizonte temporal 2011-2031, a evolução esperada corresponderá a uma perda de 16 871 crianças, correspondendo a -28,1%.

Entre 2011 e 2021 projeta-se para a Região Centro um decréscimo de 18,4% de alunos a frequentar o 1º CEB, ou seja uma diminuição muito expressiva de 15 736 alunos. As sub-regiões do Pinhal Interior Sul, Beira Interior Norte e Pinhal Interior Norte registarão uma diminuição de 27,4%, 25,3% e 25,2%, correspondendo a -318, -838 e -1 131 alunos. Todas as restantes sub-regiões terão uma grande quebra de alunos, em todas elas superiores a 10%. Considerando o horizonte temporal 2011-2031, os resultados são mais alarmantes, com uma diminuição projetada de 31,0% de alunos na Região Centro (-26 599 alunos), de 35,3% na Beira Interior Norte (-1 169 alunos) e de 33,4% no Pinhal Interior Norte (-1 499 alunos).

No que diz respeito aos jovens que estarão a frequentar o 2º e 3º CEB na Região Centro, espera-se uma diminuição de 3,4%, correspondendo a -3 997 indivíduos entre 2011 e 2021. Considerando um horizonte temporal mais vasto (2011-2031), verifica-se que todas as sub-regiões irão perder jovens com estas idades (10 a 14 anos), sendo que para a Região Centro esse decréscimo será de -33,4%, correspondendo a -39 237 jovens em duas décadas. Numa análise às sub-regiões verifica-se que para este período temporal mais vasto, o Pinhal Interior Norte, Pinhal Interior Sul e Beira Interior Norte terão perdas mais assinaláveis (-40,8%, -38,7% e -38,2%, correspondendo a -2 654, -645 e -1 755 jovens).

Por fim, entre 2011 e 2021 espera-se uma diminuição de 6 775 jovens entre os 15 a 17 anos que estarão a frequentar o ensino secundário (-9,7%). Apenas para o Oeste se projeta um aumento de 53 jovens (0,5%). Para as restantes sub-regiões espera-se uma quebra no número de jovens com estas idades, salientando-se as quebras projetadas para as sub-regiões do Pinhal Interior Sul, a Serra da Estrela e o Pinhal Interior Norte (-25,9%, -24,0% e -16,3%, correspondendo a -280, -292 e -631 jovens). Considerando o período 2011-2031, espera-se uma diminuição de 19 053 jovens com estas idades na Região Centro (-27,3%). As sub-regiões do Pinhal Interior Sul e Pinhal Interior Norte terão perdas muito expressivas (-42,3% e -37,1%, correspondendo a -457 e -1 438 jovens).

O exercício prospetivo apresentado, com base em duas metodologias de trabalho distintas, permitiu avançar com as principais alterações que iremos ter no futuro em termos de população escolar.

Quadro 6. Variação da população em idade escolar projetada, entre 2011 e 2031.

Sub-regiões	3 a 5 anos (pré-escolar)		6 a 9 anos (1º ciclo)		10 a 14 anos (2º e 3º ciclo)		15 a 17 anos (Secundário)	
	variação 2011-2031							
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Baixo Mondego	-2791	-31,8	-3907	-31,8	-5291	-31,4	-2310	-22,9
Baixo Vouga	-2701	-26,7	-4248	-29,5	-6611	-32,9	-3277	-27,3
Beira Interior Sul	-464	-28,2	-613	-26,9	-863	-27,8	-400	-21,5
Beira Interior Norte	-653	-30,0	-1169	-35,3	-1755	-38,2	-996	-35,6
Cova da Beira	-621	-31,3	-931	-32,8	-1342	-34,2	-695	-29,3
Dão Lafões	-1714	-25,2	-3122	-30,8	-4779	-34,3	-2745	-32,2
Médio Tejo	-1612	-28,2	-2562	-31,4	-3910	-34,9	-1887	-28,9
Oeste	-2771	-26,3	-4523	-30,2	-6065	-30,9	-2313	-20,9
Pinhal Interior Norte	-908	-29,3	-1499	-33,4	-2654	-40,8	-1438	-37,1
Pinhal Interior Sul	-183	-24,6	-374	-32,2	-645	-38,7	-457	-42,3
Pinhal Litoral	-2192	-29,4	-3333	-31,7	-4652	-32,9	-2054	-24,9
Serra da Estrela	-261	-29,3	-318	-26,1	-668	-36,0	-480	-39,4
Região Centro	**-16871**	**-28,1**	**-26599**	**-31,0**	**-39237**	**-33,4**	**-19053**	**-27,3**

Com base unicamente nos nascimentos registados conseguimos projetar para um horizonte temporal mais curto, observando-se alguns contrastes espaciais, sendo que os territórios do interior e mais periféricos irão ter decréscimos mais expressivos de população escolar. No entanto, verifica-se que a maior parte dos concelhos que integram a Região Centro irá ter perdas muito assinaláveis de crianças e jovens em idade escolar em virtude das baixas taxas de natalidade, do declínio do índice sintético de fecundidade e da consequente diminuição progressiva no número de nascimentos.

Com a outra metodologia de projeção populacional baseada no método das componentes por *coortes*, consegue-se projetar num horizonte temporal mais longo, dando excelentes indicações sobre a evolução futura da população que irá frequentar os diferentes níveis de ensino. Neste sentido, e como se projeta por períodos de dez ou vinte anos é compreensível que os valores de variação são, em alguns casos, muito expressivos.

No entanto, importa salientar que para uma ou outra metodologia, os valores são apenas os expectáveis, uma vez que para uma análise mais próxima da realidade, há que ter em consideração todo um conjunto de fatores determinantes na manutenção ou não das crianças e jovens no sistema de ensino: taxas de conclusão/transição, taxas de retenção e taxas de abandono escolar.

Os cenários apresentados dão indicações de um futuro dramático em termos de diminuição da população escolar, colocando imensos desafios em matéria de oferta e procura de equipamentos educativos, adequação das redes educativas e de diminuição das necessidades de docentes e não docentes.

4. Algumas considerações finais

A Região Centro é marcada, por um lado, pela fratura entre territórios urbanizados, industrializados e densamente povoados, e o interior rural, com menores rendimentos e em progressiva perda populacional e, por outro lado, é o reflexo de um território de transição entre as duas grandes áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, que polarizam e concentram os recursos e atividades económicas.

A Região Centro tem vindo a perder população, ainda que o decréscimo assistido entre 1991 e 2001 (-4,1%) tenha sido superior ao decréscimo verificado entre 2001 e 2011 (-0,9%). Esta desaceleração no ritmo de decréscimo da população na Região, a par de um progressivo envelhecimento populacional bem como da diminuição no número de nascimentos, é claramente o balanço global que se deverá efetuar. No entanto, esta evolução não se tem processado de uma forma homogénea no território, uma vez que, as sub-regiões do litoral, mais densamente povoadas e com uma estrutura económica mais dinâmica, têm apresentado nas últimas décadas um crescimento populacional. Por outro lado, as sub-regiões do interior têm sido marcadas por um progressivo despovoamento, declínio populacional e inevitável envelhecimento das suas estruturas demográficas.

Este padrão de distribuição da população, assim como as dinâmicas de crescimento e perda populacional, encontram-se completamente articuladas ao grau de desenvolvimento económico de cada um dos territórios. Neste contexto, observa-se a existência de uma dualidade na Região, com as NUT III da faixa litoral a denotarem um maior desenvolvimento económico face às sub-regiões do interior, visível por exemplo no maior poder de compra que estes territórios apresentam comparativamente à média da Região Centro.

O exercício prospetivo apresentado, permite-nos ficar a saber o que, sem a intervenção das políticas e sem a ocorrência de acontecimentos imprevisíveis, poderá ser a população da Região Centro nas próximas duas décadas. Em termos de futuro, e tendo em consideração o cálculo das projeções demográficas efetuado, prevê-se que a população da Região Centro deva diminuir, como resultado das transformações nas estruturas etárias, caracterizadas pelo aumento no número de idosos e o decréscimo assinalável no número de nascimentos e de jovens.

Embora se projete uma diminuição de residentes para o período 2011-2031, esta diminuição terá contornos mais expressivos nas sub-regiões localizadas no interior e menos expressivos nas sub-regiões do litoral, reforçando assim tudo o que se tem vindo a observar de algumas décadas a esta parte.

Este cenário coloca assim urgentes desafios a que importa responder. No futuro, a população jovem na Região Centro será de apenas 11,1% (em 1981 era de 23,9%), e a população idosa corresponderá a 28,3% (em 1981 era de 13,9%). As famílias continuarão a ter em média um filho por casal, o interior e os territórios rurais da região estarão certamente muito mais envelhecidos e despovoados, com reflexos nefastos a vários níveis.

Um grande número de escolas do ensino básico, e até secundárias, e mesmo com toda a reorganização verificada na 1ª década deste século, muito provavelmente terão de encerrar, assim como será necessário reorganizar a rede de equipamentos de saúde, com novos centros de saúde e hospitais nos territórios do litoral, enquanto que a perspetiva para o interior será a de encerramento de muitos destes equipamentos. Neste contexto, as necessidades em medicina geriátrica e em cuidados continuados e paliativos serão muito maiores, bem como deverão surgir instituições especializadas nos cuidados e acolhimento de idosos que vivem sozinhos. Também, a por alguns anunciada falência do modelo de Estado Social poderá ganhar novos contornos, uma vez que o número de ativos contribuintes para a segurança social deverá vir a ser igual ou inferior ao de pensionistas.

Neste contexto, e tendo em atenção a dimensão do problema demográfico que poderemos ter no futuro, as políticas públicas e de desenvolvimento regional coerentes serão decisivas. A criação de emprego, novas políticas de saúde e de segurança social e o próprio ordenamento do território, decidirão o futuro da demografia portuguesa. De igual modo, a competitividade territorial vai ser muito associada a estes padrões tendenciais, algo que pressupõe um quadro muito desfavorável para uma esmagadora percentagem do território regional.

BIBLIOGRAFIA

BANDEIRA, M. L. (2004). *Demografia - Objecto, teorias e métodos.* Lisboa, Escolar Editora.

BANDEIRA, M. L. (dir.) (2014). *Dinâmicas demográficas e envelhecimento da população portuguesa (1950-2011): evolução e perspectivas.* Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

CAETANO, L. e CRAVIDÃO, F. (1987). Projecções de população: População escolar e população activa. Portugal 1981-2025. *Cadernos de Geografia,* 6, 15-41.

CARRILHO, M. e PATRÍCIO, L. (2010). A situação demográfica recente em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos*, 48, 147-184.

CORDEIRO, A. M. R. (coord) (2008). *Projecção do Parque Escolar por NUT III a 2013 - NUT Baixo Mondego*. Coimbra, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

CORDEIRO, A. M. R.; SANTOS, L.; CARIDADE, P. (2013). A Reorganização do Parque Escolar Nacional e a importância das componentes geográficas na metodologia adotada. *Cadernos de Geografia*, 32, 323-338.

FERRÃO, J. (2005). Dinâmicas demográficas: uma visão panorâmica. In C. Medeiros (dir.) *Geografia de Portugal 2, Sociedade, paisagens e cidades* (50-71). Lisboa, Círculo de Leitores e Autores.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. (1952). *IX recenseamento geral da população - tomo I.* Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. (1960). *X recenseamento geral da população - Tomo I - 2º volume.* Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. (1973). *XI recenseamento da população - 1º volume.* Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. (1983). *Recenseamento da população de 1981: resultados definitivos.* Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. (1993). *Censos 91: resultados definitivos - 2º volume - Região Centro.* Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. (2002). *Censos 2001: resultados definitivos - Centro.* Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. (2012). *Censos 2011 resultados definitivos - Região Centro.* Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

NAZARETH, J. M. (2004). *Demografia - A Ciência da População*. Lisboa, Editorial Presença.

ROSA, M. (1996). Envelhecimento demográfico: proposta de reflexão sobre o curso dos factos. *Análise Social*, vol. xxxi (139), 1183-1198.

ROSA, M. (2000). População portuguesa até 2020: cenários demográficos principais e derivado. In A. Barreto (org.), *A Situação Social em Portugal: 1096-1999* (577-610). Lisboa, ICS.

ROSA, M., CHITA, P. (2010) *Portugal: os Números.* Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

SANTOS, N. e GAMA, R. (1999). Região Centro: um estilo de vida não metropolitano. O crescimento urbano difuso e o crescimento por concentração. *Cadernos de Geografia*, 18, 139-150.

UNITED NATIONS (1990). Projection methods for integrating population variables into development planning. Module Two: Methods of preparing school enrolment, labour force and employment projections. *Web site*. Acedido Setembro 10, 2014, em http://www.un.org/esa/population/techcoop/SocInd/module2/

O PAPEL DO PATRIMÓNIO HISTÓRICO E CULTURAL NAS POLÍTICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL SUSTENTÁVEL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CASO DO PATRIMÓNIO ARQUEOLÓGICO

PEDRO C. CARVALHO [(1)]

[(1)] FACULDADE DE LETRAS. UNIVERSIDADE DE COIMBRA. CEAACP (pedrooak@gmail.com)

Quase todos os concelhos transmontanos e da Beira Interior integrarão o que atualmente já se designam por *territórios interiores de muito baixa densidade*. Na generalidade destes concelhos a quebra demográfica e a taxa de envelhecimento da população é significativa e muito preocupante. São também manifestas em todas estas regiões interiores, e não cessam de se acentuar, as fragilidades do seu tecido socioeconómico. O diagnóstico, em grande medida, está feito e tudo o que poderia ter sido dito, sobretudo no que concerne a declarações de intenções, já terá sido dito. Contudo, verdadeiramente, falta ainda atuar – falta no essencial mudar o paradigma de desenvolvimento local e regional, passando este doravante a estar centrado em políticas assentes no conhecimento.

Com efeito, torna-se imprescindível apostar numa valorização do território, enveredando efetivamente por novas estratégias de desenvolvimento sustentável de médio e longo prazo. Esta estratégia global passa necessariamente pelo potenciar das valências mais ricas e genuínas destes territórios: referimo-nos quer ao património paisagístico e natural, quer ao património histórico e cultural (entendendo este na sua aceção mais lata, incluindo também os produtos locais tradicionais e a gastronomia). Estas valências constituem recursos únicos e singulares, que distinguem cada uma destas regiões, que marcam a sua identidade e que podem projectá-las para o exterior, podendo objetivamente contribuir para a construção do seu próprio futuro.

Tem sido afirmado, num mundo globalizado e nesta *Europa das regiões*, que só seremos competitivos se soubermos diferenciar-nos. E os recursos endógenos destes territórios (centrados no património cultural) constituem muito esses tais fatores diferenciadores. É neles que reside a vantagem comparativa ou competitiva. Todavia, não basta que eles existam como recurso, é preciso saber potenciar ou induzir o seu valor socioeconómico e educativo, recorrendo a intervenções altamente qualificadas, concertadas e abrangentes, que introduzam, para além do fator diferenciação, a inovação ou a criatividade. O património e a cultura, na sua diversidade e nos seus aspetos diferenciadores, devem assumir um lugar de destaque nas políticas de desenvolvimento social e económico (Bernardes *et al.* e Mateus *et al.*, 2013).

O novo *Programa-Quadro Comunitário (Horizonte 2020)* parece estimular o desenvolvimento deste tipo de intervenções. De algum modo, à semelhança do anterior QREN, continuará a incentivar-se a valorização económica do território, mediante a promoção dos recursos culturais e naturais endógenos. No âmbito, designadamente, da anunciada linha de investigação autónoma denominada *Herança Cultural*, em que se preconiza a introdução de novas tecnologias (tecnologias de informação e comunicação) na preservação e valorização do património cultural, essa aposta é possível e desejável. E, neste quadro, a exploração integrada dos recursos culturais e naturais deverá ser perspectivada numa lógica de desenvolvimento, sustentabilidade e coesão, por forma a contribuir para a dinamização da base económica local, para a diversificação da economia regional e para a fixação da população, combatendo-se assim tanto as acentuadas assimetrias de desenvolvimento intra-regionais, como a baixa densidade demográfica concelhia.

Há, no entanto, algumas condições que – tendo por base a aposta no referido factor *diferenciação* – devem ser cumpridas para garantir o êxito de projetos que se desenvolvam a este nível. Desde logo, é necessário uma clara aposta na qualidade: na qualidade dos projetos (projetos que assentem num profundo conhecimento do território e dos seus lugares e que atribuam lugar de destaque à criatividade e à inovação – inovação que não se reduza à inovação tecnológica), tal como é igualmente necessário

valorizar a produção de qualidade. Depois, importa apostar na qualificação dos recursos humanos: apostar em profissionais qualificados (responsabilizar, avaliar e premiar o mérito e a capacidade de iniciativa) que planeiem e executem projectos devidamente sustentados e assentes em estudos de viabilidade. Será igualmente importante privilegiar projectos conjuntos no quadro da concertação intermunicipal (muitas das políticas a este nível devem ser pensadas ao nível da região): é fundamental alargar o lastro e a escala das intervenções, devendo não só ser pensadas políticas intermunicipais concertadas (objeto de ponderação conjunta e não fruto de ligações forçadas ou artificiais de conveniência), como se deve promover o estabelecimento de parcerias com outras instituições públicas (como as Universidades) ou com o sector privado (promoção da iniciativa empresarial). Finalmente, uma estratégia de desenvolvimento deste tipo deverá ser pensada a médio (e longo) prazo, sendo continuadamente construída, melhorada, sem que se caia na tentação de anunciar expressivos resultados imediatos.

A este nível, cumprindo-se as condições antes brevemente enunciadas, ainda muito pode e deve ser feito. Há um campo largo para projetos que se centrem num dado território e nas marcas da *Herança Cultural* que o distinguem – para projetos que assentem na memória e na identidade e que tornem consequente uma definição habitual de Património Cultural, enquanto *conjunto de práticas e costumes partilhado por um determinado grupo e que se materializam de diferentes formas materiais e imateriais, contribuindo assim quer para estabelecer a identidade distintiva do grupo quer para reforçar a sua própria identidade e a coesão social*; para projetos que tornem operativa esta definição mas sem subvalorizar (antes pelo contrário) o valor socioeconómico que estas marcas culturais distintivas também encerram; para projetos, em suma, que procurem captar as relações entre o Homem e o Território ao longo dos tempos e os sinais daí resultantes que dão corpo à identidade e memória desses territórios.

Projetos que poderão traduzir-se na criação de um Museu ou de um Centro de Interpretação – espaços que reúnam algumas peças únicas com um singular valor arqueológico, histórico e etnológico (coleção museológica), recorrendo à criatividade e à inovação que as novas tecnologias de informação e comunicação (e as novas tecnologias imersivas) também permitem, e assente numa sólida base documental e em conteúdos devidamente fundamentados. Museus ou centros de interpretação que constituam um equipamento cultural de excelência, altamente pedagógico, comunicativo e formativo, capaz de atrair diferentes públicos, desde a comunidade escolar e local, aos turistas que demandam um dado território.

Referimo-nos também a espaços em que a imagem assuma um lugar de relevo, ainda que esta não substitua a força da palavra e das ideias que estas transmitem, resultantes da investigação desenvolvida e do contributo de equipas multidisciplinares e altamente qualificada. Em que se dê devido destaque ao *património material*, quer seja histórico e arqueológico, arquitectónico ou etnológico, mas que também tenha lugar para o *património imaterial* que dá corpo às narrativas e ao imaginário das gentes, onde se funda também o saber fazer e a tradição. Um espaço expositivo que em si mesmo encerra valor, explorando o valor da imagem, do som e da luz ou da palavra, por forma a despertar todos os sentidos do visitante, transmitindo ao mesmo tempo um claro convite à descoberta do território em que se inscreve, aos valores culturais e ambientais que em vários pontos desse território se podem observar.

Referimo-nos ainda a espaços ou projetos que se direcionem para o turismo, mas que ao mesmo tempo deverão ser pensados para quem vive nestes territórios interiores, procurando, em ambas os enfoques, fazer parte da solução no quadro de uma estratégia local e regional de desenvolvimento sustentável. Com efeito, o património cultural e paisagístico que poderá ser objeto de destaque deve começar por ser perspetivado por forma a envolver a população local e as diferentes gerações, reforçando assim a sua própria identidade e coesão social. Mas este rico património deverá ser também entendido como potencial realidade económica, capaz de gerar fluxos turísticos, estimulando mesmo um outro conjunto de produtos e serviços, nomeadamente de natureza comercial ou criando mesmo novas oportunidades de negócio e empreendedorismo, relacionáveis com o turismo cultural e com as designadas *indústrias culturais e criativas*. A cultura, neste sentido, enquanto produção e consumo de bens, serviços e experiências culturais (adentro de um quadro ou lógica industrial e/ou comercial), deve

aqui ser entendida também no seu sentido "funcional", i.e., enquanto realidade económica, capaz de gerar valor (Vilar, 2007).

Assumindo a identidade e a memória como vetores de desenvolvimento local e/ou regional, projetando assim este legado cultural distintivo para o futuro, é na transferência de saber e no transformar informação em conhecimento que reside um dos maiores desafios deste tipo de projetos – e será nessa estratégia de comunicação que as equipas que os concebam deverão colocar todo o seu empenho, por forma a potenciar a enorme riqueza latente de conteúdos que encerra o património cultural destes territórios interiores.

A esta perspetiva deverá necessariamente juntar-se uma outra: um equipamento cultural deste tipo deverá igualmente funcionar como *centro educativo*. Na verdade, um espaço museológico deverá ser pensado para constituir uma peça fundamental da política local de educação, de um projeto educativo local, que complemente e reforce o sistema escolar formal e que ligue a escola à comunidade em que esta se inscreve. Os municípios ao avançaram para a concretização deste tipo de projetos estão a criar espaços que permitirão dinamizar essa educação não formal. Aliás, consideramos que um equipamento cultural só será de excelência se for ao mesmo tempo pensada uma estratégia que confira a possibilidade às crianças e jovens de um concelho um contacto privilegiado com a história da sua terra, com tudo o que caracteriza a sua identidade, começando assim, desde muito cedo, a reconhecer e a avaliar devidamente a importância destes recursos.

Ou seja, tal contribuirá para que estas interiorizem que não só temos o dever de salvaguardar essa memória e identidade, legando-a para as gerações futuras, como esta memória e identidade, pelo enorme valor (também socioeconómico) que encerra, deve ser devidamente valorizada e divulgada, por ser também precisamente nessas marcas distintivas (algumas verdadeiras *imagens de marca*) que deveria igualmente assentar um desenvolvimento territorial sustentado. Um projeto como este, portanto, também por esta via da educação patrimonial (e cívica), acabará por constituir uma solução educativa que contribuirá, a seu modo, não só para estimular o exercício de uma cidadania ativa e plena, como poderá constituir a prazo uma resposta objetiva às necessidades de desenvolvimento sustentável destes territórios.

Toda uma problemática que anda em torno do ensino da História e dos seus programas nos currículos dos Ensinos Básico e Secundário merecia neste contexto uma análise mais detalhada (cf. a este propósito, Nunes e Sampaio, 2007). Não trabalhando nesta área nem sendo investigador desta temática, deixamos apenas breves considerações pessoais que resultam essencialmente do modo como, enquanto arqueólogo que trabalha também a área do património local, olhamos desde o exterior para a Escola.

Para além do papel estruturante de uma sólida formação em história, parece-nos igualmente fundamental conhecer bem a história local. No sistema educativo formal, todavia, não nos parece que esta vertente esteja devidamente contemplada e que, na prática, se observe com frequência, sendo efectivamente operacionalizada. No documento das orientações curriculares (*Documento de apoio às metas curriculares de História – 3.º ciclo do Ensino Básico*) é feita referência à função social da História e recomenda-se que a história local e a ligação à comunidade devem ser consideradas. Todavia, verificamos que estas temáticas não constam dos programas ou dos conteúdos programáticos, nem se encontram devidamente definidas como *metas curriculares*. Nos *programas* do 3º Ciclo do EB (7º, 8º e 9º Anos) e do ES (10º, 11º e 12º Anos) esta temática da história local encontra-se apenas prevista – mas a título facultativo – como possível estratégia ou recurso metodológico sugerido. Por sua vez, os professores que a este nível se atualizam e dinamizam este tipo de atividades (dinamização de atividades extralectivas e extracurriculares) também não são por isso premiados ou bonificados na avaliação de desempenho.

Assim sendo, os alunos podem fazer todo o seu percurso escolar sem que conheçam minimamente a história das suas terras ou sem que se parta de exemplos locais (que existem em todos os concelhos) para apreender melhor o quadro histórico geral. Todo o sistema centra-se na preparação para os exames – exames onde os temas de histórica local não têm lugar. De fora ou numa aposição muito marginal fica assim a história e o património cultural local e, por conseguinte, todo um lastro formativo que

certamente contribuiria para identificar e consolidar memórias e identidades, salvaguardando-as e rentabilizando-as socialmente.

Temos percorrido vários territórios da Beira Interior e do Nordeste Transmontano no âmbito de projetos de investigação arqueológica. Não obstante ser este sobretudo o nosso quadro de análise, não deixamos cada vez mais de entender que certos lugares e territórios, para além do seu valor científico e patrimonial, encerram um potencial formativo/informativo e turístico que frequentemente não é reconhecido. Com efeito, a avaliação patrimonial que no terreno é efetuada aponta com frequência para a sua relevância sob esta perspetiva, ainda que muitos destes lugares e territórios continuem perfeitamente à margem de qualquer iniciativa que vise integrá-los adentro deste âmbito educativo, formativo e turístico.

Todos os territórios encerram possibilidades de leitura histórica. Esta frequentemente consegue ser feita com clareza a partir de determinados lugares proeminentes, que se destacam na paisagem, com amplos campos de visão. Por vezes estes (e referimo-nos, desde logo, a povoados pré e proto-históricos com um amplo domínio visual) também constituem em si mesmos lugares com memória, o que acaba por potenciar – olhando ao mesmo tempo a paisagem em redor – toda uma narrativa que pode ser contada a partir deles.

Fotografia 1. Em primeiro plano a aldeia de Carlão, no concelho de Alijó, que foi em época romana um importante núcleo de povoamento. Na paisagem em redor, entre serras, assinalam-se alguns lugares com vestígios de povoamento antigo

O impacto visual proporcionado por uma paisagem amplia-se quando esta é susceptível de leitura, enquanto paisagem cultural, sucessivamente ocupada e transformada pelo Homem ao longo de milénios. É precisamente esta leitura histórica (que só pode ser feita mediante um bom conhecimento do território) que frequentemente não é feita, não sendo assim narrada, apreendida e socialmente potenciada. E no quadro tanto das comunidades educadoras como das ofertas turísticas, a história local (de um concelho ou de uma região) pode perfeitamente ser contada a partir destes pontos de ancoragem na paisagem. A história local, aliás, encontra quase sempre nestes lugares – que se assumem frequentemente como marcadores territoriais – um palco privilegiado para que de forma muito apelativa estas narrativas se construam.

É também esta outra perspetiva que poderia ser trabalhada para diferenciar destinos turísticos e diversificar a oferta turística de uma dada região. A título de exemplo, poderia mesmo atrair para o interior dos territórios uma parcela do enorme fluxo turístico que se observa atualmente no Alto Douro vinhateiro, Património da Humanidade. Nestas regiões, a escassos quilómetros desse curso do Douro tão percorrido, há também uma outra herança cultural, há um singular património histórico e há deslumbrantes paisagens únicas, prenhes de significado, que podem ser objeto de leitura e fruição, indo assim ao encontro de grupos de turistas com diferentes motivações e interesses específicos.

Fotografia 2. Quinta do Lobazim (Carrazeda de Ansiães), na margem direita do Douro, lugar onde uma importante via romana (e medieval/moderna) fazia a travessia do rio.

Quantas vezes, no quadro de prospeções arqueológicas, não nos encontramos num local ermo com vestígios de povoamento antigo (pré-histórico, proto-histórico, romano ou alto-medieval), a partir do qual se observam paisagens únicas, marcadas por lugares com vestígios de ocupação num passado remoto, e nos interrogamos sobre o seu esquecimento: i.e., por que razão é que essa experiência que estamos a ter e a leitura que desse lugar pode ser feita não é proporcionada a outras pessoas?

Ora, esta possibilidade poderia ser concretizada mediante a programação de um sistema de visitas guiadas (percursos pedestres e em todo-o-terreno acompanhando grupos relativamente pequenos) ou, em determinadas situações, poderá equacionar-se a possibilidade de se recorrer a áudio-guias e a outros sistemas inovadores que impliquem a utilização de GPS. As novas tecnologias de informação e comunicação poderão permitir aos interessados não só um acesso mais fácil a uma informação territorialmente georreferenciada mas também uma maior autonomia na própria organização dos seus percursos. O modo como hoje já funcionam os sistemas de informação geográfica, cruzando informação e território, não só abrem novas oportunidades de promoção de produtos turísticos, como poderão contribuir para uma maior autonomia na organização e leitura dos próprios percursos (Chang e Caneday, 2011). A utilização de *smartphones*, com acesso a aplicações específicas, permitem articular informação territorialmente georreferenciada (GPS) com os conteúdos informativos que se pretendem transmitir para cada um dos locais do território percorrido, permitindo mesmo uma visita individual e autonomizada.

Seja como for, no caso de roteiros estruturados em visitas guiadas, estas exigirão a participação e/ou formação de profissionais (guias-intérpretes) devidamente qualificados e motivados para esse efeito (qualificação dos recursos humanos).

Nestes territórios interiores, muitos são os exemplos que podiam ser apresentados – sobretudo exemplos do que poderia ser feito e ainda não o foi. Face a todo o potencial que encerra, avançamos com um território que merece particular atenção: o vale inicial do Mondego, em Folgosinho (Gouveia). Com efeito, os valores (únicos e distintivos) de ordem ambiental, histórica e etnográfica que nesta parte da Serra da Estrela podem ser observados, conferem a este território uma singularidade e autenticidade merecedora de um projeto integrado que visasse preservar, valorizar e promover esse património cultural e paisagístico único.

Os casais de Folgosinho, com as tradicionais casas em pedra e cobertas de colmo, alguns vestígios arqueológicos e as notícias do achado de outros, assim como as referências documentais a uma antiga e desaparecida aldeia no lugar de Assedace (*villa nova in riba de Mondego*, com foral de 1220), situada mesmo junto ao Mondego, no lugar de passagem de uma antiga via romana e medieval (que ainda se mostra largamente conservada nos Galhardos), aliados tanto ao património imaterial que tem dado corpo ao imaginário narrado destas gentes e onde se funda o saber fazer e a tradição (revelada ainda na gastronomia de excepção ou nos produtos artesanais de qualidade, entre os quais se destaca o queijo da Serra da Estrela), como aos valores paisagísticos e ambientais que desenham o cenário único desta zona do Alto Mondego, poderiam dar corpo a toda uma narrativa que potenciasse turisticamente essa zona, ainda que de forma devidamente equilibrada, preservando acima de tudo, a longo prazo, tanto a biodiversidade original que neste espaço de plena montanha se mantém, como os recursos de âmbito cultural objeto de utilização turística.

Fotografia 3. Casais de Folgosinho, em pleno Alto-Mondego (Gouveia, Serra da Estrela).

Num contexto em que se aposta na diferenciação dos destinos turísticos, em que se procura promover as características próprias e distintivas de cada oferta, mas em que se procuram também combinar múltiplos bens e serviços que os produtos turísticos podem oferecer, será necessário procurar não só proporcionar aos turistas experiências abrangentes mas também saber ir ao encontro das suas motivações e expetativas mais específicas. Em regiões como esta, há que procurar explorar a heterogeneidade das preferências dos turistas, criando de alguma forma nichos de mercado especializados, captando segmentos específicos do mercado turístico, onde uma oferta particular, baseada nos recursos endógenos (e em que se destacam a ideia de "conhecer, experimentar e explorar"), se dirige e adequa a grupos particulares que, ao escaparem à rotina, encontram nestes territórios respostas aos seus anseios (Hassan, 2000).

O património cultural, ao se assumir também como componente central na diferenciação destes territórios, desempenhará aqui um papel crucial, podendo envolver mesmo os aspetos mais imateriais da cultura local, os hábitos e o saber fazer tradicional (do pastoreio à produção do queijo da serra), podendo também estes proporcionar experiências únicas aos turistas. A este nível deverá ser ainda invocada a questão do retorno e dos benefícios para as comunidades locais – aspeto absolutamente fundamental, uma vez que os processos de desenvolvimento do turismo, em última análise, devem contribuir para melhorar a sua qualidade de vida.

De todo o modo, em territórios como este, convém reiterar que todas as formas de expressão cultural, tanto as práticas e o produtos, como os equipamentos e construções, deverão ser perspetivadas como testemunhos de uma memória colectiva que é necessário identificar e valorizar – mas, sublinhe-se, sempre num quadro de salvaguarda e preservação que, por um lado, evite o seu desaparecimento, e, por outro, previna atempadamente os riscos da sua mercantilização e desvirtuação.

Se os lugares antes mencionados e os territórios que historicamente podem ser lidos a partir deles implicam o desenho de rotas e a implementação de um sistema de visitas guiadas, outros lugares há, coincidentes com sítios arqueológicos de referência, que justificariam a criação de um centro de interpretação.

Nestes territórios interiores são alguns os lugares que o justificariam por encerrarem um enorme potencial educativo, formativo e turístico. Destacamos um: o templo romano de Orjais (Covilhã), pelo valor e significado da ruína que subsiste (classificado como Imóvel de Interesse Público), mas também pela possibilidade de se contar, a partir desse lugar e do território que daí se observa, a história da Cova da Beira e regiões limítrofes há cerca de 2000 anos.

Aqui os conteúdos a explorar seriam vários e todos muito sugestivos: desde a possibilidade (a partir da sua reconstituição 3D) de recriar os ambientes no interior e no exterior do templo, passando pelo templo como imagem dos novos tempos (tempos de aceleração histórica, de globalização, de profundas mudanças), à leitura da paisagem antiga (da geografia política antiga; ou da própria recriação da paisagem antiga) que poderá ser na atualidade efetuada a partir desse lugar.

Um centro de interpretação cuidado em termos cenográficos, em que se procuraria que o percurso delineado, no interior desse espaço e no exterior (em torno das ruínas), contasse uma história mediante cada uma das peças criteriosamente selecionadas, através de ilustrações, infografias ou recorrendo a filmes, à multimédia ou a outras aplicações interativas. Com um discurso e um programa museográfico pensado para diferentes públicos e distintas faixas etárias. Com um programa que, entre outras ideias-chave, soubesse explorar o fascínio que poderá produzir o "passado perdido", que apostasse em alguma interactividade (o conhecimento e a aprendizagem através da experiência, ultrapassando-se assim a simples observação do exposto), ou que valorizasse a importância da palavra e das ideias que estas transmitem, ainda que não se descurasse a importância da imagem, articulando-a com o som e a luz, no quadro geral de um *design* / identidade visual forte, dinâmica e contemporânea.

Ou seja, um equipamento a construir junto deste edifício do templo romano, ao articular-se com outros lugares da mesma época que existem não muito distantes, noutros concelhos (como são os casos de Centum Celas e da Quinta da Fórnea, em Belmonte, ou da Quinta do Ervedal, no Fundão) (Carvalho, 2013)[1], poderia reunir a informação necessária para se compreender como era essa região há 2000 anos, revelando ao mesmo tempo as profundas transformações que então ocorreram decorrentes do domínio romano destes territórios - estando muitas delas na origem do que hoje marca o nosso mundo.

Outros lugares, também pela carga histórica e simbólica que encerram e por poderem estar ainda na origem de uma destacada localidade atual, poderão mesmo desempenhar um papel importante num plano de reforço de identidades, mas também de diversificação da oferta turística, mediante a criação de distintivas imagens de marca. Entre outros, o lugar da Torre Velha, em Castro de Avelãs, muito próximo da cidade de Bragança – um dos mais referenciados (se não mesmo o mais referenciado) na bibliografia arqueológica do nordeste transmontano, por poder ser a capital dos *Zoelae* (povo pré-romano que depois se constituiu como *civitas* em época romana) e poder corresponder, posteriormente, à sede da paróquia suévica de *Brigantia* – acaba por constituir um bom exemplo deste tipo de lugares.

[1]A concertação a este nível entre municípios, que as atuais comunidades intermunicipais deveriam efetivamente promover, é favorecida por um lastro de equipamentos culturais de qualidade que já existem nesta região da Beira Interior. Veja-se, a título de exemplo, os Museus Municipais do Fundão e do Sabugal, assim como os respetivos Catálogos (respetivamente: Rosa – Coord., 2007; VVAA, 2008), que facilitam a todos uma aproximação à Arqueologia, História e Património destas terras. No mesmo sentido, em que se privilegiou a divulgação de um conhecimento atualizado, optando-se por um nível de escrita/leitura capaz de chegar à generalidade dos públicos, podemos destacar um livro de História Local editado pela Câmara Municipal de Celorico da Beira (Carvalho e Marques – Coord., 2009).

Fotografia 4. Escavações arqueológicas na Torre Velha, em Castro de Avelãs (Bragança), nas quais participaram alunos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O projeto que desde 2012 tem vindo aqui a ser desenvolvido no terreno e em laboratório, resultante de um protocolo celebrado entre o Município de Bragança e a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, ainda que assente na investigação (e em investigação em áreas de fronteira, não só em termos cronológico-temáticos, mas também a nível disciplinar) e na respetiva publicação dos resultados em livros e revista da especialidade, tem procurado também divulgar socialmente esses mesmos resultados. Desde a apresentação pública da primeira campanha de escavação à população da aldeia[2], às reportagens feitas pelos órgãos de comunicação local, regional e nacional (incluindo os canais informativos da Universidade de Coimbra[3]), ao recurso às redes sociais, onde se podem seguir os principais momentos de uma campanha de escavações[4], e à criação de uma página web do projeto, com entrevistas vídeo, imagens e muita outra informação sobre o sítio e o projeto[5], constituem iniciativas que foram essencialmente promovidas com o intuito de divulgar junto da comunidade o sítio, a sua importância e o conhecimento que está a ser gerado pela investigação em curso.

Este plano de atuação poderá assumir numa fase seguinte outras dimensões, nomeadamente de âmbito pedagógico, mediante um envolvimento da comunidade escolar, podendo mesmo constituir uma peça importante da política local de educação. Ao trabalharmos uma problemática histórica absolutamente marcante para Bragança, por poder tocar na sua identidade e herança cultural mais profunda, este projeto – assente na investigação e com um potencial turístico - poderá assumir precisamente essa dimensão educativa, através do desenho de uma estratégia de transferência de saber direcionada para a população local, a começar pela comunidade escolar (alunos e professores). Este envolvimento tanto da população local, como da comunidade escolar, parece-nos inclusivamente um eixo decisivo de uma estratégia a adotar em projetos deste tipo. Diríamos mesmo que desta forma se

[2] http://www.cm-braganca.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=38028&noticiaId=49561&pastaNoticiasReqId=2113

[3] Nestes destaque para http://ucv.uc.pt/ucv/media/fluc-em-braganca e http://www.uc.pt/fluc/serv_com/torre_velha

[4] www.facebook.com/povozoela

[5] http://projetozoelas.wix.com/zoelas. Esta página foi criada por Susana Wichels, Milton Vogado e Rogério Ferrão, no âmbito de um projeto elaborado no quadro do Mestrado em Comunicação e Jornalismo na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

justificará em toda a sua plenitude o investimento feito, garantindo-se assim, também por esta via, o êxito do projeto.

Neste caso como noutros, as ruínas que a escavação colocar à vista podem não se destacar propriamente pela sua monumentalidade e valor estético. Mas estas devem ser lidas e valorizadas sobretudo enquanto fonte de informação e como ponto de partida para o conhecimento de um território e de uma época histórica decisiva. E poderão assumir, sobretudo, pelo simbolismo que encerram, particular significado, por permitirem perceber as origens da cidade de Bragança, assim como da sua capitalidade.

Constituirão, por conseguinte, um verdadeiro monumento se tivermos em conta a etimologia desta palavra – tem origem no termo latino *monumentum*, derivado de *monere*, recordar, que interpela a memória. Ou seja, os vestígios arqueológicos colocados à luz do dia permitem interpelar a memória e estimular o respeito pelo seu significado.

O mesmo se aplica em certa medida à intervenção recente na designada *estalagem romana da Raposeira*, em Mangualde. Não obstante este sítio constituir o mais importante testemunho conhecido de época romana neste concelho, podendo estar na origem da atual sede concelhia, as ruínas observáveis estiveram durante muitos anos votadas ao esquecimento, sendo até desconhecidas de muitos dos habitantes de Mangualde.

A intervenção recente promovida pela autarquia permitiu *requalificar* o espaço, mediante uma intervenção arqueológica que implicou um aturado trabalho de restauro e conservação e a colocação no local de um conjunto de painéis que procura explicar o significado deste sítio. Ao mesmo tempo, publicou-se um pequeno livro, bem ilustrado (com uma proposta de reconstituição do edifício) e redigido para que (tal como se verifica nos textos dos painéis) os conteúdos sejam compreendidos pela generalidade da população (Carvalho, 2014).

As ruínas romanas da Raposeira são assim, neste momento, um elucidativo testemunho de um tempo novo que há cerca de 2000 anos se iniciou e que transportou consigo um conjunto amplo de novidades que marcaria de forma bem vincada todo o curso da história que se seguiu. E, por conseguinte, no quadro da programação e gestão do património cultural à escala municipal (Tavares, 2014), constituem hoje um espaço privilegiado que é considerado no âmbito das políticas educativas locais, que poderá ser palco de atividades culturais várias, sendo também entendido como recurso que permite qualificar e diversificar a oferta turística do município.

Fotografia 5. Um dos espaços das termas romanas da Raposeira (Mangualde) após o seu restauro (foto *Arqueohoje*)

A arqueologia – e as escavações arqueológicas em particular – têm o condão de captar com facilidade o interesse de diferentes públicos. Neste, como noutros lugares, o contacto directo com os vestígios arqueológicos – mediante visitas guiadas à escavação ou a possibilidade de nelas participarem aqueles que se voluntariarem – permite explorar o fascínio que provoca o passado perdido (a nostalgia do passado). Ao permitir-se o contacto com uma realidade diferente e passada – e muitos dos actuais públicos procuram sobretudo o que é diferente – explora-se o evocar de um tempo desaparecido, mas também se deve explorar a imprevisibilidade da descoberta que todas as escavações arqueológicas encerram.

Abrindo-se as escavações ao público, transfere-se conhecimento e sensibiliza-se esse mesmo público para a causa do património – aspeto determinante para o próprio sucesso dessa causa. Evita-se, por sua vez, a opacidade (nefasta) dos processos que se desenrolam entre "taipais" e minimiza-se a quase sempre consequente incompreensão e desinformação. Por seu lado, satisfazer a curiosidade dos visitantes acerca do objetivo e método da escavação contribuirá também para desmistificar a arqueologia como um processo de "caça ao tesouro". Procurando envolver neste processo diferentes públicos (a começar pela comunidade escolar local), desenvolvendo estratégias que procurem mostrar a forma como se efectuam os trabalhos (metodologias empregues), os resultados entretanto alcançados (com a mostra de alguns achados) e os objectivos que se prosseguem (a razão da intervenção), confere-se a estes projetos de investigação uma dimensão pedagógica que merece ser deviamente sublinhada. Este é um caminho que começa a ser trilhado – com sucesso – em vários lugares do nosso país.

Face ao exposto e concluindo, a prioridade é a aposta no conhecimento e na educação. Esta aposta é determinante para o desenvolvimento dos territórios. As novas gerações deverão ser os agentes ativos desse processo, assente num outro paradigma de desenvolvimento. A educação patrimonial desempenha aqui um papel central para que estas gerações comecem a encarar os territórios (a identidade e memória que encerram) como ativos, passíveis de criar valor. Neste sentido, é fundamental encontrar soluções educativas que respondam às necessidades de desenvolvimento dos territórios. Importa definir políticas de génese local de base comunitária que respondam também aos anseios das comunidades locais. Nesta estratégia, este tipo de aprendizagem, desenvolvido no quadro das comunidades educativas, em que a escola se liga à comunidade, mediante atividades de efetivo enriquecimento curricular, deve assumir um peso assinalável – a Escola deve aqui assumir as suas responsabilidades; assim como os Municípios, mediante a sua participação na definição de um projeto educativo local, dinamizando as redes não formais de educação.

BIBLIOGRAFIA

BERNARDES, J. *et al.* (2013): *Património e Território – Relatório final*, Secretaria de Estado da Cultura.

CARVALHO, P. C. e Marques, A. (Coord.) (2009): *Celorico da Beira através da História*, Ed. Câmara Municipal de Celorico da Beira.

CARVALHO, Pedro C. (2011): "O valor socioeconómico do património arqueológico concelhio", *Actas do Encontro Internacional sobre Ciência e Novas Tecnologias aplicadas à Arqueologia na Villa Romana do Rabaçal,* Ed. C.M. Penela e Direção Regional da Cultura do Centro.

CARVALHO, Pedro C. (2013): s. v. "Sítio arqueológico da Raposeira (Mangualde)", "Orjais (Covilhã)", Terlamonte (Covilhã)" e "Igaedis (Idanha-a-Velha, Idanha-a-Nova)", *Catálogo da Exposição: Aspetos da Romanização das Terras Beirãs de Entre Tejo e Douro*, Câmara Municipal de Celorico da Beira e ARA, p. 34, 41, 42 e 45.

CARVALHO, Pedro C. (2014): "A estalagem romana da Raposeira", *A estalagem romana da Raposeira (Mangualde)*, Município de Mangualde / ArqueoHoje, p. 14-25.

CHANG, G. e Caneday, L. (2011): *Web-based GIS in tourism information search: perceptions, tasks, and trip attributes, Tourism Management, 32.*

GONÇALVES, A. (2012): "Museus, Turismo e território: como podem os equipamentos culturais tornar-se importantes atrações turísticas regionais?", *Imagem, património e sustentabilidade dos destinos turísticos*, IPL. P. 43-94.

HASSAN, S. (2000): *Determinants of market competitiveness in an environmentally sustainable tourism industry, Journal of Travel Research, 38.*

MATEUS, A. *et al.* (2013): *A cultura e a criatividade na internacionalização da economia portuguesa – Relatório final*, Secretaria de Estado da Cultura.

MEJÍAS LÓPEZ, J. (2008): *Estruturas y princípios de gestión del patrimonio cultural municipal,* Gijón, Ediciones Trea.

NUNES, João Paulo Avelãs Nunes E Ribeiro, Ana Isabel Sampaio (2007): *"A didáctica da História e o perfil do professor de História", Revista Portuguesa de História*, t. 39, p. 87-105.

PÉREZ JUEZ GIL, A. (2006): *Gestión del patrimonio Arqueológico: El yacimiento como recurso turístico*, Ariel, Barcelona.

ROSA, João M. (Coord.) (2007): *Museu Arqueológico Municipal José Monteiro – Catálogo*, Município do Fundão.

TAVARES, António (2014): *Património Cultural: gestão e programação à escala municipal. Uma proposta para o Município de Mangualde, contributo para o desenvolvimento local.* Edição: Arqueohoje, Lda.

VILAR, Rui (2007): "Sobre a Economia da Cultura", *Comunicação & Cultura*, n.º 3, p. 131-144.

VVAA (2008): *Museu do Sabugal – Colecção Arqueológica*, Ed. Pró-Raia e Município do Sabugal.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICO-EDUCATIVA ATRAVÉS DE UN MUSEO PEDAGÓGICO: EL CASO DEL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DEL PAÍS VASCO

PAULÍ DÁVILA[(1)] ; LUIS M. NAYA[(2)].

[(1)]Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, (pauli.davila@ehu.es)
[(2)]Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, (luisma.naya@ehu.es)

En el ámbito educativo, la recuperación de la memoria histórico-educativa se está desarrollando a través de la puesta en valor y salvaguarda del patrimonio escolar y pedagógico. En el contexto occidental, cada vez es más frecuente la puesta en marcha de museos escolares, pedagógicos, educativos, del juego, de la infancia, etc., utilizando denominaciones diversas. Estos museos tienen distinta dependencia institucional: universidades, patronatos, municipios, centros privados, asociaciones culturales, etc. Dentro de esta amplia oferta, la puesta en marcha de museos educativos en universidades es un modelo que se está desarrollando en diversas universidades europeas o institutos de investigación (Padua, Creta, Rouen, Salamanca, Sevilla, Murcia, etc.). La Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, a través del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian, ha comenzado la tarea de poner en marcha el "Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoa". En esta ponencia presentamos los antecedentes del mismo y los pasos dados hasta este momento, centrándonos en su construcción como museo universitario y en la aportación de diversas entidades públicas y privadas a este proyecto.

1. EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEKO HEZKUNTZAREN MUSEOA

La Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, tal como recoge el artículo primero de sus Estatutos, es una institución de enseñanza superior, que dirige su actividad a "satisfacer las necesidades de la sociedad vasca así como las derivadas de su historia y de sus transformaciones socioeconómicas, políticas y culturales, difundiendo en ella los conocimientos de la cultura y la ciencia universal, prestando atención principal a la cultura y a la lengua vasca,…", lo que permite definir algunos de los rasgos característicos de nuestra universidad y de su compromiso con la sociedad en la que se encuentra enraizada. "La participación en el enriquecimiento del patrimonio intelectual, humanístico, cultural y científico de la sociedad vasca" constituye, según sus Estatutos, función ineludible de la UPV/EHU (artículo 4).

Por otra parte, el Plan Estratégico de 2012-2017 destaca este aspecto, al definir a la UPV/EHU como "una universidad pública, investigadora, enraizada en la sociedad vasca, abierta al mundo, con un liderazgo intelectual y un compromiso ético y social". Esta declaración inicial se refuerza en el Eje de Compromiso Social, entendido éste como uno de los ámbitos de actuación en los que se concentra la actividad de la Universidad en los próximos años. En concreto, la UPV/EHU asumiendo su responsabilidad como institución comprometida con la sociedad, trabaja por favorecer las actividades de divulgación científica y de promoción social de la ciencia, la tecnología, las artes, las humanidades por sí misma o en colaboración con otras instituciones.

Los argumentos anteriores refuerzan que la UPV/EHU es el referente fundamental de los estudios de carácter histórico-educativo en Euskal Herria. La creación del Museo, en la medida en que se configura como espacio de conservación, investigación e interpretación del patrimonio histórico-educativo, supone proyectar su imagen tanto en el ámbito universitario, como en el de la sociedad vasca.

La creación de un Museo de la Educación en Euskal Herria tiene la finalidad de responder a la importancia que, en la actualidad, se conceden a los espacios y centros de la memoria histórica - y dentro de ella la memoria educativa -, y el museísmo pedagógico, de gran relevancia y tradición en Europa y que, como hemos señalado, constituye una línea que está consolidándose en las instituciones universitarias.

La creación del Museo en la UPV/EHU otorga un respaldo institucional en la firma de convenios con otras entidades para recuperar o restaurar material, para organizar eventos y reuniones científicas, para contar con la colaboración de especialistas o establecer relaciones académicas con Museos pedagógicos de ámbito internacional. En este sentido, se han llevado a cabo varias exposiciones sobre cuadernos escolares, niños de la guerra, la mujer y la educación, etc. en espacios universitarios y ligados a la temática histórico-educativa.

El objetivo principal del Museo es el de recuperar, salvaguardar y dar a conocer la memoria histórica de la educación en Euskal Herria y a los habituales usos y objetivos de los museos pedagógicos (la catalogación y conservación del patrimonio histórico-educativo) a los cuales se les añaden el estudio e investigación y el del uso didáctico.

El Museo de la Educación da respuesta a la necesidad de preservar, estudiar y difundir la memoria y el patrimonio histórico-educativo de Euskal Herria, consitituyéndose en un espacio de formación en todo lo relativo a la historia de la cultura material de las instituciones de educación y de las prácticas escolares en la historia contemporánea de Euskal Herria, además de un espacio de exposiciones dirigido a los centros docentes del País y abierto al público en general. Asimismo, el Museo pretende estimular las cesiones o donaciones de fondos procedentes de particulares o instituciones, tanto públicas como privadas; crear un archivo audiovisual y visual de imágenes escolares y entrevistas o historias de vida de profesores, alumnos o personas que hayan tenido alguna relación con actividades de formación y enseñanza; promover la creación de colecciones específicas como, a título de ejemplo, de manuales y cuadernos o trabajos escolares y de material didáctico-científico; colaborar con cualesquiera otras entidades que promuevan sus mismos objetivos y, sobre todo, con aquellas instituciones que cuenten con fondos histórico-educativos. Entre otras actividades también hay que resaltar la organización de cursos, seminarios o ciclos de conferencias relacionados con el estudio, reconstrucción y difusión de la memoria educativa.

Para el desarrollo de este proyecto se han tenido en cuenta las técnicas de documentación y catalogación de material escolar y educativo, adaptándolas a las características de un museo presencial, para ello hemos utilizado la experiencia previa de un Centro de Documentación sobre Educación en el País Vasco, promovido por el mismo grupo de investigación. Las fuentes utilizadas se corresponden con la catalogación del material escolar y pedagógico, siguiendo el modelo de este tipo de museos.

2. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y ACTIVIDADES DOCENTES

Las actividades que se desarrollan el Museo, como espacio de participación cultural y también de actividad científica, se insertan dentro de las líneas de investigación de la Historia de la Educación en Euskal Herria (escolarización, textos escolares, etc.), poniendo a disposición de los investigadores de este ámbito fuentes primarias y otro material documental (material escolar, documentos gráficos, almanaques, trabajos escolares, material de carácter científico y didáctico, etc.) que faciliten y enriquezcan su estudio, además de la participación en el campo concreto del museísmo pedagógico en las redes de las comunidades académica y científicas en coherencia con las nuevas tendencias de la educación y de la cultura.

El Museo, asimismo, brinda una oportunidad de formación docente donde el estudio de la intrahistoria de las instituciones educativas, a partir del patrimonio histórico de carácter educativo – recreando la memoria y la historia educativa que ayude a ordenar, situar e interpretar el pasado- constituye un pilar fundamental en el desarrollo de competencias propias de los Grados y Postgrados del ámbito de la Educación, algunos de los cuales contemplan específicamente el ámbito de la Historia de la Educación en Euskal Herria.

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior, asimismo, demanda una reflexión sobre la importancia y significación de nuevos formatos y estilos de enseñanza con propuestas innovadoras de carácter metodológico y curricular en el marco también de la Historia de la Educación en general y de la Historia de la Educación en Euskal Herria en particular, de modo que permitan a los estudiantes de esas titulaciones adquirir una formación científica en relación a los procesos educativos, culturales y de enseñanza a lo largo de la historia educativa contemporánea, competencia fundamental en la formación de los profesionales de la educación.

Por otro lado, la existencia del Museo brinda un marco para la organización de cursos, seminarios o ciclos de conferencias relacionados con el estudio, reconstrucción y difusión de la memoria educativa, exposiciones y actividades científicas de carácter divulgativo, realización de actividades didácticas y de difusión cultural acordes con su naturaleza y especialización y divulgación del conocimiento.

2.1. ANTECEDENTES DEL MUSEO

El proyecto de Museo surge en el seno del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian que gestiona desde hace unos años un Centro de Documentación sobre Historia de la Educación en el País Vasco y que es un claro antecedente del museo. El material depositado en el Centro procede de una amplia recopilación documental iniciada a principios de los años ochenta por uno de sus principales promotores, Paulí Dávila, quién fue clasificando toda la documentación obtenida de los diferentes proyectos de investigación llevados a cabo tanto por él mismo como por otros compañeros del Departamento. De esa clasificación del material documental y bibliográfico se obtuvo una base de datos que facilitaba la búsqueda y la recuperación de los fondos depositados.

En la actualidad el Centro posee un volumen considerable de documentación relativo a la historia de la educación en Euskal Herria (más de 3500 documentos). Dicha documentación está fotocopiada y procede de diferentes archivos provinciales y locales de Euskal Herria y también del Archivo General de la Administración del Estado, del Archivo Universitario de Valladolid, del Archivo Histórico Nacional, etc. También posee fondos procedentes de los Institutos de Secundaria, de las Escuelas Normales, de las Escuelas de Artes y Oficios, como de colegios privados (Dávila y Naya, 2009).

La documentación es muy variopinta y abarca copia de actas de las instituciones provinciales –en series más o menos completas-, correspondencia entre las diputaciones, informes de inspección, expedientes de maestros, informes de maestros, correspondencia entre diversas instituciones, memorias de institutos y escuelas, reglamentos de colegios privados, series estadísticas, informes de juntas, estadísticas sobre alfabetización, textos sobre enseñanza de euskera, documentación sobre la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País, etc. Como hemos señalado, esta documentación procede de investigaciones realizadas, la cual se obtuvo con un objetivo determinado, lo que no ha evitado que, a la hora de clasificarla, se le hayan puesto unos descriptores más amplios para facilitar el uso de esos documentos con fines distintos a los previstos en la investigación inicial.

El Centro no se abastece únicamente de este tipo de material, también posee una serie de tesis, informes de investigación y trabajos monográficos relativos a este ámbito. Además debemos señalar que, junto con todo este material procedente de fuentes primarias, el Centro posee un fondo bibliográfico importante que contiene, sobre todo, obras sobre la Historia de la Educación en Euskal Herria, obras sobre historia general de Euskal Herria, bibliografía general sobre Historia de la Educación, libros sobre estadísticas, anuarios diversos referentes a Euskal Herria, revistas de historia contemporánea y de la educación, etc. También contiene material audiovisual y cintas de audio con entrevistas que sirvieron de soporte para diferentes investigaciones. En el centro, asimismo, está depositado un importante fondo bibliográfico, donado por la Institución Teresiana y que está formado por textos clásicos de la pedagogía española e internacional, de historia de la educación, informes, reglamentos, legislación, programaciones didácticas y libros de texto. Dicho material abarca un espacio de tiempo comprendido entre los años veinte y sesenta del siglo XX.

Hasta el momento los usuarios principales del Centro han sido alumnos y alumnas del grado de Pedagogía que cursan la asignatura de Historia de la Educación en el País Vasco y alumnos de los másteres y programas de doctorado que orientan sus investigaciones en el mismo ámbito. La posibilidad de contar *in situ* con documentación procedente de fuentes primarias es un buen aliciente para estimular la investigación histórica y, en muchos casos, los trabajos monográficos que realizan se complementan con otra documentación localizados por el propio alumnado. Toda la documentación puede ser consultada en la página Web http://www.ehu.es/euskal-hezkuntza, alojada en los servidores de la UPV/EHU. En cuanto esté habilitado el espacio, el Centro se trasladará desde la Biblioteca Central del Campus de Gipuzkoa a la sede del Museo, aunque ya se han depositado un importante volumen de textos antiguos y manuales escolares.

3. Organización prevista y tareas realizadas.

En este momento el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian cuenta con un espacio de unos 250 m^2 en una Villa propiedad de la Universidad del País Vasco. En el horizonte futuro un Museo de este tipo tendría que compartir espacios públicos vinculados a instituciones locales o provinciales.

Figura 1. Edificio en el que está situado el Museo.

3.1. Estructura administrativa

Independientemente de las labores burocráticas, el Museo ya tiene una estructura recogida en sus estatutos con órganos unipersonales y/o colegiados: El/la Director/a (Coordinador/a), el Consejo de Coordinación, El/la Subdirector/a y El/la Secretario/a.

Entre los órganos unipersonales, el más importante es el de director/a, que será la persona encargada de ejercer las funciones de dirección y gestión ordinaria del Museo y de representarlo allá donde sea necesario. El director será elegido por el Consejo de Coordinación y nombrado por el Rectorado de la UPV/EHU, asimismo, deberá elaborar la memoria anual y el plan de actividades del Museo y remitirlo al Vicerrectorado de Campus de Gipuzkoa. La tarea del subdirector/a será la de sustituir al director/a en casos de vacante, ausencia, enfermedad o cualquier otra causa y el secretario/a que levantará las actas y custodiará los documentos y actas del Museo.

El órgano colegiado que se crea en el Museo es el Consejo de coordinación. Está presidido por el vicerrector/a de campus y son miembros del mismo, además, el/la Director/a, el/la Subdirector/a, el/la Secretario/a, todo el personal docente e investigador doctor que participa y colabora en las actividades del mismo, y el personal investigador en formación que se incorpore a las actividades del Museo. Sus funciones son aprobar la memoria anual del Museo y su plan de actividades, adoptar toda clase de iniciativas que contribuyan a la promoción y mejora de la calidad de las actividades del Museo y proponer la aprobación de convenios de colaboración para el mejor cumplimiento de sus funciones. Se prevé asimismo la creación de un consejo asesor internacional. Como se puede ver no es una estructura original, pero sí funcional.

3.2. ORGANIZACIÓN DEL MUSEO

El espacio que ha sido adjudicado para el Museo de la Educación de Euskal Herria está dividido en seis salas, la mayor de unos 80 m^2 y la menor de 25 m^2. En el diseño inicial de las mismas se ha establecido un reparto siguiendo el esquema que presentamos a continuación:

Aula Escolar

Hemos recuperado ocho pupitres dobles del periodo franquista, junto con una mesa de profesor, dos pizarras dobles, y demás elementos ornamentales. Con todo ello hemos procedido a recrear un aula de los años 50-60. Este es un elemento importante ya que va a servir para que los visitantes se sitúen en un modelo escolar que, bien pueden recordar por experiencia propia, o bien pueden conocerlo a través de las clases de historia de la educación, en caso de ser alumnado de los grados de magisterio o pedagogía.

Figura 2. Reproducción de un aula franquista.

Asimismo hemos conseguido la cesión de material más moderno, correspondiente a la reforma educativa de los años 70 que se ha instalado junto al anterior, de manera que los visitantes, de un golpe de vista, puedan ver los cambios estructurales en el mobiliario escolar.

En este mismo espacio hemos recogido una gran cantidad de enciclopedias y libros de texto utilizados desde los años 20 a los años 70, todos ellos han sido catalogados y su clasificación estará disponible para todos los interesados en la página Web del Museo de la Educación de Euskal Herria.

Este apartado pretendemos ampliarlo con la incorporación de fotos y uniformes de los diferentes centros escolares de la ciudad.

Espacio "Segunda República"

El Espacio denominado "Segunda República" pretende recoger las actividades educativas y de protección de la infancia que realizó el Gobierno Vasco en su efímera existencia de ocho meses (1936-1937). En lo referente a la asistencia y protección a la infancia la acción del Gobierno Vasco fue ajustada a las condiciones bélicas del momento. Una de las primeras acciones que organizó fue la evacuación de los niños de las zonas de guerra y su envío a "colonias" establecidas en diversos países de Europa y México, la más numerosa fue la que tuvo como destino el Reino Unido a donde se trasladó un contingente cercano a los 4000 niños que, embarcados en el puerto de Santurce, llegarían el domingo 23 de mayo de 1937 a Southampton, desde donde fueron trasladados inmediatamente a un campamento situado en North Stoneham y, posteriormente, dispersados en diferentes colonias en Inglaterra, Gales y Escocia. Parte de estos niños volvieron al País Vasco al finalizar la guerra civil y un grupo significativo, por razones diversas, se quedó a residir permanentemente en el Reino Unido y, posteriormente, se organizaron alrededor del *Basque Children of '37 Association*, organización que sigue en funcionamiento en la actualidad, y son conocidos como "niños" en el Reino Unido. Para ello contamos con 15 paneles que recogen la odisea que vivieron aquellos niños y niñas.

En lo referente a las acciones educativas del Gobierno Vasco en la Segunda República, uno de los elementos principales fueron las actividades desarrolladas para la puesta en marcha de una Universidad, tarea muy complicada en tiempo de guerra, pero que fue conseguida, aunque por un breve periodo de tiempo. Para ello disponemos de una serie de paneles que explican la evolución y significado de la primera "Universidad Vasca". Esta sala se completa con un conjunto de fotografías de las escuelas rurales y de barriada de gran éxito en esa época.

Espacio primeras ikastolas

Durante el periodo franquista, surgieron en diversos pueblos de la geografía vasca unas escuelas que funcionaban de manera irregular en las que, aunque no estaba permitido, se enseñaba en lengua vasca. Estamos recreando una de estas *"etxe-eskola*" (escuelas domésticas), en las que se practicaba, fundamentalmente, una enseñanza activa, con gran cantidad de paseos y aprendizaje informal. Contamos para ello con algunos cuadernos escolares de los utilizados en ellas y con fotografías y testimonios de quienes fueron alumnos de este tipo de centros.

Los instrumentos científicos en la educación

Estos instrumentos, provenientes de diversos centros públicos y privados, nos van a permitir conocer la cultura escolar. El estudio del material científico es reflejo de unas determinadas intenciones pedagógicas (Bernal y López, 2007) y la dotación de este tipo de instrumentos ha sido también un elemento de "distinción" para algunos centros. Hemos obtenido de algunos de estos centros la cesión en depósito de parte de este material.

Además de estos espacios, que ya se están implementando, se prevé la creación de espacios relativos a la renovación pedagógica, en los que se recogería el trabajo realizado por los Movimientos de Renovación Pedagógica en el País Vasco; las voces de la escuela, con relatos de vida de maestros y maestras; actividades extraescolares (tamborrada, fútbol playero, etc.), una cronología de las leyes educativas, etc.

Finalmente, con el traslado del Centro de Documentación, al que nos hemos referido previamente y los fondos provenientes de diversas donaciones, a las que nos vamos a referir en el apartado siguiente, conformamos una importante fuente de recursos para el estudio de la Historia de la Educación en Euskal Herria, conformando un museo con los objetivos previstos.

Figura 3. Vitrina con material expositivo.

4. COLABORACIÓN CON OTRAS ENTIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS

Evidentemente la creación del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco no es una tarea a la que el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian pueda enfrentarse en soledad. Uno de los elementos fundamentales y diferenciadores de este proyecto es la colaboración entre entidades públicas (Consejería de Educación, ayuntamientos, etc.) y privadas (Órdenes y Congregaciones Religiosas, Movimientos de Renovación Pedagógica, asociaciones de profesores, maestros jubilados, etc.), con el objetivo de poner a disposición del público, tanto especialista como general, un conjunto de material escolar y pedagógico que nos permita hacer tangible la recuperación del patrimonio histórico-educativo, siguiendo un itinerario sobre la educación en el País Vasco. Asimismo el Grupo tiene contactos entre los comerciantes de antigüedades, que han proporcionado, asimismo, material muy interesante.

Una vía preferente de colaboración preferente es la establecida con las órdenes y congregaciones religiosas, en especial con los Hermanos de La Salle. La Salle es el segundo instituto religioso en importancia dedicado a la enseñanza en España, tanto en número de alumnos, como de centros y a lo largo de sus más de 100 años de presencia en el País Vasco han acumulado un rico material del cual contamos con una pequeña parte: cuadernos escolares, material escolar, material científico, vales de buena conducta, etc. Este conjunto de elementos pretenden, asimismo, hacer ver que las prácticas escolares en el aula no se ceñían únicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también, como en otros centros religiosos, se llevaban a cabo una serie de actividades religiosas que plasmaban el objetivo de cristianización subyacente en estos centros y un conjunto de prácticas religiosas diferenciadoras que podríamos denominar el patrimonio inmaterial y la simbología que han dado, y dan, identidad a este tipo de centros. Asimismo, en esta misma línea, hemos recibido donaciones de la Institución Teresiana, que nos legó una abundante biblioteca o de la Compañía de María Nuestra Señora que, al cerrar un centro, nos cedió también parte de la biblioteca y material escolar diverso.

Otra vía importante, que está siendo muy fructífera, es la recepción de donaciones de maestros/as que se han jubilado. Estas personas, en muchos casos, guardan un importante material que es posible que quieran que quede guardado en una institución como el Museo de la Educación. Hasta el momento, ya hemos recibido un legado de una maestra que nos donó todo el material impreso del Movimiento de Renovación Pedagógica-Adarra, así como parte de su biblioteca.

5. Conclusión

La creación del Museo de la Educación en el seno de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea se une a la trayectoria, recientemente iniciada, de diversas universidades españolas que ha puesto en marcha este tipo de proyecto. Este Museo ha sido promovido por el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco. Entre los objetivos de este grupo está el de recuperar el patrimonio histórico-educativo, objetivo que se está logrando al conseguir un espacio de exposición y un conjunto de material diverso relativo a la estructura de aulas, cuadernos escolares, mapas, material científico, etc. que, de momento está suponiendo un patrimonio importante de la educación en el País Vasco.

Uno de los aspectos más relevantes de este Museo es la incorporación de un Centro de Documentación sobre la Educación en el País Vasco, que complementa de manera muy adecuada los objetivos de un Museo de la Educación. La presentación que hemos realizado se ajusta a la realidad del proyecto, si bien en el plan estratégico realizado para ir implementando el Museo, contamos con una serie de propuestas educativas y de uso didáctico que permitirán que el museo sea una referencia en el ámbito museístico del País Vasco. Asimismo, está resultando del mayor interés el uso docente que tienen, tanto el museo como el centro de documentación, para favorecer proyectos de investigación y trabajos de curso para el alumnado de magisterio y pedagogía.

Bibliografia

Bernal, J. Mariano Y López, J. Damián (2007), Los museos educativos y el material científico-pedagógico construido en la escuela. In Escolano, A., *La cultura material de la escuela*, CEINCE, Salamanca, pp. 155-168.

Dávila, P. Y Naya, L. Mª (2009), El centro de documentación sobre historia de la educación en Euskal Herria en internet: una experiencia innovadora. In Sociedad Española de Historia de la Educación: *El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación*, Murcia, SEDHE, pp. 111-123.

Dávila, P. Y Naya, L. Mª (2012A), El patrimonio histórico-educativo de la enseñanza privada. El caso de los Hermanos de La Salle, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 231, pp. 289-302.

Davila, P. Y Naya, L. Mª (2012B), El Patrimonio Pedagógico y Científico de los Museos de La Salle en España. In Moreno, P. L. y Sebastián, A.: *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el Siglo XX*. Murcia, Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, pp. 597-609.

Martín, B. (2007), El museo pedagógico de la Universidad de Salamanca, *Foro de Educación,* 9, pp. 349-358

Meda, J. (2010), Musei della Scuola e dell'educazione, *History of Education and Children's Literature*, nº 2, pp. 489-501.

Moreno, P. L. (2010), "Patrimonio y Educación", número especial de la Revista *Educatio Siglo XXI*, Vol 28 (2), http://revistas.um.es/educatio/issue/view/9581/showToc (consultada el 20 de mayo de 2014)

Ruiz, J. (2012), La Sociedad para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. SEPHE, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 231, pp. 273-277.

ESCRITURAS AL MARGEN

BIENVENIDO MARTÍN FRAILE[(1)] ; ISABEL RAMOS RUIZ[(2)].

[(1)]Universidad de Salamanca, (bmf@usal.es)
[(2)]Universidad de Salamanca, (mirr@usal.es)

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Salamanca aprobó en el año 2010 la creación de un Centro Propio, el CEMUPE (Centro Propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca), destinado a la conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico educativo. El hecho de ser un centro de carácter universitario le confiere unas características específicas junto a las propias derivadas de la conservación del patrimonio histórico-educativo. El CEMUPE es gestor y guardián de un patrimonio educativo que debe poner a disposición de la sociedad y de los alumnos universitarios. Una labor que permitirá preservar unos bienes materiales e inmateriales que a todos nos pertenecen. De ahí que las funciones de investigación y de docencia sean fundamentales en nuestra perspectiva.

Con el resurgir de la corriente museística en los últimos años en España se empiezan a rescatar del olvido aspectos de la cultura escolar, de la vida en las aulas -siempre interesantes- que se habían relegado y borrado con el tiempo. Desde hace ya unas décadas se pone el foco en nuevas formas de estudiar y de acercarse a la historia de la educación, de la infancia, de la escuela. La mirada se dirige hacia nuevos aspectos de la cotidianeidad de las aulas, de la microhistoria de la escuela. En esta nueva línea de investigación, tres itinerarios ocupan la actividad diaria de este Centro-Museo:

- El estudio de la cultura material y visual (espacios, mobiliario, utillaje escolar, medios, recursos didácticos, fotografías, láminas, etc...)
- **El estudio de la cultura escrita** (manuales y libros, revistas pedagógicas, **cuadernos escolares**, documentos oficiales).
- El estudio de la historia oral (testimonios y memoria oral del docente y de los alumnos que han pasado por la escuela).

En los espacios del CEMUPE se custodia un importante patrimonio de carácter histórico educativo, tanto de carácter tangible (mobiliario, enseres y utillaje escolar, manuales, cuadernos, fotografías, etc.) como intangible (las voces de los docentes y los recuerdos escolares) que nos hablan por sí mismos si somos capaces de detenemos tranquilamente a realizar un ejercicio de reflexión e interpretación[1]

1. MUSEOS EDUCATIVOS, CEMUPE Y CULTURA ESCRITA

Los museos pedagógicos brindan la posibilidad de volver a visitar los espacios de la escuela, el recordar lo olvidado, el reinterpretar con nuevas claves aquello que vivimos, sentimos o aprendimos. Esta es la base para comenzar a concienciar a la ciudadanía de la existencia de un patrimonio educativo que les pertenece y que deben proteger como un legado para futuras generaciones.

En este contexto adquiere su sentido el museísmo pedagógico actual, en un afán de recuperación de la escuela de los siglos anteriores y una intención definida de investigación sobre ella. La articulación de iniciativas en torno a esta temática puede rastrearse en los últimos años en una trama compleja y diversa, que asume objetivos y contenidos diferentes dentro de una amplia diversidad con intereses comunes. Un proceso de construcción museística y de recuperación de patrimonio histórico-educativo en el cual contamos lo que el pasado ha dejado en los textos, en las imágenes, en los objetos y en las voces de los protagonistas de la escuela. Son senderos para regresar, descifrar y recrear la historia educativa. Una visita al pasado para regresar hacia el presente con la huella recogida, tomando la distancia y prudencia adecuadas para que el testimonio y el análisis sean válidos. Hay que tener en cuenta que la memoria que a veces no se ajusta a la realidad. Cada uno, de un mismo hecho, recuerda lo que desea, lo que le

[1] En el CEMUPE los cuadernos escolares, los libros de actas y registros de inspección, junto a los testimonios docentes forman parte de dos de las líneas de investigación que este Centro lleva a cabo, la cultura escrita y la historia oral respectivamente. Para tal fin el Centro posee una importante base documental consultable desde su página Web: http://campus.usal.es/~cemupe/

impactó, y olvida lo que de crudo o poco amable tienen esos recuerdos. Todas las interpretaciones son válidas en el sentido de que son propiedad nuestra, pero para que la memoria sea "historia" se necesita someterla a los cauces de la investigación científica y así poder hablar de la "cultura escolar" de los tiempos pasados.

La recuperación de la escuela de los dos últimos siglos significa no sólo exposición, ni coleccionismo, sino interpretación activa, recreación personal y análisis crítico. Apartados que posibilitan seguir avanzando en el conocimiento de los modelos educativos, de las teorías pedagógicas, de la cultura empírica y de la intrahistoria de la escuela.

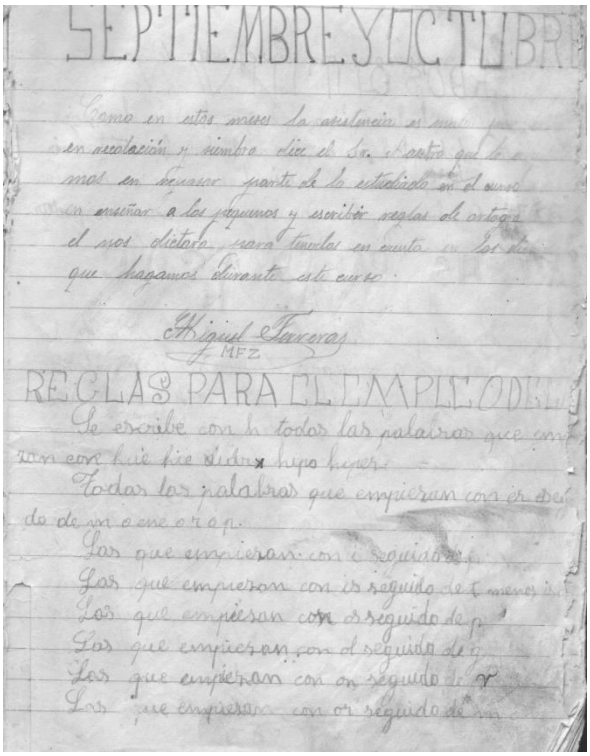


Figura 1. Primer cuaderno del CEMUPE. Cuaderno de rotación de Ayoo de Vidriales de 1956 (Zamora). Fondo del CEMUPE

Todo centro desea tener su propia identidad. En nuestro caso, se ha incidido en el estudio de la cultura escrita, en el apartado de cuadernos escolares[2]. La dedicación específica al análisis de los cuadernos le otorga un sello distintivo y el matiz diferenciador con respecto a otros museos de educación. El CEMUPE desde sus inicios impulsó el estudio y la investigación de la cultura escrita centrada en los cuadernos escolares. A principios del siglo XXI los manuales escolares habían sido objeto de estudio detallado; sin embargo, los cuadernos no habían sido objeto especial de un estudio detallado por parte de los historiadores. Esta situación motivó la búsqueda y la conservación de ejemplares, lo que dio lugar a una colección que en la actualidad sobrepasa el millar a disposición de cuántos investigadores deseen consultarlos. Cuadernos de niños, alumnos de magisterio, maestros, inspectores, y a veces, padres o

[2] Estudios publicados sobre cuadernos escolares custodiados en el CEMUPE: Martín Fraile, B. & Ramos Ruiz, I. (2013*). Estudio y catálogo de cuadernos escolares. Los cuadernos del CEMUPE*. Salamanca: Centro Mueso Pedagógico de la Universidad de Salamanca; _____ (2010). Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito. En Meda, J., Montino, D. & Sani, R., *School exercise book. A complex source for a History of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*. (pp. 237-256). Macerata (Italia): Edizioni Polistampa; ____ (2010). La transmisión de valores patriótico-sociales en el franquismo. Análisis de los cuadernos de rotación. *Revista de Ciencias de la Educación*, *221*, pp. 7; _____ (2009). La imagen de Europa en los cuadernos escolares del franquismo. En Hernández Díaz, J.M. (coord.) *De la Junta para la Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (1907-2007)*. Salamanca: Ediciones Globalia Ediciones Anthema, (pp. 149-172); ____ (2008). *La actividad escolar en la provincia de Zamora reflejada en los cuadernos de rotación*. Cuadernos de Investigación, *34*. Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo; Martín Fraile, B. (2003). El cuaderno de rotación, instrumento pedagógico al servicio de la inspección. En *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Burgos: SEDHE y Universidad de Burgos;*

adultos que fueron dejando su marca personal en el papel; donde predominan cuadernos individuales de deberes, colectivos en sus diversas facetas - tanto el diario de clase como el de rotación-, de preparación de lecciones del maestro, oficiales de escuelas y cuadernos de prácticas de alumnos de magisterio. Desde el primer cuaderno que llegó al Museo, un cuaderno de rotación de 1956, han pasado más de diez años.

Otra línea de investigación impulsada desde el CEMUPE es el estudio de la historia oral; la memoria de cuantos han pasado por las aulas, ya sean alumnos como profesores, sus recuerdos y vivencias. En junio de 2010 la Universidad de Salamanca aprobó el proyecto de Innovación Docente a realizar durante el curso 2010/11, "Aprender a pensar y saber hacer. La formación de los futuros maestros"[3]. En su base está la afirmación de que el conocimiento extraído de las prácticas docentes de los maestros es un patrimonio cultural que puede y debe enriquecer la formación de las nuevas generaciones de maestros. Los testimonios de los docentes son un soporte importante que nos permite conocer, reconstruir e interpretar históricamente la escuela. Este estudio se adentraba en las actuaciones concretas que los maestros llevaban a cabo dentro de las aulas, con el fin de analizar la mentalidad y las teorías implícitas en la labor del magisterio del siglo XX. Dos aspectos esenciales son analizados: el oficio de maestro y el valor de las prácticas. En estos momentos contamos con más de mil cuadernillos de testimonios de vida profesional de docentes jubilados, escritos de su puño y letra, de los que se ha realizado un estudio dirigido al análisis del oficio de maestro y el ejercicio de la profesión a lo largo del siglo XX que muy pronto saldrá publicado[4]. Se trata de un giro en torno al patrimonio intangible de la escuela, las voces de los docentes jubilados[5], una fuente y documento de gran valor, pero muy frágil y a punto de desaparecer.

2. QUADERNOS

El estudio de los cuadernos de la escuela marca la línea de actuación e investigación más importante del Centro Museo Pedagógico de Salamanca. Frente a los manuales, con un formato establecido y con unas orientaciones definidas, nos encontramos con otro formato de lenguaje escrito mucho más abierto, sugerente y subjetivo como son los cuadernos escolares. Una fuente primaria de gran riqueza y flexibilidad que nos acerca a la intrahistoria de las aulas, a la cotidianeidad reflejada en los espacios de unos papeles, de unas cuartillas, con letras infantiles o con letras bien formadas cuando quien escribe es el propio maestro o el inspector. Mientras se releen los cuadernos se tiene la sensación de retroceder en el tiempo, hacia una época ya olvidada, pero en la que se percibe vida. La que escribieron unas personas enseñando y aprendiendo, con la copia de fechas, consignas, ejercicios, redacciones, cartas, vivencias y hechos que marcaban con su impronta el devenir diario, y que reflejan sin duda también el transcurrir de la sociedad del momento. En ningún caso maestros y alumnos se plantearon el que sus escritos perduraran en el tiempo, a veces más de cien años. Si se conservan es porque fueron arrinconados en el fondo de algún armario, porque no fueron vistos para prender fuego y calentarse en las frías jornadas invernales o porque fueron guardados por razones sentimentales. Es ahora cuando los historiadores de la educación nos damos cuenta de la importancia de un material escrito que muestra lo que la escuela fue y cómo evolucionó al compás de los años.

Los cuadernos son hojas de papel unidas entre sí, bien cosidas, enlazadas, grapadas o anilladas, formando un conjunto que alguien escribe. En ellos hay dos facetas que se complementan LA RAZÓN Y EL SENTIMIENTO, que los hace únicos, éstas son las claves. Por una parte, la razón, la enseñanza del currículo; y por otra, el corazón, las vivencias a través de los cuadernos y la posibilidad de asomarnos a la realidad que transcurría fuera de los espacios escolares.

[3] Los cuadernillos de testimonio docentes utilizados para el estudio responden al proyecto de innovación ID 10/007 concedido por la Universidad de Salamanca al CEMUPE "Aprender a pensar y saber hacer. La formación de los futuros docentes".

[4] Martín Fraile, B. *Testimonios de docentes. Modelos y prácticas.*(en prensa). Universidad de Salamanca.

[5] Martín Fraile & Ramos Ruiz, I. (2008). La vida y el pensamiento del docente: testimonio de la memoria, patrimonio educativo. En Borroy ,V.. *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.

Los cuadernos nos aproximan al discurso dentro del aula, a los tiempos y espacios dedicados a las diferentes materias, a la transmisión de valores y contenidos, y en definitiva a toda una simbología utilizada. Una línea de investigación sugerente y atractiva que implica una serie de cuestiones, como son el formato, la autoría, los contenidos y las clases de los cuadernos.

A su vez, los cuadernos no sólo ofrecen una perspectiva de aquella enseñanza, sino también de la realidad que sucedía fuera de la escuela. Una nueva perspectiva se escenifica ante los ojos de quien quiera acercarse y mirar, un enfoque para recuperar, interpretar y valorar la intrahistoria de la escuela, desde lo personal, desde la mirada del alumno, desde la guía o adoctrinamiento por parte del maestro. La escritura de los niños en la escuela, la del maestro al preparar sus lecciones, la del inspector al visitar las aulas adquieren ahora una proyección pública de lo que en su momento no trascendía del aula, lo que denominamos escrituras del yo, escritas en primera persona. Prácticas habituales de escritura en la escuela, de conducta diaria, de rutina que se repite una y otra vez, que nos acercan a fragmentos de la realidad que, a su vez, nos irán desvelando el significado de otros aspectos curriculares, sociales, políticos, o expectativas de futuro al salir del espacio protegido de la escuela.

Ambos aspectos, el pensar y el sentir, se entrelazan en un continuo, en una cadena que dan como resultado el cuaderno en sí mismo, como producto y ejercicio de una persona, y como proceso a lo largo de unos días, de unos meses, de unos años en que se va escribiendo y cuyo estudio nos permite “pensar y sentir la escuela”.

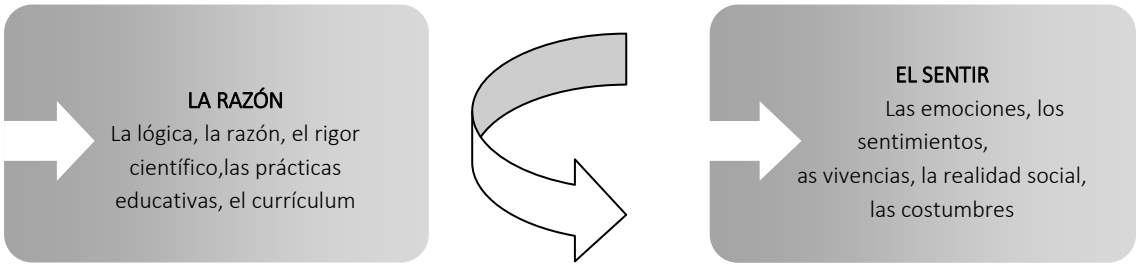


Figura 2. El pensar y el sentir

De ellos vamos a extraer aquellas páginas que proporcionan una información directamente relacionada con dos vertientes, una objetiva y formal, el curriculum explícito trabajado en el aula, y otra denominada subjetiva y sentimental. Ambas vertientes configuran la base central del estudio de los cuadernos con distinto abordaje desde el punto de vista metodológico. Ahora presentamos el segundo apartado, denominado como e*scrituras al margen*.

Por un lado, se interpretan textos representativos de distintos momentos por los que ha pasado la escuela española. Por otro, se realiza una aproximación a los textos y expresiones que han quedado registradas en los cuadernos y que ofrecen la perspectiva personal y sentimental. En los cuadernos se encuentran recogidos pasajes que nos hablan de costumbres, oficios y trabajos desaparecidos, formas de vida, que ofrecen un gran valor expositivo; de la imagen de la escuela, del niño y del oficio y significado del maestro, con pueblos sin escuela o con escuelas en pésimas condiciones materiales e higiénicas, el trato al señor maestro, etc.; y también aparece el reflejo de la sociedad de cada época, representado en la enseñanza de valores individuales y sociales transmitidos desde la escuela. Se trata de recoger todo aquello que aporta un enfoque novedoso a los ojos del espectador y/o lector del siglo XXI al que se le presenta una época y un ambiente que ya no existe. Tanto en los cuadernos de los niños, de maestros como los oficiales se extrae aquella información que nos atrapa con una mirada diferente, resaltando lo que hace palpitar al corazón. Al margen del informe puramente oficial la mirada se dirige hacia cuanto hace vibrar los sentimientos personales del niño o del maestro. Se busca en las páginas redactadas de manera pulcra y formal las rendijas por donde aparece la vida, pero la vida escolar expresada por los protagonistas y actores de los modelos escolares analizados: maestros y alumnos.

En síntesis, un trabajo que rastrea vida y sentimientos en los renglones escritos por manos infantiles, unas veces recogidos en enunciados, otras en el contenido del asunto y otras en los márgenes; esto es, la escritura alternativa, la que no se ajusta al currículum totalmente, sino que se escapa de la red que teje la legislación y el *habitus* del maestro.

Figura 3. La realidade infantil y las escrituras a la margen.

En otro sentido, es preciso considerar que hemos seguido un método abierto, dentro del modelo histórico- educativo, ya que la historia de la educación escolar se engloba dentro de una historia general de tal forma que el hombre, su vida y su cultura son también un hecho histórico. En segundo lugar, el método es pedagógico al tratar sobre una realidad e institución educativa, como es la escuela. En cuanto al procedimiento es sencillo, consiste en revisar uno a uno y hoja a hoja todos los cuadernos. De esta primera lectura se seleccionan aquellos temas relacionados con las ideas a analizar que previamente hemos apuntado como ejes vertebradores del estudio de investigación. En el caso que nos ocupa son tres los índices temáticos apuntados: costumbrismo, histórico-educativo y emociones. Una vez escogidos se realiza un escaneado del documento y se transcribe el texto. A partir de aquí se sigue una selección de cuestiones y variables de análisis, que permiten un análisis descriptivo mediante categorías de respuestas para realizar una interpretación de las mismas. Por último se realiza la fase de comentario y reflexión. El comentario está marcado siguiendo las pautas de un ensayo académico resaltando la estructura que le confiere personalidad y entidad propia.

En suma, las escrituras al margen suponen una fuente complementaria que completa las tradicionales de carácter documental o las archivísticas.

En definitiva, presentamos y ofrecemos a su estudio y consideración, un proyecto novedoso, al menos diferente a cuanto se publica actualmente en torno a la escuela. La motivación la marca el contenido que se ofrece y la expresividad propia de los cuadernos, que es utilizada en el tratamiento de la información. Esta cuestión ha sido observada repetidamente en el público que visita el Museo Pedagógico, al cual se le presentan muestras de esta documentación en los términos señalados.

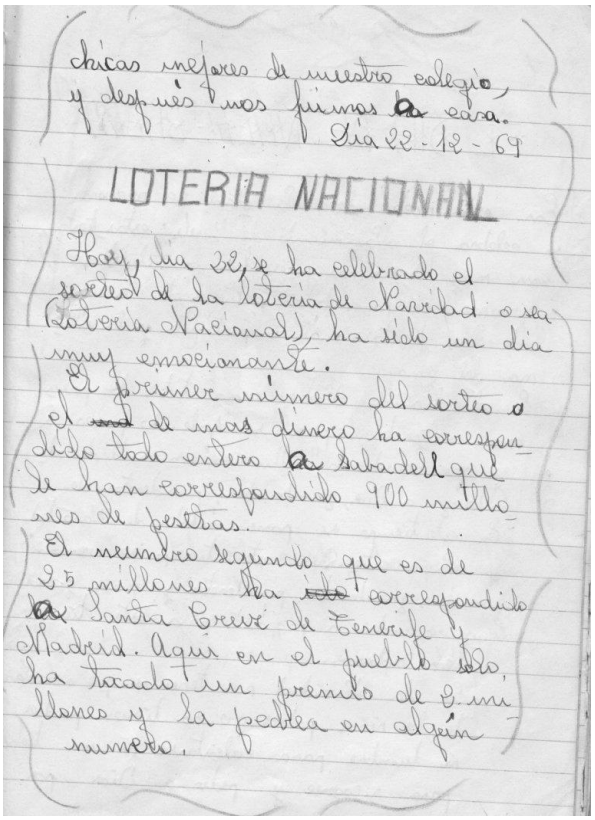
En síntesis, el trabajo realizado pretende sembrar semillas de futuro, más que una mera contemplación de los restos del pasado. Analizamos, estudiamos y transmitimos un bagaje cultural válido para la escuela actual y la de un futuro próximo.

3. Índice de temas y ejemplos

A continuación añadimos el índice de temas que componen este primer acercamiento a los cuadernos y a modo de ejemplo presentamos un caso de cada eje temático: el costumbrista que nos acerca a formas de vida, costumbres, oficios, roles, hechos relevantes sociales, etc. que han ido desapareciendo a lo largo del tiempo; o bien por el contrario que la sociedad las ha mantenido hasta la actualidad; el político, que nos muestra la visión de los acontecimientos políticos a partir de lo que ha transmitido la misma escuela; y por último, el tema personal, que cuenta el transcurrir de la vida diaria y aquellos hechos que marcaron sus años infantiles.

3.1. Tema costumbrista

22 de diciembre de 1964: En más de una ocasión, incluso más de las que nos gustaría reconocer, la escuela fue solamente un lugar de reproducción de conocimientos al margen de la vida real, lo cual generó durante muchos años un alto grado de fracaso y abandono escolar. En otras ocasiones, sin embargo, ha sido asimismo el recinto de prácticas vinculadas a los intereses y motivaciones de la vida familiar o de la realidad social. A veces también es posible observar el contraste entre el currículo prescrito y el real del aula. Mientras se desarrolla el esquema de conocimientos –matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, geografía, historia- se van adquiriendo otros de forma no intencionada, en los que interviene el factor humano, a menudo imprevisible, que es capaz de dar un giro insospechado a la cotidianeidad de las aulas. Así, junto al programa de enseñanza ajustado a la normativa emanada del Ministerio de Educación Nacional, coexiste otro currículo mucho más ambiguo y difuso que poco a poco va impregnando las aulas. Es todo aquello que se respira en la calle, en el hogar, en la plaza, en la vida diaria, lo que escuchan en la radio o lo que ven en la televisión, que se está iniciando en la década de los años sesenta, y que palpan los alumnos fuera de la escuela. En todo caso, son contenidos potentes y eficaces, que no quedan fuera de las clases, sino que van a entrar en los espacios escolares y que van a hacer atractiva la enseñanza a los alumnos.



chicas mejores de nuestro colegio, y después nos firmas la cosa.

Día 22-12-64

LOTERIA NACIONAL

Hoy, día 22, se ha celebrado el sorteo de la lotería de Navidad o sea (Lotería Nacional), ha sido un día muy emocionante.

El premio número del sorteo o el ~~mas~~ de mas dinero ha correspondido todo entero a Sabadell que le han correspondido 900 millones de pesetas.

El segundo premio que es de 2'5 millones ha ~~ido~~ correspondido a Santa Cruz de Tenerife y Madrid. Aquí en el pueblo solo ha tocado un premio de 2 mi llones y la pedrea en algún numero.

Figura 4. Cuaderno de rotación. Argamasilla de Calatrava (Ciudad Real/1964). Fondos CEMUPE

En este caso, es el 22 de diciembre, fecha en que se celebra la lotería de Navidad. Ese día casi todas las familias están pendientes del sorteo. La maestra decide que la lotería de Navidad, que en 1964 se llamaba lotería nacional, será el tema de la jornada en su aula, porque sabe que las niñas están atentas al sorteo y han estado hablando en el pueblo y en los hogares los días anteriores. Aprovecha para hacer una redacción, aunando la materia de lengua con la percepción de que es un ejercicio que gustará a las niñas. Y no se engaña. En las primeras líneas cuenta la alumna: "Hoy ha sido un día muy emocionante". Por este cuaderno sabemos que el primer premio fue a parar a Sabadell, el segundo a Santa Cruz de Tenerife, y que en el pueblo de Argamasilla (el de la niña del cuaderno) tocaron dos millones de pesetas repartidos. Ese día, el de la lotería, el 22 de diciembre, queremos creer que en la clase no se estudió con especial ahínco el currículo oficial, pero sí se consiguió que las alumnas disfrutaran del día trabajando de una forma diferente.

3.2. TEMA HISTÓRICO-EDUCATIVO: AZAÑA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

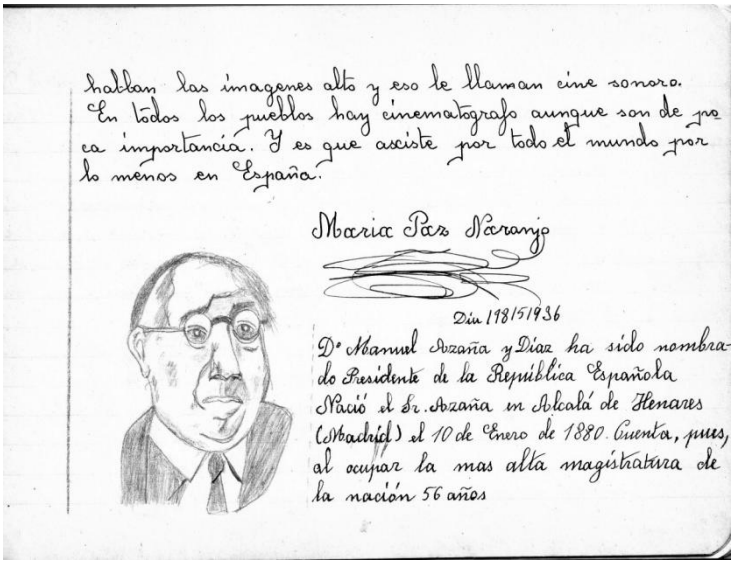


Figura 5. Cuaderno de rotación. Argamasilla de Calatrava (Ciudad Real/1936). Fondos CEMUPE

Pocos días han pasado desde la dimisión de Azaña como Presidente del Gobierno y el día 10 de mayo de 1936 las Cortes españolas le nombran Presidente de la República. Sólo ocho días después queda registrado en el cuaderno de rotación de esta escuela el nombramiento. No nos llama tanto la atención el texto que el alumno escribe como el dibujo que realiza. El texto, por el vocabulario que utiliza como por la expresión, pensamos que es del maestro y el alumno simplemente lo copia. El valor lo tiene la caricatura que este niño realiza del presidente español, Manuel Azaña. Con un trazo ligero y creando sensación de volumen que capta con las sombras marcadas en el dibujo consigue un gran parecido con el personaje.

En un análisis de contenido del pequeño escrito podemos concluir manifestando la afinidad política del maestro con el régimen republicano al mandar plasmar intencionadamente el hecho político en el cuaderno de la escuela. Numeroso fue el grupo de docentes que buscaron en la República los aires renovadores del pueblo español. Al mismo tiempo la República dirigió su mirada hacia el magisterio para que se convirtiera en el motor de la regeneración cultural del país. Es una situación, un momento político muy importante para España y la intención del maestro es que trascienda, resaltarlo y comunicárselo a los alumnos.

3.3. TEMA EMOTIVO: CARTA DE AMOR

Desde sus principios, uno de los objetivos fundamentales de la escuela elemental son los abecés de la instrucción, es decir, enseñar la lectura, escritura y cálculo. A finales del siglo XIX y gran parte del XX esto se justificaba por la sencilla razón de que existía una gran masa de población analfabeta en España, sin tradición de ir a la escuela. Sin embargo, en 1979, fecha en que se escribe este cuaderno, los objetivos de la escuela son mucho más amplios y complejos, abarcan contenidos más extensos y las exigencias a los niños son mayores. No obstante, he aquí una página en que se observa que la finalidad más primaria de la escritura –la comunicación con alguien ausente- sigue presente, y que gracias a la escuela que enseña a escribir a los niños, este alumno puede expresar sus sentimientos. Es un niño que está dejando de serlo, un preadolescente, que aprovecha el espacio del papel para decirle a alguien de quien se ha enamorado, todo lo que siente. No es un alumno brillante, antes bien, todo lo contrario. La caligrafía y la ortografía así nos lo confirman. Si sólo nos fijáramos en la forma, diríamos que es una carta mal escrita, con faltas continuas de ortografía, con una redacción pésima. Y, sin embargo, conmueve. Por su sencillez. Los aprendizajes escolares le son útiles en esta situación concreta para pedirle una foto, decirle que en las fiestas está aburrido porque ella no está, en lo mucho que falta hasta que vuelva a verla.

Está en el aula, en su pupitre. Aprovecha ese tiempo para contarle lo que está pensando en su propio cuaderno de deberes: “Estoy escribiendo en la escuela” le dice. Y llega a la despedida, de nuevo formal, pero que desprende o concentra todo lo que siente: “se despide este querido amigo que te quiere y no te olvida, porque seacuerda (sic) mucho, mucho, mucho de ti, ti, ti.”.

La carta no acaba ahí. Debe seguir sin interesarle demasiado lo que se hace en clase, porque deja vagar su imaginación con el dibujo de flechas y corazones atravesados. Y más abajo, instintivamente, repite un modelo que ha aprendido en la escuela año tras año. Cuando hace un dictado, el maestro le obliga a repetir varias veces las faltas de ortografía, las más importantes. Por eso, de manera instintiva escribe en renglones sucesivos lo que ocupa todo su pensamiento, una y otra vez: escríbeme, escribe, escribe. Y como también ha aprendido a hacer esquemas de llaves, encierra esta idea en una llave, y pone por último “por favor”, aunque junto y con “b”. No importa, el mensaje llega como algo auténtico, y por eso, más de treinta años después, este ejercicio de redacción, merece, a nuestro juicio, pasar con nota el examen.

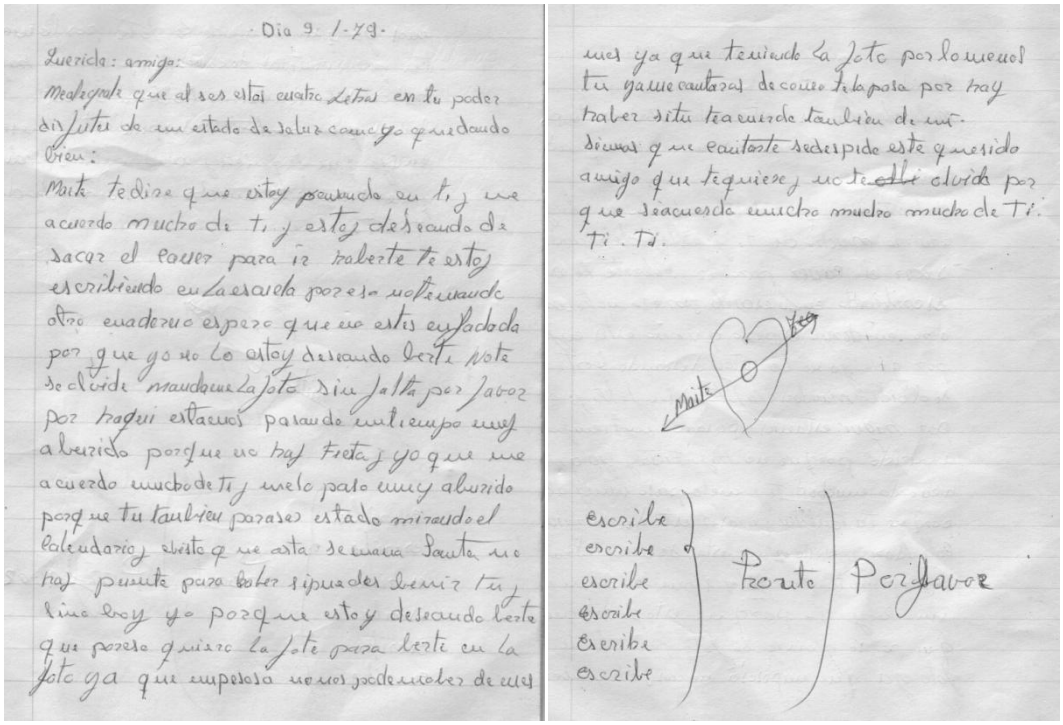


Figura 6. Cuaderno individual de deberes. Toro/1979 (Fondos CEMUPE)

CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas presentamos otra manera de aprender y estudiar la historia de la educación. La historiografía debe atreverse con nuevas fórmulas y maneras que nos permitan seguir avanzando en la reconstrucción e interpretación de los modelos de la historia de la escuela. Desde el interior, desde el relato de sus protagonistas. La metodología y el procedimiento a seguir, entre otras fórmulas, puede ser la consideración de los cuadernos escolares como fuente y documento de investigación. En ellos queda impreso el currículo oficial, el real, parte de lo que se trabaja en el aula, y, al mismo tiempo, aquello que hemos venido a llamar "escrituras al margen", no porque se escribieran en el margen de los cuadernos, sino porque sus contenidos eran tangenciales o estaban al margen del currículo de la enseñanza. Hemos recogido de los cuadernos aquellos escritos que nos acercan a otra realidad distinta al puro formalismo de los planes o cuestionarios de estudios para saltar a una nueva dimensión en torno a la realidad cotidiana de las personas y a su vida íntima y personal. Son indicios y vestigios del pasado interesantes que no se deben pasar por alto y que nos conducen al estudio y representación de la escuela. La interpretación de estos escritos dará lugar a un relato narrativo que junto a los conocimientos de fuentes manualísticas, archivísticas y legislativas darán mayor relieve a la historia educativa y enriquecerán el legado de nuestro patrimonio escolar.

A CONSTITUIÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO NO IFSUL CAMPUS PASSO FUNDO – RS - BRASIL

MARIA CAROLINA FORTES[(1)] .

[(1)]IFSul, (mcarolbf@gmail.com)
Pedagoga, Supervisora Pedagógica do IFSul Campus Passo Fundo-RS, Mestre em Educação-UFRGS e Doutorada em Educação-PPGEDU/PUCRS

UM TEMPO DE PESQUISA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A VIDA E A CIÊNCIA

> "*As relações entre os homens e o mundo são históricas, como históricos são os seres humanos que não apenas fazem a história em que se fazem, mas, consequentemente, contam a história deste mútuo fazer*".
>
> Paulo Freire (1993, p. 45).

Investigar o processo constitutivo da docência implica considerar os professores como atores sociais que, interagindo num espaço institucional, constroem sua vida e sua profissão. Nesse sentido, a pesquisa busca conhecer os entrelaçamentos entre a vida e a ciência, juntando os "fios" visíveis que tramam o complexo mundo cotidiano da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

O estudo sobre o cotidiano está inspirado no pensamento de Heller (1989), que defende a ideia de que o homem já nasce no cotidiano e aprende, no grupo, a viver no cotidiano. Seguindo sua proposta, os conceitos e a elaboração sobre a vida cotidiana se encontram na esfera da vida da qual reside o objeto de estudo da pesquisa, ou seja, a constituição cotidiana da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Compreende-se que os "fios do cotidiano" podem se revelar nas narrativas das trajetórias de vida que se configuram por um antes, um agora e um depois, assumindo formas singulares. Nessa perspectiva, é necessário considerar a dimensão temporal como constitutiva não linear da vida permeada pela experiência cotidiana, considerando a afirmação de Melucci (2004):

> Nossa experiência é feita de velocidade e lentidão, de movimento e repouso, isto é, da alternância e do ritmo. Combina reversibilidade e irreversibilidade pois vivemos ao mesmo tempo sobre a linha que flui e nos leva do nascimento ao crescimento, ao envelhecimento, à morte e no tempo que pode voltar para trás, que pode percorrer novamente o ciclo, porque o tempo é o da alma. O problema atual é o reconhecimento dessa pluralidade, sem pretensões de reduzir a nossa experiência do tempo a uma única dimensão (p. 35-36).

Essas dimensões temporais são multifacetadas e se reconfiguram a todo instante, dependendo dos elementos com os quais interagem e dos limites que os circunscrevem pelo caminho, aqui e ali, num tempo de infância, num tempo de adolescência e de adultez ou de maturidade. Essas conexões são constituidoras do trabalho docente.

Uma das conexões constituinte de marcas culturais da docência percebe-se através dos estudos sobre o professor a partir das décadas de 80 e 90 onde, surge o movimento de profissionalização do ensino. Com origem nos Estados Unidos, mas estendendo sua influência a diversos países, inclusive no Brasil, esse movimento defende a necessidade de construir um repertório de conhecimentos específicos da docência como fonte de afirmação e legitimação profissional. Essa tendência vai inspirar também propostas de formação de professores e uma série de reformas educacionais em vários países (TARDIF;LESSARD; GAUTHIER, 2001).

As discussões em torno da docência apontam para a natureza complexa da profissão docente e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar. Nessa ótica a atividade docente não pode ser analisada a partir de um conjunto de características definidas a priori, mas deve ser entendida como uma construção social:

> Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais mas sócio históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...],mas sim pela acção dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos actores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc. (TARDIF;LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 11).

A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise, que recolocam, como destaca Tardif (2002), a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho.

É diante dessa compreensão dos processos constitutivos da docência que surge a intenção de conhecer: Quais são os **elementos formativos presentes nas trajetórias de vida dos professores da Educação Profissional e Tecnológica e os constitui como docentes?** Esse questionamento direcionou a definição do objetivo da pesquisa: **"compreender, através das trajetórias de vida dos professores (as) que atuam no IFSul – Campus de Passo Fundo, os processos singulares de constituição da docência".**

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pesquisar significa também revelar porque se pesquisa. Nesse sentido, a resposta surge da necessidade de olhar para além do que a percepção aponta como possibilidade de compreender o contexto profissional da docência na Educação Profissional e Tecnológica. Também pela crença de que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Portanto, "[...] pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço comunicar e anunciar a novidade" (Freire, 2004, p. 29).

Essa posição assumida, remete ao paradigma científico que sustenta a concepção capaz de traduzir a experiência em ciência, entendendo-a como a expressão das diferentes formas de ver e explicar o mundo, que Mires (1996) chamou de "revolução paradigmática", Santos (1999), de "paradigma emergente", e Melucci (2005), de "virada epistemológica", assim colocando em questão o dualismo sujeito / objeto, fatos / representação, realidade / interpretação.

O *paradigma emergente*, descrito por Santos (1999), permite-nos olhar de outras perspectivas e dar visibilidade a outros olhares, de tal forma que o objeto de pesquisa se converta em sujeito, aproximando teoria e prática ao fazer leituras de singularidades e apresentá-las na qualidade de exemplos, não de generalizações. Nesse mesmo sentido, Melucci (2005) caracteriza a *virada epistemológica* com centralidade na linguagem, que "é culturalizada, de gênero, étnica, sempre ligada a tempos e lugares específicos" (p. 33), mudando o objetivo da pesquisa social, segundo o qual uma realidade não se explica por si só e, sim, em um sistema interligado de conexões e interconexões, em que a explicação emerge dos processos nos quais o conhecimento é produzido, por meio de trocas dialógicas, constituintes e constituidoras de cultura.

Essa concepção epistemológica do fazer/saber científico, encontra sintonia nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa (auto) biográfico Abrahão (2004; 2011), Nóvoa (1992), Bolivar (2002), Josso (2006; 2010), Delory-Momberger (2008), Passeggi (2011), Bertaux (2010) e da Rede de Significações[1], desenvolvida por Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho (2004).

Tal entendimento é perceptível nas afirmações das autoras, "posicionamo-nos no mesmo campo de ideias daqueles que acreditam na natureza discursiva e no caráter semiótico da constituição humana" (p. 24). Essa perspectiva se propõe compreender a complexidade em que os processos de desenvolvimento humano ocorrem, descrevendo e interpretando os vários elementos (interacionais-pessoais-contextuais) que participam desses processos. Assim, permitem visualizar os sentidos atribuídos por pessoas á suas trajetórias de vida, compreendendo que tais sentidos podem estar na articulação entre tempos e campos interativos numa relação dialógica e dialética.

[1] RedSig.

As contribuições das perspectivas metodológicas de narrativas (auto) biográficas e da RedSig marcam uma concepção de sentidos de si relacional e discursiva, que contempla as contradições e multiplicidades do próprio sujeito e, ressignifica a visão de pessoa como sujeito fechado e coeso, amplamente veiculada no pensamento ocidental.

A perspectiva metodológica da RedSig compartilha com Vygotsky (2000) a concepção dramática do sujeito, que admite que a origem e as bases dos processos psicológicos são as relações sociais. Tal como nas relações e interações reais entre as pessoas, as funções psicológicas caracterizam-se por interações do tipo drama, repletas de luta interna (Vygotsky, 2000).

Essa concepção nos encaminha para pensar o ser humano como resultado de uma rede de significados, descrita por Rossetti-Ferreira Amorim e Silva (2004) como metáfora da articulação dos diversos fatores e significações, a qual circunscreve os processos de desenvolvimento humano. A dinâmica e dialética relação entre esses diversos elementos (componentes pessoais, campos interativos, cenários e matriz sócio-histórica) cria o que vimos metaforicamente denominando de rede - *rede de significações*. A depender da articulação entre os fatores e significações presentes em uma situação, uma determinada configuração da rede é obtida, a qual estrutura, significa e canaliza um conjunto de ações, emoções e concepções possíveis, contemplando condições macro e micro-individuais (p.28).

De acordo com a RedSig, a depender das condições e contextos, determinadas redes de significações circunscrevem as possibilidades de produção de sentidos e significados pelas pessoas, assumindo um caráter dialético. Esse aspecto fundante da RedSig coloca-se como convergente com a abordagem (auto)biográfica. Segundo Abrahão e Frison (2010):

> A metodologia de pesquisa autoreferente é um processo de "construção", do qual o investigador participa, interagindo e oportunizando que o sujeito, ao fazer sua narrativa, reconstrua sua história atribuindo-lhe significado. Assim essa metodologia se constitui a partir de condicionantes da própria pessoa, atravessada pelos condicionantes (reguladores) sociais aos quais está/esteve afeta, sua história, seu passado; o contexto presente, em que projeta as redes de relações construída no presente e no passado, com perspectiva para o futuro (p. 191).

Nesse mesmo sentido, Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) referem-se à temporalidade humana através de quatro dimensões interligadas: tempo presente, vivido, histórico e prospectivo.

> O tempo presente, ou microgenético, envolve as situações do aqui-agora e constitui o nível dialógico das práticas discursivas interpessoais, as quais se dão em um tempo e lugar presentes. Neste tempo, as várias vozes ativadas pelas memórias sociais dos outros três tempos tornam-se presentes e combinadas. O tempo vivido, ou ontogenético, refere-se a vozes evocadas de experiências vividas em nossas práticas discursivas. Elas são socialmente construídas durante os processos de socialização, sendo compartilhadas com parentes, amigos e colegas que passaram por experiências e contextos similares. O tempo histórico, ou cultural, é o *lócus* do imaginário cultural, socialmente, construído durante períodos relativamente longos em uma determinada sociedade. [....] compõe o interdiscurso ou rede coletiva de significações disponíveis para as pessoas darem sentido aos vários fenômenos de nosso mundo. O tempo prospectivo, ou orientado para o futuro, integra expectativas individuais e coletivas, proposições e metas. É também estruturado por formações discursivas e ideológicas, assim como por motivações e desejos individuais ou compartilhados, antecipações e planos, os quais delimitam e/ou impulsionam, de vários modos, as ações e as interações presentes (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004, p.27/28). Grifo meu.

Essas dimensões, segundo as autoras, encontram-se dinamicamente inter-relacionadas, sustentando-se, contrapondo-se, confrontando-se e transformando umas às outras. Assim, contribuem no sentido de permitir visualização de elementos que se atualizam e se constituem a partir dos componentes pessoais, das interações entre pares e contextos, formando diferentes significados e sentidos, gerando transformações, num movimento de figura e fundo.

INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS DE PESQUISA: OBTENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O processo de pesquisa nos coloca a possibilidade de descobrirmos novos olhares e, talvez, novas paisagens entre a multiplicidade de elementos que se entrelaçam e constituem redes que expressam vidas. Essa tarefa dar-se-á se adotarmos como estratégia de coleta e análise dos dados uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa e implica, inicialmente, organizar esse material, dividindo-o em partes, relacionando-as e procurando identificar nelas aspectos relevantes. Esse processo terá como critério preliminar as questões de pesquisa: dados relacionados aos processos interativos que estabelecem no IFSul Campus Passo Fundo e fora dele, relações históricas, sociais e culturais que se apresentam nas trajetórias de vida e que se colocam como elementos significativos no contexto da pesquisa. Assim, a presente pesquisa será realizada tendo como suporte o método (auto)biográfico, que terá como abordagem metodológica as narrativas de vida, apoiada na perspectiva constitutiva da rede de significações.

Nessa perspectiva, tomarei como orientação para a obtenção e análise dos dados, as funções propostas por Bertaux (2010). A função exploratória se coloca com grande importância, pois permite o "mergulho inicial" no campo de pesquisa. Esse momento propicia a realização da leitura superficial do problema de pesquisa, mas também orienta o caminho para que ocorra um processo mais aprofundado de conhecimento da realidade.

Dessa forma, procurou-se dar foco na fase analítica e expressiva (Bertaux, 2010). A fase analítica é a continuidade da fase exploratória, porém é nessa fase que as narrativas se constituem alimentadas pela escuta "densa" e pela análise das primeiras conversas. Esse momento exige do pesquisador reflexão ampla, e para isso deve se ocupar da analisa e das transcrições, pois é nelas que as narrativas de vida revelarão progressivamente sua riqueza. Essa fase da pesquisa é concluída quando se chega ao ponto de saturação.

Na fase expressiva, o cuidado deve ser grande, pois se trata da expressão dos dados, no caso das narrativas de vida, que expressam os sentidos que constituem o *corpus* da pesquisa. Nesse momento, procurou-se as pessoas da pesquisa para uma "revisão" de cada uma das narrativas. Esse processo caracterizou num último momento de diálogo, em que os ajustes e recortes foram realizados antes de publicar os dados.

A análise dos dados, tendo em vista a perspectiva metodologia da RedSig, exigirá um longo trabalho de ir e vir no *corpus,* estabelecendo um diálogo contínuo com a teoria, de forma a permitir a apreensão do processo. Portanto, buscou-se nos dados não apenas os processos de transformação de maneira situada e relacional, mas também explicitar os elementos e eventos envolvidos que articuladamente contribuem para configurar as redes de significações no aqui-agora, participando desses processos de transformação, como aponta Amorim (2005):

> É através da explicitação desses diversos elementos, considerados no aqui-agora das situações, que se poderá melhor compreender as configurações das redes que circunscrevem os processos que se desenrolam, sem que se perca a noção situada daqueles processos; sem que eles sejam vistos de forma fragmentada, descontextualizada, individualizada, perdendo a noção espaço-temporal-histórica (p. 10).

A matriz sócio-histórica foi constituída por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais expressos pelos sujeitos e que constituem sistemas de significações. Considera-se que a matriz sócio-histórica representa um veio de canalização da situação e, nesse sentido, delimita interações, disponibiliza papéis e significados culturais e imprime as formas e os conteúdos específicos de cada sujeito em particular (AMORIM, 2005). Ao mesmo tempo, entendo que a matriz sócio-histórica é ressignificada e transformada pelas pessoas em interação nos cenários em que se encontram inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar conhecer os processos constitutivos da docência no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, encontra-se a possibilidade de visualizar o ser docente está indissociável daquilo que é anunciado socialmente sobre o trabalho do professor, constituído, pois, representações sobre a docência, que se colocam na forma de um saber fundante e que lhes servem de "porto seguro" para as suas definições pedagógicas.

Nesse mesmo sentido, Gauthier (2006) afirma que essas representações são articuladoras de processos reflexivos, pela necessidade compreensiva que se colocam, pois é na reflexão que ocorre a sua ressignificação e, consequentemente, incorpora o que chama de "repertório de saberes". Esse processo ficou evidenciado na pesquisa, através das práticas realizadas nas reuniões pedagógicas, da expressão dessas práticas nas narrativas e da sua materialização em espaços de sala de aula. Schön (2000) aponta como caminho a valorização da experiência e da "reflexão na experiência", argumentando que, para o profissional preocupado em desempenhar bem o seu trabalho, o conhecimento prévio do qual se apropriou durante o tempo em que frequentou a universidade e os modelos socialmente assumidos não são suficientes. Entretanto, podem ser articuladores de processos reflexivos, capacitando o profissional a criar um repertório de soluções, que podem ser acessados a cada nova situação a ser enfrentada, mas nunca de uma mesma forma, pois cada situação exige uma nova reflexão. Aponta-se, assim, que o processo constitutivo da docência não se dá de forma pontual e acabada em um dado momento e, sim, ao longo de sua carreira, em um processo dinâmico e reflexivo sobre a ação e na ação pedagógica. Aponta igualmente para uma compreensão da **docência em uma processualidade, constituída por saberes humanos,** que se dão através de seu sistema de saberes e coloca o professor na condição de "**sujeitos existenciais**" no seu sentido hermenêutico (RICOEUR, 1995; GADAMER, 2002). Portanto, é uma pessoa comprometida com a sua própria história pessoal, familiar, acadêmica e social, a qual lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais compreende e interpreta as novas situações que o afetam e o constituem, bem como permite, por meio de suas próprias ações, a continuidade de sua história de vida, assumindo, assim, o caráter humano de incompletude.

A pesquisa sinaliza para um novo perfil formativo do professor na Educação Profissional e Tecnológica: o **de um professor reflexivo, que se constitui com a mediação da formação continuada, em especial, aquela que possibilita um processo dialético, considerando o contexto sócio histórico na sua singularidade. Compreendendo, então, a formação como parte constitutiva da docência.**

Dessa forma, é possível inferir que as relações intersubjetivas, estabelecidas ao longo das trajetórias de vida, passam a constituir as experiências formativas da docência na Educação Profissional e Tecnológica, no IFSul – Campus Passo Fundo, assumindo um caráter tridimensional sobre os saberes da docência, entre eles, **os que servem de base para o exercício da docência e se dão de forma sistêmica, em cuja forma dinâmica e dialética se entrelaçam elementos cognitivos, afetivos e sociais.** Esses saberes assumem formas singulares. Esses aspectos, são pautados como elementos que se entrelaçam e constituem as redes de significações singular/plural constitutivas da docência no IFSul – Campus Passo Fundo, que assume a seguinte configuração:

- Os saberes, constituídos a partir da afetividade, são também existenciais e se configuram a partir da história de vida dos professores, cuja dimensão intelectual é atravessada por outras dimensões de ordem afetiva, relacional e contextual. Essas dimensões são evidenciadas nas narrativas de vida dos professores da pesquisa, no que se refere à escolarização na infância e na adolescência, nos entrelaçamentos com os processos de escolha profissional e, posteriormente, na docência, como reconfiguração dessa escolha. Tais processos são permeados por sentimentos, que expressam o medo, a alegria, a decepção, o prazer, a segurança e a insegurança. O reconhecimento desses sentimentos pelos professores da pesquisa, através das narrativas de vida, encaminham processos de constituição de saberes, pois, segundo Wallon (1975), o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos;

- Os saberes da docência são também sociais, visto que são plurais, oriundos de fontes sociais diversos (família, escola, universidade, etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes: na infância; na escola; na formação profissional; no ingresso na profissão de origem, no ingresso na docência e nas interações, decorrentes do contexto escolar. Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com seus próprios saberes são acompanhados de uma relação social que parece ser amplamente marcada por processos interativos e, ao mesmo tempo, reflexivos que são expressos através das **experiências**, eis que estão intimamente ligados aos saberes sobre o trabalho e às funções dos professores. E é por meio do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, como tão bem o demonstram nas narrativas sobre as ações pedagógicas – reuniões, formação pedagógica, conselho de classe e sala de aula – em especial, evidenciando a importância que os professores dão à experiência.

Dessa forma, a caracterização da rede de significações, tendo como "nós" articuladores de novos enlaces as relações **afetivas, sociais e cognitivas,** demonstram a necessidade de compreendê-los em uma dimensão temporal dos saberes do professor, pois são abertos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de constituição da docência experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer ressignificado, em função das mudanças de práticas e das situações de cada grupo de alunos.

Talvez, este trabalho investigativo, que buscou um "saber-fazer" da ciência, conectada com a vida das pessoas, aponte caminhos para a construção de processos formativos de professores que tenha como centralidade o que Santos (2010) chamou de "sabedoria da vida sobre o saber e a escola". Tais processos oportunizam, assim, apreender a arte de um conhecimento vivo, pautado nas pessoas, nos seus saberes e nas relações e, por meio delas, compreender como se relacionam, convivem entre iguais e diversos, sentem, expressam-se, fazem escolhas, reconhecendo a pluralidade da experiência humana e, consequentemente, dos conteúdos da docência, desarticulando os traços tranquilos de nossas concepções pedagógicas da atividade docente. Considera-se o professor um "adulto singular/social" em busca de unidade, que vive as exigências do mundo contemporâneo. Como aponta Passeggi (2011), o adulto vive em espaços cada vez mais complexos, nos quais é convidado a "se dizer" e a demonstrar o que adquiriu com a experiência. Ter experiência, pensar sobre a experiência e fazer experiência são expressões que se encontram no centro das preocupações da vida adulta.

Nesse sentido, a contribuição de Bolívar (2002) mostra a socialização produzida na interação de narrativas, como valorizadora da reflexão sobre a experiência, a partir da qual os sujeitos passam a falar e escutar, compartilhando propósitos em relação de colaboração e, assim, construir saberes.

Portanto, como palavras finais, resgato o objetivo desse trabalho: "Compreender, através das trajetórias de vida dos professores (as) que atuam no IFSul – Campus de Passo Fundo, os processos singulares de constituição da docência", para reafirmar as questões discorridas ao longo deste estudo, dizendo **que a docência não se constitui descolada da vida em todas as suas dimensões, tornando-se práxis de vida, por isso é uma constituição singular e social.**

BIBLIOGRAFIA

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura (auto)biográfica, teoria & empiria. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica* – tempo, memória e narrativas. Porto Alegre: Edipucrs, p. 201-224, 2004.

_____, FRISON, Lurdes M. B. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: Edipucrs, 2011, p. 191-211.

BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo/Natal: Pauluz, EDUFERN, 2010.

BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográficonarrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 2002. Consultado no mês de abril de 2010 em http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenidobolivar.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber:* elementos para uma teoria. Trad. de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Les histoires de vie:* de l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GAUTHIER, C.. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.* 2. ed. Ijuí, (RS): Editora Unijuí, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I:* traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2002.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história.* 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUC, 2010.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu.* Trad. Luisa Rabolini. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

_____. *Por uma sociologia reflexiva:* pesquisa qualitativa e cultura. Trad. de Maria do Carmo Alves Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MIRES, Fernando. *La revolución que nadie soño o la otra pós-modernidad*. Caracas: Nueva Sociedad, 1996.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992

PASSEGGI, Maria Da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre.* Paris: Seuil, 1990.

_____. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994. Tomo 1.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). *Rede de significações:* e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. 11. ed. Lisboa: Afrontamento, 1999.

_____. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARMED, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD E GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos sociais. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

_____.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. Psicologia da Educação e da Infância. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa,1975.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: CONTRIBUTOS DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

MAFALDA MARIA GAUDÊNCIO FRANCO LEITÃO[(1)] ; MANUELA MALHEIRO FERREIRA[(2)].

[(1)]CEMRI- Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais -Universidade Aberta., (mafaldafrancoleitao@gmail.com)
[(2)]CEMRI- Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais -Universidade Aberta., (manuelamalheirof@gmail.com)

INTRODUÇÃO

A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) trata fundamentalmente de valores onde o elemento humano e as suas relações com o meio natural, sociocultural, económico e institucional são reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento, levando à adoção de atitudes e práticas de cidadania crítica e responsável.

Na minha comunicação pretendo apresentar o processo e os resultados de uma investigação que decorreu entre 2008 e 2012 e que procurou contribuir para a autoformação de professores em educação para o desenvolvimento sustentável.

Integrada no contexto temporal dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, das Nações Unidas e, na Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), esta investigação inseriu-se no esforço educacional de desenvolver as competências próprias que geram mudanças de comportamento. Desta forma, pretendeu contribuir para a promoção de um futuro mais sustentável, em termos da integridade ambiental, viabilidade económica, e de uma justa sociedade para as presentes e futuras gerações (Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas [UNESCO], 2007).

Partimos da urgência de uma formação que possa atingir tanto os professores com fácil acesso à informação, como aqueles a quem o contexto de desenvolvimento e situação geográfica torna esse acesso mais limitado, mas não menos possível. Uma formação que parta da vida e que leve à vida, que aponte para um futuro com maturidade, pela prática, de forma responsável, do presente (Novo, 1998). Deste modo, pretende-se que cada professor adquira as competências próprias da educação para o desenvolvimento sustentável e seja veículo de promoção dessas mesmas competências nos seus alunos.

Como, hodiernamente, local e global se entrecruzam, a troca de experiências entre membros de espaços geográficos e contextos de desenvolvimento distintos apresenta-se como um precioso contributo para um maior enriquecimento na compreensão das diferentes realidades e na solução de questões ambientais, culturais e de desenvolvimento (Ferreira, 2004). Neste sentido, criámos uma comunidade de prática (CoP) virtual constituída por professores de Física e Química, como suporte experimental desta investigação. Nela tornou-se possível o reconhecimento de diferentes contextos de desenvolvimento, de diferentes abordagens na formação de professores e, consequentemente, de diferentes olhares sobre o mesmo problema.

Num contexto de formação de professores há que garantir as competências dos mesmos para que o desenvolvimento sustentável seja uma realidade nas suas vidas enquanto docentes e cidadãos. Estas competências estão sempre interrelacionadas com a conceção de desenvolvimento sustentável subjacente. No nosso caso, a conceção de desenvolvimento sustentável está alicerçada nos quatro pilares do desenvolvimento sustentável e fundamentada na reflexão e nos documentos resultantes das grandes conferências e organismos internacionais. Esta conceção levou-nos a eleger o modelo de competências para a formação de professores apresentadas no projeto CSCT (*Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training*) (Sleurs, 2008), como aquele que melhor responde à nossa conceção de formação em EDS. Este projeto europeu tem por objetivo oferecer um modelo para integrar a EDS no currículo das instituições de formação de professores.

A comunidade de prática virtual constituiu o lugar de autoformação de professores. O "espaço neutral" separado das actividades diárias (Wenger et al., 2002) onde os professores participantes puderam desenvolver a sua formação em educação para o desenvolvimento sustentável. O tema da água, e as problemáticas inerentes a este precioso bem, congregaram e estimularam os professores a desenvolverem competências em EDS.

A questão de partida da investigação foi:

Poderá uma CoP virtual, constituída por professores de Física e Química, de espaços geográficos, culturais, educacionais e contextos de desenvolvimento muito diferenciados, contribuir para a autoformação em educação para o desenvolvimento sustentável dos referidos professores?

1. A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Os estudos de Etienne Wenger (Wenger, 1991, 1996, 1998) revelam que as relações que se estabelecem entre os membros de um grupo são cruciais para fomentar a partilha que, por sua vez, se traduzirá na aprendizagem. Com a decisão da constituição de uma CoP, como base experimental desta investigação, pretendíamos que a comunidade fosse o local e a possibilidade dessa aprendizagem.

A comunidade de prática surgiu em janeiro de 2008 com o objetivo de potenciar a interação dos professores a envolver na elaboração de um módulo sobre a água, destinado a alunos dos ensinos básico e secundário, e a sua posterior aplicação nas escolas dos professores participantes. Simultaneamente esta actividade, fruto da interação regular e participativa (Wenger, 1998) na CoP, deveria proporcionar, aos mesmos professores, formação em educação para o desenvolvimento sustentável.

Pretendia-se abranger professores de diferentes contextos geográficos e de desenvolvimento, tendo em comum a língua portuguesa. Elegeram-se como países participantes: Angola, Guiné-Bissau, Luxemburgo, Moçambique e Portugal (Continental e Região Autónoma dos Açores). O Luxemburgo, não sendo um país de língua oficial portuguesa mas tendo um elevado número de migrantes lusófonos, estaria presente pela representação de um professor da secção portuguesa da Escola Europeia. A eleição destes países justifica-se também pelo conhecimento e relação que a investigadora possui com estes locais.

Dadas as distâncias físicas entre os diferentes intervenientes criou-se um espaço numa plataforma informática (http://www.odisseia1.univab.pt/cursos/DesenvSustentFis), como local virtual de interação dos membros da comunidade. Este facto implicou também que a escolha dos professores tivesse como condição a possibilidade de aceder à rede digital, o que limitou a escolha a escolas de zonas urbanas, principalmente em África.

A professora do Luxemburgo manifestou grande interesse desde o início, contudo nunca conseguiu participar na plataforma. A sua desistência inviabilizou a representação do Luxemburgo na comunidade de prática. A participação irregular da professora que representava Portugal Continental, e a doença e depois a morte do professor da Guiné-Bissau levou-nos a procurar outros professores para ingressar na comunidade, o que se efetuou de março a outubro de 2009.

Durante a realização da investigação, foram considerados como integrantes da comunidade os seguintes professores: dois professores de Angola, um professor da Guiné-Bissau, um professor de Moçambique, três professores de Portugal (2 de Portugal Continental e 1 dos Açores). Os professores não se conheciam entre si. A investigadora apenas conhecia o professor da escola dos Açores.

Assim, em janeiro de 2009, enviou-se a todos os professores participantes uma Circular que procurava, brevemente, fundamentar uma comunidade de prática e a razão da sua escolha nesta investigação:

> Quando me perguntam o que pretendo de cada um de vós neste trabalho, tem por base isto mesmo. Que juntos possamos aprender, autoformar-nos na área do desenvolvimento sustentável, e assim podermos transmiti-lo aos nossos alunos, do presente e do futuro. Este é o nosso domínio de ação. (Circular 2)

Elegeu-se a água potável e as suas problemáticas como tema de ensino em EDS, dada a sua pertinência na sustentabilidade do planeta Terra e na vida dos seres vivos que o habitam, do presente e do futuro. Evidenciando a importância vital da água para a humanidade e todo o ecossistema terrestre, numa altura em que o debate em torno deste tema é premente, restringimos também a abrangência temática que a EDS comporta.

A comunidade de prática esteve ativa até final do ano de 2010. A investigadora assumiu o papel de criadora e de moderadora. Foi quem pensou a comunidade, propôs o seu domínio, convidou os diferentes membros, apresentou-os à comunidade e moderou a prática durante o tempo de vida da mesma comunidade.

A comunidade necessitou de mais de um ano para se constituir enquanto tal. Foi um tempo longo que requereu da moderadora um esforço duplo: no convite aos novos membros e no manter o entusiasmo de participação naqueles que já tinham respondido positivamente há largos meses.

O ano de 2009 e parte do ano de 2010 constituíram o período de maior interação na comunidade. A dificuldade de comunicação, que impossibilitou a participação idealizada, foi o aspeto que, enquanto moderadora, mais afetou a investigadora e lhe suscitou criatividade para o ultrapassar. Assim desenvolveram-se outros meios de interação e colaboração entre os membros, considerados como essenciais para a vitalidade da comunidade (Kimball e Ladd, 2004; Bradshaw et al., 2004), nomeadamente através da partilha de *e-mails,* contactos telefónicos, correspondência escrita e ainda a proposta de grupos de trabalho aquando da realização do módulo sobre a água. Pretendia-se desta forma que a interação direta entre os membros se efetivasse e deixasse de ser sempre intercedida pela moderadora.

2. O TRABALHO DESENVOLVIDO NA COMUNIDADE DE PRÁTICA

A cada interveniente na CoP foi proposto, desde o início, que encontrasse materiais pedagógicos, como artigos, filmes ou outros, relativos à EDS e à água potável e os colocassem na plataforma. Além de se familiarizarem com a plataforma, e de se envolverem mais no tema em estudo, esta proposta tinha também o objetivo de se irem estabelecendo relações de partilha e interajuda, potenciadoras da formação dos professores intervenientes.

A proposta de realização de um módulo sobre a água a leccionar aos alunos, fulcral para o trabalho a desenvolver na comunidade, foi apresentada pela investigadora aos professores. Consistia na planificação de quatro aulas:

> 1ª – Apresentação do módulo; formação de grupos; distribuição do plano de trabalho e materiais. Realização de pré-teste.
>
> 2ª – Atividade experimental e registo do BI ("bilhete de identidade") da água.
>
> 3ª – Debate "Água" a ser realizado pelos alunos, em sala de aula.
>
> 4ª – Avaliação (pós-teste).

Os membros da CoP foram criticando esta proposta, até julho de 2009, e dando novas contribuições a este instrumento de trabalho. A conclusão do módulo, actividades experimentais e testes aconteceu em junho de 2010. Durante este período foi facultado, através da plataforma informática, um *portfolio* com diversos materiais que pudessem constituir um reforço teórico para incrementar a autoformação de cada professor da comunidade na temática da EDS e concretamente da água potável.

A fase seguinte seria a aplicação do módulo de ensino sobre a água nas diferentes escolas. Contudo, este não foi aplicado totalmente em nenhuma escola. Surgiram, porém, consoante a realidade das escolas, também outras iniciativas não programadas que envolveram os colegas de escola dos professores participantes na CoP. Por exemplo: uma visita de estudo e recolha de informações sobre o transporte, armazenamento e uso da água potável no bairro Huambo de Luanda ou a leccionação, em sala de aula, de alguns conteúdos sobre a água potável e o desenvolvimento sustentável, na escola do Maputo. Na escola dos Açores, durante o ano letivo de 2009/2010, foram elaborados pelos alunos do 3º ciclo alguns cartazes sobre a poupança da água e a distribuição da água no planeta. Numa das escolas dos arredores de Lisboa a professora integrou a proposta elaborada para as atividades experimentais nos

Laboratórios Abertos da escola, numa atividade conjunta das professoras de Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais. Nesta atividade estiveram diretamente envolvidos 120 alunos do 7º ano de escolaridade.

A plataforma informática revelou-se como a possibilidade de interação entre os membros da comunidade, mas não de todos os membros. Uma professora de Portugal Continental, o professor dos Açores e o professor do Maputo foram os utilizadores mais assíduos e entre eles pôde-se estabelecer, em alguns momentos, uma verdadeira comunicação. Os professores de Angola e da Guiné-Bissau nunca acederam à plataforma devido a condicionantes técnicos e de acesso à rede digital.

A investigadora deslocou-se também ao local de trabalho de alguns membros da comunidade de modo a complementar a partilha virtual com o conhecimento e contacto pessoal, algo que Lee e Neff (2004) sugerem como fundamental. Deslocou-se a Bissau de dezembro de 2009 a janeiro de 2010; aos Dias Abertos da escola de Portugal em março de 2010, a Luanda em agosto de 2010 e ao Maputo nos meses de janeiro e fevereiro de 2012.

Após a aplicação do módulo nas escolas foi proposto a cada professor a elaboração de uma narrativa reflexiva sobre o período de pertença à comunidade de prática. Com esta proposta pretendia-se estimular cada professor, membro da comunidade de prática, a ser um profissional reflexivo e um colaborador na sua própria formação (Vicente Rodríguez, 2002), neste caso em EDS, exercitando esta prática reflexiva na sua profissão docente e enquanto cidadão. Assim, ao revisitar e revalorizar a sua experiência pessoal e ao transpô-la para a narrativa, cada professor torna-se um produtor de saberes e não um mero consumidor de conhecimentos (Ribeiro, 2003).

Simultaneamente, a análise das reflexões práticas de cada docente proporcionou, para a investigação, a aferição acerca da consecução dos objetivos propostos, das dificuldades surgidas nos professores envolvidos, das áreas onde ainda se necessitaria de formação, e daquelas onde esta foi eficaz.

3. Avaliação da vida da comunidade – um relato pessoal da investigadora

A experiência na vida desta comunidade foi também para mim formativa.

No início deste projeto sentia-me em vantagem relativamente aos outros membros que estavam a iniciar, nomeadamente em relação ao tema da água. Contudo, com o decorrer da atividade da comunidade, essa perceção foi-se esbatendo. Cada elemento contribuiu com a sua experiência e saber, não só do ponto de vista científico mas, principalmente, pedagógico, enriquecendo a todos.

A aprendizagem realizada da minha parte realizou-se sobretudo na temática da água – para a qual contribuiu a visão plurifacetada dada pelos diferentes contextos dos participantes na comunidade – e na constatação de que é possível a partilha entre pessoas de diferentes contextos culturais, sociais e pedagógicos. Tive a possibilidade de conhecer pessoalmente os locais de trabalho e de vida de todos os professores participantes. O que conheci no terreno possibilitou a melhoria da vida na comunidade de prática, através de propostas mais lúcidas que facilitassem a interação entre os membros ou na melhor compreensão e valorização das diferentes propostas apresentadas pelos professores.

Simultaneamente, devido à experiência realizada na comunidade de prática, o meu olhar de investigadora ao chegar ao terreno, aos diferentes terrenos, ia já predisposto a uma apreciação crítica sobre as questões de educação (na globalidade) e de desenvolvimento sustentável, nomeadamente acerca da água. Tal facto é patente nas narrativas que escrevi acerca da minha passagem em cada país.

> Procurava ver poços de água. (…) Aqueles montes de terra entre as cabanas, ou os meios *bidons* de lata semienterrados eram afinal a abertura de um poço. Parámos num deles para tirar uma fotografia. (…) A família prontamente se reuniu à volta do poço! E o pai com grande alegria tirou um balde de água do fundo do poço. Perguntei-lhe se era água boa. Água boa e fresquinha, dizia-me no seu fula. E apontei para o seu bebé que estava ao colo da mãe: não faz mal à sua barriguinha? Não, não… Era a conversa possível, mas que não me satisfez. Eu pensaria duas vezes em tomar banho naquela água, fresca mas turva… Para aquela família de 6 filhos era a melhor!... (Narrativa sobre a Guiné-Bissau)

> A primeira tarefa foi encher baldes da UNICEF (com torneira própria) com água tirada do filtro de nossa casa. Precisávamos de a levar para a Escola. "Sabes" – dizia-me a Irmã que é Diretora da Escola de Luanda – "vamos estar fora uma semana e temos que deixar água potável. Não dá para os alunos, mas ao menos chega para alguns professores. Os alunos têm que trazer de casa. Eles já sabem. E vamos fomentando que cada um traga a sua garrafa." (Narrativa sobre Angola)

> Quando regresso a Lisboa (…) o meu olhar e o meu sentir já não são os mesmos, nem a forma como me situo na vida. Sou enriquecida pela partilha com uma realidade diferente da minha que me abre os horizontes e me faz mais comungante desta humanidade que habita o mesmo planeta, e da qual, intrinsecamente, faço parte. Estas viagens são, para mim, uma aprendizagem prática sobre (não)desenvolvimento e (in)sustentabilidade. (Narrativa sobre Moçambique)

A experiência realizada também foi frustrada em alguns campos: a comunicação não foi tão efetiva como o esperado, o resultado expectado da elaboração de um módulo de ensino sobre a água e aplicado nas diferentes escolas não foi conseguido.

Estes factos continham uma expectativa inicial de que todos poderíamos construir e aplicar algo em conjunto, mas foi-se verificando que tal só é possível acolhendo e potenciando a riqueza da diversidade própria de cada realidade e de cada contexto. Construir algo e aplicá-lo em comum não significa que todos realizemos tudo de modo semelhante, mas sim que todos tenhamos a possibilidade de potenciar as competências próprias e as especificidades dos contextos em que se está inserido, de modo a aprendermos com a riqueza da diversidade. Afinal, o que aparentemente não resulta ao longo da investigação também pode ser integrado como material da própria investigação.

Quando avalio o funcionamento da comunidade de prática perdura, um sentimento de que vale a pena acreditar que é possível aprender mutuamente e desenvolver competências em EDS, através da troca de experiências de professores/colegas de formação académica e vivências pessoais tão distintas. A minha deslocação às diferentes escolas e o conhecimento pessoal dos vários membros da plataforma tornou-se crucial para o sucesso do projeto. De facto, a relação humana ultrapassa o simples compromisso de um trabalho. Há outros laços que unem e fazem avançar, num compromisso maior.

4. Análise das competências adquiridas pelos professores pertencentes à comunidade de prática

A análise das competências adquiridas pelos professores foi realizada através do modelo de competências para a formação de professores em educação para o desenvolvimento sustentável elaborada pelo projeto CSCT. Foram analisados todos os materiais produzidos pelos professores durante a sua pertença à comunidade de prática virtual, bem como todas as comunicações realizadas através de mensagens enviadas por *e-mail*, *chat* ou colocadas no fórum.

Os autores do projeto CSCT (Sleurs, 2008) basearam-se no conceito de que o professor se desenvolve profissionalmente em três dimensões: como indivíduo, na relação com os alunos e colegas (instituição educacional) e com a sociedade. Cada uma destas dimensões profissionais relaciona-se, respetivamente, com uma das seguintes competências globais: reflexão e visão, ensino e comunicação, cooperação e rede. Os cinco domínios de competências (conhecimento, valores e ética, pensamento sistémico, emoções e ação) são aplicados a cada uma das dimensões profissionais na sua relação com as competências globais.

Da análise efectuada verificou-se que:

– Na dimensão profissional do *professor como indivíduo* tornaram-se mais evidentes as competências no domínio da ação.

No domínio do conhecimento destacou-se o desenvolvimento de competências como a criação de ambientes que favoreçam a aprendizagem de temas de desenvolvimento sustentável. A competência para clarificar convicções, suposições e valores relacionados com o desenvolvimento sustentável revelou-se a mais evidente no domínio dos valores e ética. No domínio do pensamento sistémico surgiu a capacidade de pensar em modelos e padrões, reconhecê-los, refleti-los e considerá-los nos processos de decisão e ação e a capacidade de trabalhar em contextos alargados, sem simplificar os problemas. No domínio das emoções surgiu a competência para expressar emoções e sentimentos e de as orientar construtivamente e a competência que permite a interligação com o mundo e a vida no tempo e no espaço.

– Na dimensão profissional do *professor na instituição educativa* destacaram-se, no domínio dos valores e ética, as competências: de alicerçar o desenvolvimento sustentável com os valores do respeito e da dignidade, de ajudar os alunos a adquirir perspetivas plurais acerca dos assuntos e de incrementar uma compreensão crítica do desenvolvimento sustentável. No domínio do pensamento sistémico, surgiram mais evidentes as competências de incentivar os alunos a abordar as questões de diferentes perspetivas e de estabelecer ligação com os locais, os outros e o mundo. No domínio da ação, destacaram-se as competências de encontrar possibilidades e oportunidades de processos de aprendizagem no mundo real e de organizar e facilitar acções locais e globais.

– Na dimensão profissional do *professor na sociedade* destacou-se a competência, no domínio do conhecimento, de encontrar pares fora da comunidade escolar e cooperar com organizações que promovem o desenvolvimento sustentável.

No domínio do pensamento sistémico apareceu como evidente a competência para estabelecer parcerias com outros, de modo a gerar e a trocar ideias, e a procurar sinergias, bem como a consciência de que as escolas são parte dos sistemas local, nacional e global. Destacou-se, no domínio da ação, a competência de descrever a sociedade através de modelos de desenvolvimento sustentável e a competência de facilitar o trabalho em rede para encontrar informação relevante em EDS e estabelecer parcerias.

Nos outros domínios não se destacaram incidências comuns significativas.

Verifica-se assim, que foi possível uma partilha efetiva entre os diferentes membros que se traduziu numa aprendizagem (Wenger, 1991, 1996, 1998; Wenger et al., 2002). Uma aprendizagem que decorre "da própria vida das pessoas que aprendem" (Rodríguez Illera, 2007, p. 119) e é inerente à prática (Lave e Wenger, 1991).

Avaliar a contribuição da comunidade de prática para a formação de professores mais conscientes da sua missão como educadores ativos na sociedade e promotores de competências em EDS – horizonte para o qual o trabalho desta investigação apontava – só será possível numa análise posterior aos resultados surgidos na atividade pedagógica e na vida destes professores nos seus diferentes contextos.

5. Conclusões

Algumas conclusões obtidas com o nosso estudo:

- Os professores participantes na CoP revelaram diferentes necessidades de formação e de motivação para a autoformação.

Através das comunicações dos professores e, especialmente, da sua reflexão crítica no final da participação na CoP verificou-se que os professores de países africanos se encontravam mais motivados para uma aprendizagem na CoP que satisfizesse as suas necessidades básicas de formação enquanto professores e também em EDS. Os professores de Portugal revelaram também motivação para a aprendizagem mas entendendo-a como extensão de conhecimentos já adquiridos.

Estes dados evidenciam que o contexto de desenvolvimento em que os professores se inserem influencia as suas necessidades de formação.

- A temática da água revelou-se motivadora para todos os professores intervenientes.

Os professores consideraram o tema da água motivador para si próprios e para os alunos a quem aplicaram o módulo de ensino. No entanto, os professores dos países africanos mostraram maior interesse, fazendo referência a situações reais vividas pelos próprios, nestas questões da água potável como essencial à vida quotidiana, nomeadamente a sua qualidade e acesso para o consumo humano. Os professores de Portugal foram mais sensíveis ao problema da água como um bem a preservar de modo a garantir a sua qualidade e quantidade a todas as pessoas e ecossistemas, no presente e no futuro. A partilha entre os diferentes professores potenciou uma abordagem e aprendizagem mais diversificada do tema da água e das questões do desenvolvimento sustentável.

Neste sentido, os resultados desta investigação encontram-se em consonância com o proposto pela Conferência Internacional sobre Água Doce, realizada em Bona (Federal Ministry for the Environment, Nature Conservation and Nuclear Safety e Federal Ministry for Economic Co-operation and Development [FM], 2001), pelo Conselho Mundial da Água (World Water Council [WWC], 2006) e pela Conferência Mundial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2009a, 2009b). De facto, o tema da água revela-se potenciador para a formação em EDS.

- A participação na comunidade de prática permitiu evidenciar, nos professores dos diferentes países, a presença das competências requeridas em educação para o desenvolvimento sustentável.

Verificamos que os dados apresentados são convergentes com as conclusões do projecto TETSDAIS – *Training European Teachers for Sustainable Development and Intercultural Sensivity* (Ferreira e Valadares, 2011) e com o relatório de monitorização e avaliação da Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Tilbury, 2011).

É de salientar que estas competências não poderão ser apresentadas como generalização. As competências dependem do professor e da situação que as tornou evidentes. Nesta investigação procurámos evidenciar que uma CoP, com as características da nossa, permite explicitar as competências necessárias à formação de professores em EDS. Contudo, não foi do âmbito desta investigação estudar quais as atividades, contextos ou situações que podem potenciar determinadas competências e não outras.

- A troca de experiências entre professores de diferentes países tornou-se benéfica para sua a formação.

Constatou-se a importância do intercâmbio entre docentes de contextos distintos e com meios disponíveis diferentes. Destacou-se o contacto com opiniões e contextos de desenvolvimento diferentes, o desafio de participação num projeto internacional e a possibilidade de ser um membro ativo num debate crucial como o da água. A troca de experiências incluiu não só conhecimentos mas também emoções, valores, interpelações presentes na vida dos professores enquanto indivíduos, membros de uma instituição educativa e de uma sociedade simultaneamente local e global (Sleurs, 2008). O documento de avaliação da Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Tilbury, 2011) apresenta estes processos colaborativos e de diálogo intercultural como importantes para o desenvolvimento sustentável.

A existência de uma plataforma digital tornou-se essencial como meio de comunicação da CoP virtual e como possibilidade para os professores, com falta de apoio e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, acederem a diferentes conteúdos e os utilizarem para interagir, colaborar e produzir conhecimento. Contudo, a dificuldade de acesso e utilização da plataforma, aliada ao deficiente acesso à rede digital por parte da maioria dos professores africanos, foi apresentada como um dos aspetos mais negativos do funcionamento da CoP, impedindo a comunicação e a interação que se pretendia entre os diversos membros.

Conclui-se que é necessário encontrar ferramentas digitais mais facilitadoras da comunicação, bem como tornar o acesso à rede digital uma realidade para todos os contextos geográficos e culturais.

- A vitalidade de uma CoP requer algumas condições.

Da análise do funcionamento da CoP virtual de professores em EDS verificou-se que a existência das seguintes condições é crucial para o seu bom funcionamento:

– A conceção de um domínio em educação para o desenvolvimento sustentável;
– A motivação dos professores na área da educação para o desenvolvimento sustentável;
– A existência de um tema vital e aglutinador, como a água;
– A possibilidade de comunicação e interação entre os professores que pertencem à comunidade de prática;
– O cuidado por parte do moderador da comunidade em cultivar a comunidade de prática, seguindo, por exemplo, os princípios apontados por Wenger et al. (2002).

Em síntese, a participação numa comunidade de prática, diversificada em experiências de vida, em contextos de desenvolvimento e em conceções e práticas educativas, permitiu aos seus membros um enriquecimento na sua formação pessoal e profissional, nomeadamente em educação para o desenvolvimento sustentável.

Contudo, mais do que um produto adquirido, ou a descoberta de um caminho delineado por onde todos devamos seguir em EDS, a formação dos professores participantes na CoP, e da própria investigadora, apresenta-se, tal como refere Tilbury (2003, 2004), como um processo de mudança, conduzida por princípios e construída pela partilha dos diferentes processos e conceções de desenvolvimento sustentável e pela reflexão crítica.

Desafios para o futuro

Esta experiência abre caminho a futuros projetos, com a mesma comunidade ou com outras, dando continuidade ao que a Conferência Internacional sobre Água Potável, realizada em Bona (FM, 2001), propõe acerca da criação de parcerias entre educadores e profissionais em todo o mundo, sobre a água e o desenvolvimento sustentável.

Por exemplo, dando continuidade a este estudo poder-se-ia investigar de que forma os diferentes contextos influenciam as competências adquiridas pelos professores membros da CoP, ou - dado que uma das dificuldades e um dos limites da investigação foi o estabelecimento da comunicação entre os membros da CoP, através de uma plataforma informática - de que forma o tipo de suporte de comunicação influencia a prática de uma CoP.

E não seria pertinente que alguns membros deste congresso constituíssem uma CoP de profissionais em EDS, em regime presencial e/ou virtual, com domínios em EDS e com temas potenciadores como a água? E que assim se pudesse constituir uma rede mais alargada de profissionais reflexivos, que partilhassem entre si experiências e materiais e construíssem novos saberes?

BIBLIOGRAFIA

BRADSHAW, P., POWELL, S., E TERRELL, I. (2004). Building a community of practice: Technological and social implications for a distributed team. Em P. Hildreth, e C. Kimble (Eds.), *Knowledge networks: Innovation through communities of practice* (pp. 184-201). Hershey e London: Idea Group Publishing.

FEDERAL MINISTRY FOR THE ENVIRONMENT, Nature Conservation and Nuclear Safety e Federal Ministry for Economic Co-operation and Development – FM (2001). Conference report: Water – a key to sustainable development. *International conference on freshwater*. Acedido de www.un.org/esa/sustdev/sdissues/water/BonnConferenceReport.pdf

FERREIRA, M. (2004). Conclusions. Em B. Miranda, F. Alexandre, e M. Ferreira (Eds.), *Sustainable development and intercultural sensitivity: New approaches for a better world* (pp. 167-170). Lisboa: Universidade Aberta.

FERREIRA, M. M. E Valadares, J. (2011). Conclusões. Em M. M. Ferreira, e J. Valadares (Eds.), *Projeto Compractice: Comunidades de prática para melhorar a qualidade da escola para todos* (pp.193-194). Lisboa: CEMRI–Universidade Aberta.

KIMBALL, L., E LADD, A. (2004). Facilitator toolkit for building and sustaining virtual communities of practice. Em P. Hildreth, e C. Kimble (Eds.), *Knowledge networks: Innovation through communities of practice* (pp. 202-215). Hershey e London: Idea Group Publishing.

LAVE, J., E WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEE, L. E NEFF, M. (2004). How information technologies can help build and sustain an organization's CoP: Spanning the socio-technical divide? Em P. Hildreth, e C. Kimble (Eds.), *Knowledge Networks: Innovation through communities of practice* (pp. 165-183). Hershey e London: Idea Group Publishing.

NOVO, M. (1998). *La Educación Ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Paris: UNESCO e Madrid: Universitas.

ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL, CIENTÍFICA E CULTURAL DAS NAÇÕES UNIDAS – UNESCO (2007). *Teacher education – a crucial contribution to the UNDESD - Recommendations*. Acedido de http://www.tbilisiplus30.org/recommendations.html

ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL, CIENTÍFICA E CULTURAL DAS NAÇÕES UNIDAS – UNESCO (2009a). Bonn Declaration. *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development.* Bona: UNESCO e Federal Ministry of Education and Research. Acedido de http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf

ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL, CIENTÍFICA E CULTURAL DAS NAÇÕES UNIDAS – UNESCO (2009b). Proceedings. *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*. Bona: UNESCO e Federal Ministry of Education and Research. Acedido de http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009ProceedingsEnglishFINAL.pdf

RIBEIRO, J. S. (2003). *Métodos e técnicas de investigação em antropologia*. Lisboa: Universidade Aberta.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa conceção de educação. *Sísifo/Revista de Ciências de Educação*, 3, 117-124.

SLEURS, W. (Ed.). (2008). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. *Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2.1*. Bruxelas: ENSI, CSCT e SÓCRATES. Acedido de http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf

TILBURY, D. (2003). Emerging issues in education for sustainable development. Em B. Bhandari, e O. Abe (Eds.), *Education for sustainable development in Nepal: Views and visions* (pp. 29-40). Japan: International Institute for Global Environmental Strategies (IGES).

TILBURY, D. (2004). Rising to the challenge: Education for sustainability in Australia. *Australian Journal of Environmental Education*, 20, 103-114.

TILBURY, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. Paris: UNESCO.

VICENTE RODRÍGUEZ, P. (DIR.) (2002). *Desarrollo profesional del docente: En un modelo evaluativo de colaboración*. Bilbao: ICE-Universidade de Deusto.

WENGER, E. (1991). Communities of practice: Where learning happens. *Benchmark Magazine*. Acedido de http://www.ewenger.com/pub/pubpapers.htm

WENGER, E. (1996). Communities of practice: The social fabric of the learning organization. *HealthCare Forum Journal*, 39(4), 20-26. Acedido de http://www.ewenger.com/pub/pubhealthcareforum.htm

WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

WENGER, E., MCDERMOTT, R., E SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Scholl Press.

WORLD WATER COUNCIL – WWC (2006). *Final report of the 4th World Water Forum: Local actions for a global challenge*. México: National Water Commission of Mexico. Acedido de http://www.worldwatercouncil.org/index.php?id=32

CIDADANIA PARTICIPATIVA: PRÁTICA EDUCATIVA DE JOVENS PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM TERRITÓRIOS

MARI REGINA ANASTACIO[(1)]; JUCIE PARREIRA[(2)]; DIEGO BAPTISTA[(3)]; JULIANA DE OLIVEIRA SOUZA[(4)]; ROBSON COSTA[(5)].

[(1)]Pontifícia Universidade Católica do Paraná, (mari.anastacio@pucpr.br)
[(2)]Associação Nuvem, (nuvem.ong@gmail.com); [(3)]Associação Sociedade Global, (diegohsbaptista@gmail.com)
[(4)]Pontifícia Universidade Católica do Paraná, (s.juliana@pucpr.br); [(5)]Associação Nuvem (nuvem.ong@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Entre os vários desafios com os quais a educação tem se deparado no contexto contemporâneo, rever as práticas formativas e expô-las ao diálogo com as múltiplas realidades sociais tem se tornado importante não somente pelas proposições estabelecidas pelos órgãos reguladores na área da educação, no que se refere aos aspectos curriculares, como também pelas demandas emergentes no âmbito da sociedade. Para tanto, os processos educativos carecem ser pensados e executados a partir de perspectivas mais abrangentes e capazes de delinear saberes que possibilitem transformações sociais alicerçadas no desenvolvimento sustentável.

Tais abordagens educativas passam ainda pelo questionamento da função social do conhecimento acadêmico frente às demandas de uma sociedade, que busca transformações/reinvenções diante dos desafios/problemas impostos no cotidiano.

Buscando alinhar-se às demandas emergentes da contemporaneidade e a sua missão institucional, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Brasil propõe dentro de sua proposta de educação para a solidariedade o Projeto de Extensão Universitária denominado Empreendedorismo Social: Desenvolvendo Lideranças Transformadoras. O referido projeto possibilita, a jovens universitários, acesso a arcabouço teórico sobre temas emergentes relacionados à educação e transformação social. Arcabouço esse, aliado a práticas dialógicas de intervenção social junto a moradores de comunidades em situação de vulnerabilidade social e econômica. Tal relação, teoria-prática, efetivou-se por meio de ações educativas regadas a aprendizagens vivenciais, desenhadas de tal forma que potencializassem encontros significativos entre os conhecimentos da academia e os saberes presentes nos territórios envolvidos. E ainda, que sejam capazes de mobilizar protagonismos na comunidade múltiplos e necessários para garantir a sustentabilidade das ações empreendidas a partir do projeto.

O objetivo principal deste artigo é apresentar o modelo e os resultados do projeto de extensão universitária desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná no município de Almirante Tamandaré, Paraná, Brasil. A intenção dos autores é contribuir por meio da referida experiência, seus resultados e implicações, para a reflexão sobre a relação entre educação, território e desenvolvimento sustentável.

Na fundamentação teórica serão abordados aspectos referentes aos desafios a proposições educativas abertas à dialogicidade com a sociedade; aos aspectos culturais e sua influência no ambiente de aprendizagem e de intervenção social. Na sequência, apresenta-se a metodologia de pesquisa adotada; descreve-se o projeto em termos de forma e estrutura; apresentam-se os principais resultados obtidos – tanto para os acadêmicos, quanto e principalmente para a comunidade envolvida. Finalizando com algumas reflexões e desdobramentos que impactarão as edições futuras do Projeto.

1. DESAFIOS A PROPOSIÇÕES EDUCATIVAS ABERTAS À DIALOGICIDADE COM A SOCIEDADE

Estabelecer diálogos com distintas realidades visando a aprendizagem de sujeitos impõe diversos desafios às instituições de ensino, ainda mais quando essas optam pela saída de seu ambiente para se inserem em comunidades, tornando-se lócus da construção de novos saberes tanto para educandos quanto para a comunidade.

Assumir o desafio exige atenção para diferentes fatores que emergem no estabelecimento do diálogo entre academia e comunidade, pois o contexto de aprendizagem ampliada se constitui mais complexo e imprevisível, em que a necessidade de interdisciplinaridade torna-se inevitável, tanto nas práticas educativas, quanto diante à leitura dos desafios das diversidades culturais, presentes nos territórios de atuação/aprendizagem. Essa aprendizagem implica numa ação (práxis) de duas vias - instituição de ensino com seus alunos e comunidade participante – construída a partir da interdisciplinaridade. E ainda, a interdisciplinaridade como meio de evitar a fragmentação da produção e socialização do conhecimento.

Para Guatarri (1992), a interdisciplinaridade na construção do objeto do conhecimento deve ser transversal entre a ciência, o social, o estético e o político, a ponto de atingir a participação ativa de diferentes atores de distintas posições sociais, assim como reivindica a participação desses na elaboração e planejamento das ações que serão desenvolvidas em suas comunidades.

Assim, a relação de aprendizagem precisa permitir tanto aos educandos, quanto às comunidades reconstruírem e construírem novos saberes, que em outra instância, permitirá, como afirma Ahlert (2003), o resgate dos valores humanitários como a solidariedade, a consciência do compromisso para com o bem-estar de todos, a fraternidade e a reciprocidade.

Por adquirir esta transversalidade o processo formativo pauta-se, antes da entrada nas comunidades de atuação (que aqui chamaremos de territórios de aprendizagem), na reflexão e exposição a distintos saberes teóricos e reconhecimento profundo das interações do território, em um primeiro momento, para posteriormente iniciar o planejamento participativo de um projeto de intervenção.

Neste sentido, a elaboração de projetos educativos necessita do reconhecimento da pluralidade de compreensões presentes nas relações comunitárias em torno de um território, bem como, das referências de mundo trazidas pelos atores que passam a se envolver com o território-ambiente de aprendizagem. Isto, não somente para garantir aprendizagem significativa a todos os atores envolvidos, mas inclusive uma inserção ética em comunidades complexas e excluídas, em muitos casos, do próprio sistema.

O reconhecimento das relações múltiplas (homem-mundo) é possível somente quando há reconhecimento de que estão em jogo distintos saberes e poderes, em determinado contexto, o que possibilita também o reconhecimento de culturas diversas que estruturam, significam, mantêm e/ou alteram as operações e relações postas.

2. Os aspectos culturais e sua influência no ambiente de aprendizagem e de intervenção.

O reconhecimento da diversidade cultural também é outro fator crítico de sucesso nas ações que visam a aquisição de saberes, por meio de intervenções sociais em territórios. O fracasso de alguns projetos ocorre por não reconhecerem a dimensão cultural nestas relações (Kliksberg, 2000).

A esfera da cultura é um domínio dos símbolos, ou seja, a criação e a significação desses permitem ao indivíduo a capacidade de apreender e relacionar as coisas, instituições e poderes em seu cotidiano. Assim, dentro desta concepção antropológica de cultura, podemos afirmar que o homem é um animal simbólico e que as suas simbologizações se constituem em visões de mundo. (White, 2009).

São estas visões que organizam relações, valorizam ou não saberes, criam valores e rejeitam ideias, adotam ou excluem projetos de futuro, estruturando sua lógica de interações e operações com seus semelhantes e com o território em que estão inseridos. Considerar tal constituição cultural é importante para compreender os contextos de produção de conhecimento e, no caso de incitar transformações sociais, apreender as formas constituintes das estruturas de exclusão, empoderamento e desenvolvimento de novas sociabilidades, a fim de promover novas possibilidades de futuro e de comunidade.

Entretanto, não somente a compreensão de tal dinâmica se torna necessária, mas também o uso de múltiplas ferramentas investigativas e de intervenção, sendo extremamente necessário que essas sejam desenvolvidas em conjunto com os atores presentes no território, preparando-os para tornarem-se, os que ainda não o são: mediadores de novos processos de aprendizagem em suas comunidades.

Freire (2006) nos lembra que caso rejeitada a participação dos sujeitos residentes, em qualquer projeto com comunidade, esse ganha caráter de transmissão, entrega, doação, messianismo, invasão cultural, manipulação, etc. e "todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase coisa o negam como um ser de transformação do mundo, além de negar a formação e constituição do conhecimento autênticos, negando a ação e a reflexão verdadeiras aqueles que são objetos de tais ações". (Freire, 2006, p. 22). Assim, a formação interdisciplinar e a compreensão das dinâmicas criadas pela diversidade cultural existentes nos territórios auxiliaram na construção de uma metodologia que corresponda às expectativas tanto do ponto de vista da aprendizagem (pela instituição educacional), quanto de transformação (por parte do território).

É colocando em constante diálogo a interdisciplinaridade e a compreensão da diversidade cultural com os territórios de aprendizagem que surge a possibilidade de se pensar projetos de transformação social efetivos.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA**

O processo metodológico utilizou, como modo de investigação para observação dos resultados, a pesquisa-ação na forma de intervenção durante o desenvolvimento do projeto. O foco residiu em avaliar o processo do curso/projeto de extensão em suas diversas etapas, elencadas neste artigo, e também no levantamento dos resultados do projeto para cada uma das frentes envolvidas.

O uso de instrumentos como questionários, diários de bordo (elaborado por jovens da comunidade, universitários e coordenação do projeto), as sistematizações de reflexões coletivas (encontros universitários e jovens da comunidade), coleta de depoimentos dos participantes do projeto (membros da comunidade, jovens e estudantes universitários), anotações de reuniões da comissão coordenadora do projeto e registros fotográficos e áudio visuais permitiram ampla gama de informações e subsídios para análise dos resultados, que se apresentam como indicadores de transformações ocorridas durante o processo de intervenção.

No que se refere ao tratamento dos dados, as questões objetivas dos questionários foram tratadas com ferramentas estatísticas e analisadas qualitativamente; quanto às questões abertas foram tratadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1994). Para os demais instrumentos utilizou-se a técnica de Análise Documental, que é entendida como "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar um estudo ulterior, a sua consulta e referenciação". (Bardin, 1977, p. 45). Cellard (2008), afirma que com o passar do tempo o conceito foi ampliado e incluiu também documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.

Assim, a pesquisa utilizou-se de múltiplas fontes de evidências (diversidade de instrumentos), para que se tornasse possível o processo de triangulação de dados. De acordo com Triviños (1994) e Yin (2001), a técnica de triangulação tem como objetivo proporcionar maior clareza aos significados em estudo, ou a validade interna dos constructos, mediante as variadas e redundantes fontes de obtenção de dados, de forma a ampliar a descrição e compreensão do fenômeno em análise.

4. O PROJETO EMPREENDEDORISMO SOCIAL: DESENVOLVENDO LIDERANÇAS TRANSFORMADORAS NO CONTEXTO EDUCATIVO DA PUCPR.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), instituição sem fins lucrativos, de cunho comunitário e confessional está ligada ao Instituto Marista, uma organização de abrangência internacional. Tal citação se faz necessária para, antes de apresentar o projeto do curso em questão, situar os leitores acerca do contexto em que este emerge, compreendendo os pressupostos que orientam a identidade institucional da PUCPR.

A proposta educativa Marista professa em todas as suas estruturas de atuação a ética cristã, compreendendo que suas instituições educacionais de ensino superior, diante das transformações sociais, devem assumir uma formação voltada à cidadania, à humanização, à socialização e gestão do

conhecimento, dos processos de inclusão social dos benefícios do progresso humano, da formação para o trabalho, do desenvolvimento integral da pessoa e da criação de um quadro referencial de valores (Juliatto & Tescarolo, 2010). Entendendo que a educação oferecida a seus estudantes deve, por meio de formação ético-humanista, possibilitar a aplicação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, levando a instituição a ter forte interação comunitária nas regiões onde está situada geograficamente.

Seu cunho confessional e os demais elementos que compõem sua identidade a impele a desenvolver uma série de projetos e ações voltadas à Educação para a solidariedade de seus estudantes. Dentre um conjunto de outros tantos projetos, a Universidade desenhou no ano de 2013 um curso de extensão universitária que visa trabalhar níveis mais profundos de solidariedade nos estudantes que possuem interesse em atuar profissionalmente na área social. A edição 2013 contou com 13 estudantes universitários com idades entre 24 e 37 anos residentes na cidade de Curitiba, Brasil.

Constituindo-se numa versão 'piloto' com a intenção de subsidiar o aprimoramento de edições futuras, o projeto educativo do curso apresentou como metodologia predominante a abordagem experiencial. Assim, junto às aulas teórico-práticas, os estudantes vivenciaram a experiência de desenvolvimento de um projeto de desenvolvimento local sustentável junto a um território, cujo perfil apresenta características de vulnerabilidade econômica e social. Nesta experiência, foram instigados a vivenciarem processos de liderança colaborativa, ao mesmo tempo em que exercitaram a aplicação de ferramentas de gestão de intervenção social. Para atuação dos estudantes foi mobilizada a estruturação de uma situação real previamente articulada pela Universidade junto a lideranças, instituições públicas e privadas atuantes no território escolhido.

Paralela à formação oferecida pela Universidade, surge por iniciativa das lideranças do território onde os estudantes da Universidade desenvolveriam a aprendizagem vivencial, a ideia de também envolver um grupo de jovens da comunidade num processo formativo, em que esses receberiam alguns conteúdos direcionados a sua faixa etária e momento de vida, e ainda, os prepararia para tornarem-se futuros agentes de articulação local após a saída formal dos estudantes do curso de extensão da Universidade no território. Dessa maneira o projeto passou a contar com duas turmas: uma de estudantes realizando um curso de extensão universitária, e outro de jovens agentes locais de desenvolvimento.

A formação dos jovens foi conduzida por dois voluntários residentes no território, que possuíam ampla experiência no desenvolvimento de jovens, e também por uma religiosa ligada à Congregação das Irmãs Vicentinas. A turma na comunidade contou com 16 jovens e adolescentes entre 13 e 17 anos.

Ambas as turmas tiveram, ao longo da formação, temas específicos e também alguns comuns, além de todo o projeto de desenvolvimento local ser estruturado com a participação de ambos e de representantes da comunidade.

Objetivos para cada uma das frentes envolvidas: estudantes do nível superior – possibilitar preparação para tornarem-se agentes de transformação social por meio do desenvolvimento de competências de liderança alinhadas aos valores éticos-cristãos; muni-los, por meio de conhecimentos técnicos e vivenciais para mediarem processos de intervenção social; jovens líderes residentes no território – despertar e potencializar protagonismo e autonomia, promovendo transformações socioculturais (endógenas com vistas a sua real efetivação e garantindo permanência no território), e desenvolvimento de novas sociabilidades; e membros da comunidade – promover diálogos intergeracionais; contribuir para que reconhecessem suas potencialidades e capacidade de articulação político-emancipatória.

Ambas as turmas tiveram como temas transversais: ética, empreendedorismo, formação em liderança e trabalho colaborativo, projeto de vida, sustentabilidade planetária, criatividade, espiritualidade, visão sistêmica, modelos mentais, autoconhecimento, diversidade e sensibilidade solidária, além de 03 (três) eixos de desenvolvimento: a) Pessoal e Interpessoal; b) Ferramental; e c) Mão-na-massa

A dimensão ensino-aprendizagem envolveu a valorização da cocriação entre os participantes acerca dos temas tratados visando o alinhamento de conceitos, a produção coletiva de soluções, aulas expositivas dialogadas, jogos lúdicos, técnica de psicodrama, dinâmicas de grupo, vídeos, visitas de

observação, atividades junto à natureza, pesquisas de campo e bibliográficas. Os estudantes da PUCPR receberam tutoria para elaboração de projeto individual que foi apresentado no encerramento do curso.

O processo de formação para ambas as turmas ocorreu em 200 (duzentas) horas , considerando que 80 (oitenta) horas corresponderam à imersão de uma semana na comunidade e as horas restantes foram ocupadas com aulas e encontros de convivência, diagnóstico, planejamento conjunto de ações a serem executadas na comunidade e avaliação do processo.

Tendo uma equipe de coordenação composta por 6 (seis) pessoas: dois universitários voluntários moradores de Almirante Tamandaré e profundos conhecedores da realidade local, uma Analista de Projetos Comunitários e uma professora universitária ligadas à PUCPR e dois profissionais da organização sem fins lucrativos Sociedade Global contratados pela PUCPR para compor a equipe técnica do projeto.

O projeto teve parceria com o poder público local, a organização sem fins lucrativos Sociedade Global, a congregação religiosa católica das Irmãs Vicentinas, a Unidade Social Escola Ecológica Marcelino Champagnat e Setor de Economia Solidária (estes últimos vinculados à mantenedora da PUCPR), além do apoio de outras instituições e empresariado da comunidade local.

4.1. O TERRITÓRIO DE ATUAÇÃO/AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

No contexto em questão, escolher o território é escolher um dos elementos capazes de possibilitar um ambiente com potencial para geração de aprendizagens significativas. O território escolhido agregou os bairros Jardim Tanguá, localizados no município Almirante Tamandaré uma cidade da região metropolitana de Curitiba (capital do Paraná-Brasil – onde está situada a PUCPR).

Com aproximadamente 20 (vinte) mil famílias, o território citado constituiu-se a partir de ocupações irregulares acompanhadas pela luta do reconhecimento da terra e busca por direitos básicos a sobrevivência. Embora localizados perto da área central, o território não dispõe de unidades de saúde, centros de referência em assistência social, pouquíssimos centros de educação infantil, precária estrutura escolar de ensino fundamental e médio (tendo um dos prédios que abrigava o Ensino Médio recentemente interditado pela Defesa Civil). A inexistência de equipamentos públicos de referência, o difícil acesso a outros bairros que os dispõem, acaba por contribuir para a dificuldade de acesso da comunidade ao conhecimento e acesso a seus direitos. Este também era o território, que na época, apresentava o maior número de assassinatos de jovens e o maior número de adolescentes grávidas do município.

A inserção da Universidade no território se deu por nativos intermediários (voluntários da comunidade, funcionários do poder público municipal, Irmãs Vicentinas e lideranças locais), que já estavam articuladas no território, os estudantes universitários, que após contato com os jovens locais, passaram também a serem integrados nas rotinas e cotidiano da mesma, de forma a compreender, dentro do possível, as dinâmicas e superestruturas que sustentavam a realidade apresentada.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir da execução do projeto baseado no referencial teórico e metodologia descrita, os principais resultados foram mensurados em três frentes da atuação, a saber: jovens líderes residentes no território, estudantes universitários e comunidade.

Ao final da formação aos jovens residentes na comunidade percebeu-se que a atividade possibilitou o empoderamento, protagonismo e autonomia dos mesmos frente às demandas locais e principalmente enquanto agentes de ação/transformação de seus próprios futuros. Contribuiu também para reversão de visibilidade da relação jovens-jovens (o olhar para si mesmo), jovens-comunidade (o papel enquanto agentes na comunidade) e comunidade-jovens (reconhecimento das capacidades e valores das juventudes contemporâneas).

Aos estudantes universitários o curso proporcionou desenvolvimento de nível mais apurado de leitura da realidade e reconhecimento de si mesmos, como agentes com potencial de transformação social, ampliando a sensibilidade solidária e o engajamento crítico-político, além da percepção do valor e poder de ações conjuntas em prol do coletivo, desejo e condições de empreender na área social e reflexão

sobre a essência por trás do propósito de suas opções profissionais. Ao término do curso, 100% (cem por cento) dos estudantes afirmaram estarem passando por um processo de ressignificação de perspectiva de atuação no mundo.

Para a comunidade houve clara percepção do valor e poder de ações conjuntas em prol do coletivo, fora a potencialização dos ativos locais em prol do território, resgate de sua história, despertando o reconhecimento de suas trajetórias sociais. Houve também a aproximação entre lideranças, instituições e empresariado local nos processos de transformação comunitária (articulando, apoiando, patrocinando e cedendo suas estruturas físicas) e o entendimento e divulgação dos processos constitutivos da comunidade em sua socialização, além da construção de rotinas e direitos, despertando assim o protagonismo dos cidadãos.

Após o término das oitenta horas de atuação/aprendizagem/intervenção na comunidade, inúmeras atividades continuaram a ser protagonizadas pela própria comunidade, com o incentivo dos jovens locais e parceiros. Entre elas: a constituição de um grupo de geração de renda no modelo de Economia Solidária para a produção de artesanato e costura, composto por mulheres que não dispunham de renda e/ou executavam serviços sem potencial econômico; a organização e ocupação de terrenos baldios da comunidade para a construção de hortas comunitárias impactando diretamente na diversificação da alimentação das famílias locais; a ocupação de alguns dos espaços públicos existentes e que até então estavam abandonados e/ou não apresentavam apropriação por parte da comunidade; constituiu-se um grupo de moradores que se reúnem bimestralmente para discutir e fiscalizar os direitos na área da saúde (com a presença da Promotoria de Justiça do município); organização dos jovens grafiteiros e rappers da comunidade desmistificando e revertendo a visibilidade dos mesmos entre os moradores – que iniciaram articulação para constituírem-se como um grupo de economia solidária (inédito no Brasil).

6. Considerações finais

O processo e os resultados obtidos apresentam uma proposição de prática formativa que conseguiu integrar pessoas e comunidades em torno do desenvolvimento sustentável de um território e que gerou, na lógica dos subsídios teóricos apresentados neste, efetiva transformação para a o território de aprendizagem (comunidade) e aprendizagem significativa (para os estudantes – tanto da instituição de ensino quanto para os jovens da comunidade). O processo e os resultados obtidos apresentam uma proposição de prática formativa que conseguiu integrar pessoas e comunidades em torno do desenvolvimento sustentável de um território e que gerou, na lógica dos subsídios teóricos apresentados neste, efetiva transformação para a o território de aprendizagem (comunidade) e aprendizagem significativa (para os estudantes – tanto da instituição de ensino quanto aos jovens da comunidade).

Tal projeto, além de desenvolver uma metodologia pedagógica inovadora, proporcionou, por meio de posturas e entradas na comunidade baseadas em pressupostos éticos e interdisciplinares, de reconhecimento da diversidade existente proporcionando um espaço de trocas para a construção de projetos de desenvolvimento, a transformação local de maneira a ser sustentável e que integrou, de maneira equilibrada, as dimensões econômica, social e cultural, com respeito integral pelos diferentes patrimônios comuns, resultando numa ação transformadora conjunta.

Tais resultados também geraram várias aprendizagens à coordenação do projeto, deixando-lhes um legado riquíssimo no bojo dos arcabouços teóricos e principalmente na urgência em refletir alguns pontos para melhoria do projeto, visando sua ampliação e fortalecimento.

Cabe ressaltar a necessidade de, em projetos como este, atuar em parceria direta com instituições ecumênicas, pois a articulação forte com a igreja católica acabou por afastar jovens de outras denominações e profissões de fé e credo.

Também se verificou a necessidade de ampliação da carga horária para possibilitar a inserção de mais conteúdos, ferramentas e vivências aos educandos, além da necessidade sentida de dedicar mais tempo para reflexão e execução das fases de diagnóstico, planejamento e realização das ações de intervenção.

Com estas e outras leituras, foi possível vislumbrar a possibilidade de realização das próximas edições do projeto em outros territórios do mesmo município, com vistas à formação de uma rede de jovens

agentes locais, interligando e potencializando iniciativas e consequentemente gerando maior impacto; e a partir da sistematização das experiências expandir o modelo para outros municípios, gerando um conjunto de redes locais de articulação territorial.

Também se percebeu a necessidade de criação de uma Incubadora Social na PUCPR, para dar suporte e garantir sustentabilidade aos projetos desenvolvidos pelos estudantes universitários ou pelos jovens das comunidades atendidas.

Verificou-se ainda, a possibilidade de mobilizar os ex-participantes do projeto (estudantes universitários e jovens líderes nos territórios) para aprofundamento e cocriação em assuntos relacionados aos temas de empreendedorismo social, desenvolvimento local sustentável, empoderamento, transformação social e outros.

**AGRADECIMENTOS:

Os autores agradecem a comunidade dos bairros onde o projeto foi desenvolvido pela acolhida e oportunidade de aprendizagem proporcionada; aos jovens e estudantes universitários participantes do projeto; ao corpo diretivo da PUCPR; aos voluntários; e aos parceiros institucionais.

Queremos também registrar nosso reconhecimento a Amanda Malucelli membro da equipe de coordenação do projeto e cocriadora da proposta que pelo fato do número máximo de 5 pessoas como autores para submissão de trabalhos neste Congresso, não pode constar como sendo uma das autoras formais deste artigo.

BIBLIOGRAFIA

AHLERT, A. (2003). Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa, no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. In EDUCERE – Revista da Educação (Vol. 3, n.2, jul./dez, pp. 129-148). Curitiba: PUC-PR.

CELLARD, A. (2008). A análise documental. In: Poupart, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes.

BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

FREIRE, P. (2001). Educação como prática da liberdade. (25a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2006). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa. (34a ed). São Paulo: Paz e Terra.

GIL, A. C. (1999). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. (5a ed). São Paulo: Atlas.

GUATTARI, F. (1992). Fundamentos éticos-políticos da Interdisciplinaridade. In Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 108: 19/26, jan.-mar.

HERMET, G. (2002). Cultura e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes.

JULIATTO, Clemente Ivo; TESCAROLO, Ricardo (2010). Missão Marista na educação superior. Curitiba: Champagnhat.

KLIKSBERG, B. (2000). El rol del capital social y la cultura en el proceso del desarrollo. In Kliksberg, B.; Toassini, L. (Orgs.). Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo. (pp. 19-58). Buenos Aires.

MARQUES, H. R; MARTINS, J. C. (2001). Representações sociais e desenvolvimento local. In Marques, H. R. Ricca, D; Figueiredo, G. P. (Orgs.). Desenvolvimento local em Mato Grosso do Sul: reflexões e PERSPECTIVAS. (VOL. 1, 2A ED, PP. 43-63). CAMPO GRANDE: UCDB.

MARX, K. (2001). Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret. Triviños, A. (1987) Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

WEBER, M. (2003). A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Martin Claret.

WHITE, L. A. (2009). O conceito de Cultura. Rio de Janeiro: Contraponto.

YIN, R. K. (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. (2a ed). Porto Alegre: Bookman.

A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO LOCAL: UM OLHAR SOBRE OS MOTIVOS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES

CHRISTIANE DE PAULA SILVA DE OLIVEIRA[1]; MAYRA CRISTINA BATISTA DE QUEIROZ[2] ; MÁRCIA REGINA BARBOSA[3]

[1]Centro de Educação UFPE - Brasil (chris_ochristi@hotmail.com)
[2]Centro de Educação UFPE - Brasil (mayracristina23@hotmail.com)
[3]Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco - Brasil (marciape46@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

O advento do analfabetismo ainda marca de forma negativa o cenário brasileiro, existem atualmente segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada) 14 milhões de analfabetos no país, estando alguns destes, à margem da sociedade alfabetizada. Esta constatação contribui para elevar o déficit do universo educativo, cujos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Censo de 2010, revelam que cerca de 9,6% dos brasileiros que tem entre 15 ou mais anos, são considerados analfabetos. Significa dizer que milhões de brasileiros não tiveram acesso à escolarização em idade regular, tendo suas vidas intervindas negativamente em seus cotidianos, no aspecto social, pessoal e profissional.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) que substitui o ensino supletivo apresenta uma proposta pedagógica diferenciada do ensino básico, devido à clientela atendida ser formada por pessoas que possuem diferentes vivências e experiências de trabalho. Acredita-se, pois, que por estes indivíduos já possuírem diferentes experiências, o ensino ministrado para essa modalidade de ensino deve reconhecer estes conhecimentos atrelando-os ao ensino escolar tornando-os significativos para os mesmos, com vistas a serem inseridos novamente no sistema educativo, gerando novas oportunidades no meio social. Assim, considerando aspectos como os destacados anteriormente, no que se refere à EJA, muitos pesquisadores tem abordado diferentes probabilidades no desenvolvimento de seus estudos: histórica; formação do professor; motivações.

Na perspectiva histórica, Paiva (2006) relata o significado de verificar as repercussões ocorridas na história a respeito da desigualdade existente entre uma minoria "detentora do saber" e uma maioria que não teve acesso a esse saber. Soares (2008) aborda a respeito do que vem sendo contextualizado em relação à formação e atuação do educador na Educação de Jovens e Adultos.

Nessa mesma direção, Prestes (2007) escreveu sobre Alfabetização, necessidades e inclusão social. A autora destaca que as aprendizagens promovidas (aquisição de competências) vão estar sujeitas às categorias de aptidões, influências mútuas e colaborações existentes entre os distintos atuantes ou fatores abrangidos, como, por exemplo, entre docente e estudantes, congregando suas capacidades e suas aptidões, propiciando a manifestação de modernas atuações (alterações) ou aprendizagens.

Castilho (2005), faz uma reflexão sobre a articulação existente entre a educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. Segundo a autora, os estudantes da EJA enfatizam a importância dos conhecimentos que adquiriram no trabalho como fundamentais para o bom desempenho de suas atividades.

Castilho destaca ainda que tal fato torna-se mais evidente ao fazer uma reflexão entre trabalho e EJA, enfatizando que:

> [...] o trabalhador, ainda que de forma assistemática, produz conhecimento, elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico. (Aranha Apud Castilho, 2005, p.01)

Tendo por referência estudos dessa natureza, nosso trabalho se volta para as expectativas e motivações de estudantes de EJA, quanto ao processo de reinserção educacional e alfabetização, uma vez que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos no nível da Educação Básica. A contribuição da pesquisa para o campo educacional está relacionada à compreensão e desencadeamento de reflexões que envolvem os interesses e motivos destes estudantes, no que se refere à tentativa de 'reverter' a sua defasagem escolar.

Em atenção a aspectos como estes, a educação de jovens e adultos, busca alfabetizar e escolarizar indivíduos que não tiveram a chance de formação escolar em idade adequada, possibilitando a esse público recuperar o "tempo perdido", ajudando-o a desenvolver o seu potencial e habilidades adquiridas fora e dento da escola, com vistas a contribuir para a sua vida de modo geral.

Estas ideias tiveram extensão a partir das reflexões de Paulo Freire a respeito da educação popular, pois sua preocupação com o analfabetismo sempre esteve voltada para a conscientização de que o homem, diferentemente dos animais, pensa, reflete e como tal, precisa compreender que não só faz parte do mundo, mas que está inserido no mundo e através disto, são capazes de transformá-lo a partir de suas ações (Freire, 2010).

Imbuídas do processo investigativo buscamos investigar a respeito de motivos e expectativas de estudantes inseridos na modalidade de EJA, suas opiniões sobre sua escolarização, com o intuito de conhecer as motivações que os estimularam a serem alfabetizados.

Com base nisto, procuramos responder questões como: Que razões levaram estes estudantes buscarem formação nessa modalidade de ensino? Que motivos, considerando peculiaridades de suas vidas, fizeram com que essas pessoas não fossem alfabetizadas e não concluíssem seus estudos na idade regular de ensino? Que expectativas estes estudantes tem sobre a sua alfabetização? Como esses conhecimentos estão sendo utilizados por estes estudantes em seu cotidiano? Qual o significado da escolarização para a vida desses jovens e adultos?

Para responder a essas questões, o presente estudo teve como objetivo geral conhecer os motivos e expectativas de estudantes, a partir da escolarização promovida pela EJA e, a partir disto identificar fatores que levaram os estudantes a não serem escolarizados e não terem concluído seus estudos em idade regular; analisar o significado da escolarização para vida destes jovens e adultos; compreender as razões que motivaram estes indivíduos a retomarem seus estudos; refletir acerca de suas expectativas sobre seu processo de escolarização.

1. Referencial teórico

A pesquisa teve como base teórica diferentes autores cujos estudos se voltam para a EJA e especificidades, motivos que levam, por exemplo, pessoas da Terceira Idade a iniciar ou retomar seus estudos, suas perspectivas em relação à escolarização e em que alcance estas vem sendo atendidas, Coura (2008). A partir de aspectos como estes, demos início à discussão envolvendo as seguintes temáticas: 1. Contextualizando a EJA; 2. Alfabetização e escolarização: breves apanhados; 3. A escolarização como expectativa para a qualificação de jovens e adultos.

1.1. Contextualizando a EJA

No Brasil, a educação de jovens e adultos surgiu juntamente com a Educação Básica. Ela teve início com a vinda dos jesuítas ao Brasil, que com o intuito de catequisar os índios, transmitiam o idioma português. Porém com a expulsão dos jesuítas o ensino se desorganizou (Paiva, 2003). No Brasil Imperial houve iniciativas de educação voltadas para os jovens e adultos, em que foi reservada a estes, uma educação gratuita e a criação de escolas noturnas para adultos analfabetos. Mas só em 1934 que foi instituído um Plano Nacional de Educação que designou como dever do Estado um ensino gratuito em que este deveria ser cursado também pelos adultos (Rosa, 2005).

Em 1940 houve grandes iniciativas políticas voltadas para a educação de adultos, pois nesse período o índice de analfabetismo era muito elevado, isso fez com que a EJA se tornasse uma preocupação nacional. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) trouxe uma influência positiva ao país, em que estimulou Programas de educação de adultos, alfabetização e capacitação profissional (Rosa, 2005), como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) na década de 50, (Vieira, 2004). Nesse mesmo período, merece destaque a proposta pedagógica de Paulo Freire que era a favor de um ensino crítico, segundo Freire (2010) o ensinar deve acontecer existindo um diálogo aberto entre o educador e o educando, aprender a ler e escrever significa refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Nos anos 60 e 70, Os movimentos de alfabetização que tinham vínculo com a educação popular foram reprimidos, pois o governo via como uma ameaça à ordem instalada. No entanto, "durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo" (Vieira, 2004, p. 40). Já em 1996 foi anunciada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9334/96 - que propôs, no artigo 3º, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, pluralismo de ideias e de percepções pedagógicas, padrão de qualidade, valorização do conhecimento extraclasse e o atrelamento entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. A EJA, de acordo com a LDB de 1996, é considerada uma modalidade da educação básica. Para Souza (2000), a EJA veio para 'pagar' uma dívida para com a sociedade que não teve acesso a escolarização.

A alfabetização, parte fundamental do processo educacional, vem ao longo dos anos passando por modificações em seu contexto e trajetória. Ela é constituída como um direito fundamental a todo o ser humano e tem em si mesma a função de trazer para os educandos ações que os envolvam junto à sociedade (Souza, 2000). A importância da escola na vida de um adulto é que ela pode contribuir para promover "a transformação dos indivíduos ao longo dos seus processos de desenvolvimento psicológico" (Alvares, 2010, p.89).

A escolarização pode ser assim entendida, como uma condição de ensino dentro de uma instituição em que se possibilita educar, de uma forma geral, os sujeitos abrangidos nesse processo e a linguagem segundo Soares (2008), é um entrave no processo educacional destes estudantes.

1.2. A ESCOLARIZAÇÃO COMO EXPECTATIVA PARA A QUALIFICAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na medida em que ocorrem mudanças na área científica e tecnológica os níveis de escolaridade das sociedades se modificam, uma vez que essas modificações são necessárias para atender às demandas culturais e econômicas, "mudanças para as quais aponta a era que se inicia tem um impacto importante sobre as qualificações que precisarão ser, ao mesmo tempo, gerais e específicas" (Paiva, 2003, p. 434), para que estes possam participar e ter acesso aos benefícios do progresso tecnológico e econômico que o mundo está vivendo.

Sendo assim, o sujeito tem que estar se atualizando e renovando, desenvolvendo e aprofundando seus conhecimentos, sistematizando-os. A questão inicial aqui referida é alfabetizar-se, tendo como competência, escrever, interpretar e ler diferentes tipos textuais. a leitura e a escrita demonstram ser instrumentos importantes no exercício de cidadania, pois:

> [...] são tidas como requisitos fundamentais e básicos para o exercício dos direitos de cidadania. Em atenção a isso, um indivíduo que não tem o domínio mínimo desses códigos e de noções matemáticas é considerado um cidadão limitado, consequentemente marginalizado. (Barbosa, 2009,p 46)

Aqui não existe idade mínima para aprender a ler e escrever, uma vez que esse processo acontece durante toda a vida (Schwartz, 2010).

Considerando esse contexto, a educação de jovens e adultos a partir da LDB de 1996 determina que os municípios provejam educação gratuita a esse segmento de ensino. A lei preceitua aos alunos que não estudaram em idade 'regular', estímulo legal para que freqüentem a escola.

Em trabalhos que discorrem a respeito das esperanças que alfabetizandos jovens e adultos tem a respeito de sua escolarização, enfatizam que a EJA atende ao que é necessário para a sua vida pessoal e profissional (Piconez, 2002). Assim, a qualificação faz parte das preocupações e expectativas principais dos ingressantes nessa modalidade de ensino, tanto para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas atividades profissionais, como para o seu desempenho e melhora como pessoa inserida numa sociedade letrada.

Havendo uma busca da revalorização da escolaridade, a educação é um dos fatores importantes para qualificação profissional na atualidade, e a EJA auxilia no sentido de contribuir para tal em um menor intervalo de tempo. Com vistas a qualificar o adulto/alfabetizando para o social, a educação busca desenvolver suas habilidades, competências que são recebidas em seu cotidiano. Dessa forma a:

> "qualificação-chave é aquela que permite desenvolver a capacidade de aprender e de aceitar encargos de maneira responsável agindo de maneira autônoma e eficiente, com capacidade decisória, atitude cooperativa e capacidade de suportar e superar conflitos". (Paiva, 2003, p.427)

Neste sentido, a EJA possibilita concretizar e ampliar um caminho para este fim, tendo uma ampla responsabilidade para com a sociedade e a educação, gera desenvolvimento da economia, da sustentabilidade ecológica e igualdade para todos, sendo um dos objetivos dessa modalidade dar auxílio aos sujeitos para que possam desenvolver suas capacidades. À escola cabe uma parcela de responsabilidade em construir saberes contextualizados com o cotidiano dos alunos, nutrindo assim, necessidades do meio social (Alvares, 2010).

A qualificação deve ser constante e, pode figurar como um dos sentidos da EJA, pois faz referência à educação como alicerce na complementação do potencial do ser humano. Assim, para compensar os déficits educacionais, a requalificação da educação tornou-se prioridade para jovens e adultos na intenção de assegurar que os conhecimentos adquiridos tenham uma condição de aplicação prática, tanto na sua vida cotidiana, como na vida profissional (Paiva, 2003).

2. METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que propõe analisar e refletir acerca de motivações e expectativas que jovens e adultos vivenciam em um determinado espaço (escola e comunidade, por exemplo), e como estes interagem e pensam sobre o que estão fazendo. Essa abordagem qualitativa "busca significados, não exige representatividade amostral, trabalha com pressupostos" (COSTA, 2011, p.38).

Assim sendo, o presente estudo buscou analisar e refletir sobre as expectativas destes jovens e adultos de se inserirem no universo letrado, bem como captar como esses novos conhecimentos, apreendidos na escola, podem ser úteis em seus cotidianos.

O Centro de Estudos Supletivos Valdemar Oliveira, que fica situado no complexo de escolas IEP (Instituto de Educação de Pernambuco) foi o local de realização da coleta dos dados. Optamos por fazer a coleta de dados nessa instituição por já conhecermos a mesma, uma vez que durante a nossa graduação desenvolvemos neta escola a nossa pesquisa da disciplina de prática pedagógica (PPP) nesse mesmo nível de ensino e também pelo fato deste estabelecimento de ensino oferecer a modalidade EJA no turno da manhã, sendo este um fator que a diferencia de outras instituições que só atendem a EJA no turno da noite.

A opção pela classe na qual coletamos os dados foi feita devido à mesma ser formada de jovens e adultos que ainda estavam em processo de alfabetização. Sendo composta por 27 alunos matriculados, com faixa etária entre 15 e 75 anos.

Fizemos visitas ao Centro para conhecer o espaço, observar a rotina das atividades desenvolvidas e de seguida proceder a coleta dos dados. Utilizamos, para tal fim, um questionário contendo 13 perguntas, como instrumento de captação de informações.

Durante a coleta dos dados, a professora da classe destacou que a frequência dos estudantes variava em torno de 20 a 22 alunos e que cinco destes apresentavam deficiência auditiva, um deficiência física, um terceiro deficiência visual e muitos, conforme foi relatado apresentam problemas de aprendizagem. Os estudantes com limitações auditivas tiveram o apoio de intérprete da língua de sinais para responderem ao questionário.

3. Análise dos dados

Através da coleta dos dados foi possível conhecer uma parte da história de vida dos jovens e adultos envolvidos neste estudo, o que nos possibilitou identificar o sentido da escolarização para os estes. Neste sentido, analisamos as expectativas e motivações que levaram os mesmos a voltar para a escola. Cabe destacar que a obtenção dos resultados aqui demonstrados se materializa a partir das narrativas colocadas pelos próprios sujeitos. Ressaltamos que os nomes dos mesmos foram substituídos pelas siglas E1, que se refere à abreviação do nome estudante 1, com o intuito de resguardar a identidade destes.

Os resultados obtidos nos mostraram que 12 dos 13 adultos pesquisados não havia frequentado a escola desde a infância até a fase adulta. Este dado se apresenta de forma peculiar uma vez que se diferencia dos observados em alguns estudos semelhantes com jovens e adultos. Os 13 sujeitos analisados se vêem como pessoas que tiveram subtraídas suas possibilidades de estudar em "idade regular".

Para termos um conhecimento mais próximo sobre o processo de escolarização e as expectativas suscitadas nos estudantes pesquisados, apresentamos o perfil destes e análise dos dados em quatro categorias: 1. Razões da infrequência escolar; 2. Motivações para o retorno aos estudos; 3. Expectativas sobre sua alfabetização e; 4. Significados da escolarização para a vida dos estudantes.

3.1. Perfil dos estudantes da pesquisa

Quanto ao perfil dos estudantes, todos os 13 entrevistados frequentavam o nível II (antiga 3ª e 4ª séries) da EJA. Destes quatro são do sexo feminino, e nove são do sexo masculino; suas idades variavam entre 18 e 72 anos.

No tocante à ocupação, dentre os treze participantes deste estudo, cinco exercem atividade profissional de forma autônoma ou funcional, como por exemplo, E1: "sou aposentada, trabalhava em um restaurante, como cozinheira e no momento vendo produto de uma revista (Jequiti)", outro, E2: "lavo carros em um restaurante do Rosarinho" (bairro da cidade de Recife)

3.2. Razões da infrequência escolar

Nessa categoria analisamos os motivos que fizeram com que os estudantes da EJA, não frequentassem a escola e para tal, fizemos a seguinte pergunta: Que motivos levaram você a não ter frequentado a escola? As respostas variaram entre diferentes aspectos como questões familiares (23%), doença (23%), influência da família (13%), não quiseram estudar (8%), entre outros.

As subcategorias influência e questões familiares estiveram presentes em muitas histórias relatadas, o entrevistado 10, por exemplo, falou que: "Meu pai e mãe disseram que não era importante estudar, para não se juntar com alguém que não prestasse, ele disse também que ele próprio me ensinaria, sem precisar ir a uma escola porque o pai dele ensinou a ele dessa forma". Já o entrevistado cinco expôs o seguinte: "Minha mãe não me colocou na escola, porque ela não tinha condições e morava no interior." Neste sentido percebemos que:

> Essas famílias não valorizariam o êxito escolar como objetivo importante a ser alcançado e essa distância cultural da escola seria um obstáculo, considerado algumas vezes impossível de vencer, para a aprendizagem satisfatória. (Schwartz, 2010, p.57)

Dessa forma os diversos fatores que os levaram a ficar distante da escola, não são muito diferentes das razões de estudantes que cursam a EJA em diferentes regiões do Brasil. Soma-se a isso, inadequação da organização das instituições escolares com as necessidades de trabalhar, e o fato destes estudantes "[...] terem assumido muito cedo responsabilidades profissionais ou domésticas, influencia diretamente sua visão de mundo." (Alvares, 2002 Apud Alvares, 2010, p. 70).

Ou seja, muitos conhecimentos que aprenderam até o momento derivam de suas vivências no mundo do trabalho. E, ao mesmo tempo em que deveriam estudar, esbarravam na necessidade de trabalhar, isto foi enfatizado por eles como sendo uma das principais razões que os levaram a escolarizar-se apenas agora. Além da necessidade de contribuir com o sustento de sua família, destacaram também o fato de ter que tomar conta dos familiares. Tal acontecimento pode ser constatado, por exemplo, nas seguintes falas:

"Precisei trabalhar cedo e não queria estudar, só queria saber de molecagem."E2.

"Meu pai era carrasco e não queria que eu estudasse, só queria que eu trabalhasse no roçado, no interior" E1.

"Não tive oportunidade de estudar porque desde criança tive que tomar conta de casa e do meu irmão". E9

Essa situação permaneceu mesmo depois de atingirem a adolescência e idade adulta. Avançaram na idade, alguns casaram, mudaram de casa, até mesmo de emprego, mas as barreiras para alcançar a conquista da escolarização permaneciam. Os comprometimentos com a família e o trabalho não 'davam' lugar e tempo para que conseguissem ir a uma escola.

Portanto, percebemos que durante a infância, segundo os sujeitos dessa pesquisa, houve muitos obstáculos que impediram a efetivação por uma escolarização que lhes garantisse pelo menos o término da Educação Básica, como, por exemplo, terem se tornado pais muito cedo, ou foram violentados quando criança. No entanto, apesar de todas essas barreiras, não desistiram de estudar.

3.3. Motivações para o retorno aos estudos

Esta categoria pretende dar conta do que moveu os sujeitos da pesquisa, a quererem voltar a estudar e se alfabetizar, e a repercussão que o retorno à escola causou em sua relação com os familiares e com o meio social em que vivem, pois como mostra Schwartz (2010) estes educandos:

> [...] ao retornarem à escola, o fazem geralmente em busca de uma aprendizagem que não conseguiram construir em outros momentos de suas vidas. Nessa experiência encontram também vivências sociais imbricadas na sala de aula. A constituição de um grupo de convivência em que, além de aprendizagens, possam interagir socialmente, sentindo-se pertencentes e acolhidos, é um fator que pode contribuir para sua permanência ou para a evasão. (2010, p. 124)

Dos 13 entrevistados os principais fatores que lhes motivaram a voltar a estudar foram: Saber ler, dito por 8 estudantes; aprendizado, falado por 3 estudantes; conhecimento/independente, 1 estudante falou e considera importante outro estudante.

Assim, depois de narrar cada um dos obstáculos enfrentados, os estudantes pesquisados evidenciaram que estudar era mais do que uma obrigação, era um sonho que ansiavam durante vários anos de suas vidas. A concretização deste objetivo e sonho, para eles, só foi possível ao chegarem à EJA. Neste intento, diversos fatores contribuíram para que tivessem, agora, a possibilidade de frequentar uma escola. Como por exemplo, filhos crescidos e "assistências" financeiras do governo. Alguns motivos para o retorno aos estudos pode ser verificado no significado que a leitura e a escrita tem para estes, os depoimentos abaixo dão mostra disto quando dizem o que os motivou a voltar a estudar:

"Aprender a ler, para arrumar um trabalho melhor mais tarde" E2

"Saber ler" E4".

"Querer lê a Bíblia". E1

Neste sentido a leitura e a escrita demonstram ser instrumentos importantes no exercício de cidadania, pois:

> [...] são tidas como requisitos fundamentais e básicos para o exercício dos direitos de cidadania. Em atenção a isso, um indivíduo que não tem o domínio mínimo desses códigos e de noções matemáticas é considerado um cidadão limitado, conseqüentemente marginalizado. (BARBOSA, 2009,p 46)

Outro fator presente em relação aos motivos de retorno à escola foi a melhora do aprendizado, conforme relato do estudante. “Para melhorar meu conhecimento, aprendendo as coisas. Para não precisar perguntar nada a ninguém”. E9. Atribuiu à escola e ao seu aprendizado, a responsabilidade de sua independência como pessoa.

Quando indagados sobre a relação com a família depois do retorno à escola, eles relataram que passou a haver uma maior aproximação com os familiares. Muitos disseram que a volta à escola foi incentivada por seu cônjuge, filhos, netos e noras e que todos lhes dão assistência de alguma maneira. Quanto aos estudantes que possuem algum tipo de deficiência, estes são levados pelos pais para a escola. É neste sentido que Álvares fala que as representações:

> [...] que um sujeito faz da escola e de seu desempenho na cultura escolar não somente são feitas dentro da própria escola, mas também no âmbito da família e das relações sociais, por meio de expectativas próprias e de expectativas de outros – pais, colegas, amigos, professores – que nele são depositadas. (2010, p.83)

Além disso, contam que o retorno à escola, aos estudos, suscitou, agora, diferentes temas para debater com a família, tornando-os pessoas mais sociáveis.

3.4. Expectativas sobre sua alfabetização

Ao questionarmos os sujeitos sobre suas expectativas em relação a sua alfabetização, percebemos que a ideia de escola como contribuição para melhorar a qualidade de vida teve relevante significado. As respostas variaram desde “saber ler” (6 estudantes), “novos conhecimentos” (3 estudantes), “continuidade aos estudos” (3 estudantes) e, “emprego melhor” (1 estudante).

Percebemos que a maioria dos estudantes valorizava e interagia com o mundo através da leitura e da escrita, tendo como uma de suas finalidades alfabetizar-se para a utilização de ferramentas tecnológicas; saber ler os veículos de informação e identificação de ruas e ônibus.

As entrevistadas E4 e E5 disseram que as dificuldades apareciam em tarefas do dia-a-dia como não saber ler o ônibus que vai ‘pegar’, os ‘numerais’ das ruas e do telefone. Neste sentido, a alfabetização se tornou um elemento importante mudando cujo foco vai além da decodificação de letras, para o uso real da leitura e da escrita em diferentes situações de uso social.

Em relação aos assuntos profissionais o caso da E3 se configura como um dos mais significativos quando expõe que: “eu sou cabeleireira e não sabia ler os nomes das tintas, era as pessoas que liam para mim”. A partir desse relato realçamos que:

> É preciso enxergá-los como geralmente são, sujeitos inteligentes, que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita sem estar adequadamente instrumentalizados para isso, resolvendo problema, vivendo, trabalhando e amando. (shwartz, 2010, p. 63)

A entrevistada referida anteriormente demonstra que veio à escola em busca de aprender a ler para melhorar o desempenho no trabalho que exerce, possibilitando futuros crescimentos profissionais. Ainda em relação ao trabalho, Souza enfatiza que:

> Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles. (2000, p.36).

Nesse contexto os entrevistados destacaram que a ausência de escolarização limitou sua capacidade de exercer outras profissões que lhes garantissem melhores remunerações salariais e qualidade de vida. É neste sentido ressaltamos que as iniciativas de avanço do setor educacional não devem ser apenas de "reforçar e melhorar a qualidade da educação inicial ou promover medidas compensatórias [...] mas sim de promover oportunidades de atualização permanente" (Paiva, 2003, p.419).

Contudo, o Entrevistado 9 após iniciar sua escolarização, fez uma reflexão que vai além de assuntos de ordem financeira: "Estou ficando independente, não precisando perguntar tanto as coisas as pessoas." Nota-se que a carência de escolarização provocava nos estudantes analisados, uma incerteza que comprometia suas vidas em diversos lugares e momentos.

Com base nos resultados, observamos que a tônica do retorno à escola referia-se ao aprendizado da leitura e escrita. Verificamos também que esta esperança se ampliou, proporcionando estímulo para ir mais longe e conseguir a efetivação de seus anseios.

3.5. Significados da escolarização para a vida dos estudantes

Referente a este aspecto, buscamos saber o que compreendiam por escolarização e em que medida pode ser considerada, 'tradicionalmente', o meio pelo qual os indivíduos entram em contato com o mundo da leitura e da escrita. As respostas variaram entre o saber ler (46%), socializar-se (23%) e, melhor conhecimento/aprendizado (31%).

De acordo com os relatos, a escolarização proporcionou a estes estudantes ampliar os horizontes ante novos lugares e espaços que passaram a conviver. São diversas as histórias relatadas que evidenciam a alegria proporcionada pelos passeios escolares e lanches coletivos, acontecimentos que antes de frequentarem a escola jamais haviam vivenciado. O E1 demonstra a importância da escolarização para a sua vida, quando diz: "Se divertir, passear, lanchar e saber lê". O estudante 10 faz destaque também para a socialização quando diz: "Saber se enturmar, respeitar, ter um bom conhecimento."

A este respeito da interrupção dos estudos em idade regular, Alvares destaca que:

> [...] migram para a Educação de Jovens e Adultos, formando grupos sociais que valorizam sobremaneira o convívio no espaço escolar, tornando a sociabilidade uma questão central em sua escolarização. Muitas vezes privados de outros espaços de sociabiliazação, esses jovens esperam encontrar na escola não só um lugar para encontros entre os seus pares, mas também um território para práticas e manifestações culturais, das quais as diversas juventudes brasileiras são representantes. (2010, p.83)

Nessa perspectiva a escola tem proporcionado para a vida destes Jovens e Adultos diversas melhorias. Vemos isso no depoimento do entrevistado 5 acerca do processo de escolarização: "Conhecer amigas, professoras, a gente aprende a ler, sabe andar na rua". Outra questão que destacam como uma mudança acontecida durante sua vivência em uma instituição educacional, é o fato de se tornarem mais expressivos e desinibidos, como nos mostra a E11 ao dizer: "Aprendi mais conhecimento, a me expressar melhor, ser mais educada, falar com as pessoas e não ser um cego na vida".

Assim, através dos dados coletados pudemos inferir que o papel social da escola foi além da expectativa inicial que eles apresentaram. Se antes almejavam voltar à escola para aperfeiçoar saberes como ler e escrever, ou mesmo para aprendê-los. Observamos nas falas dos estudantes E12 de 51 anos e E13 de 19 anos, que o significado da escolarização consiste em: "Aprender a ler".

Percebemos nas falas destes estudantes um avanço nas suas expectativas sobre o processo de escolarização. A escola lhes tem possibilitado aspirar e vivenciar novos espaços, estreitar laços mais fortes com os familiares, estabelecer novas relações e novas atitudes perante a vida. A escola, hoje para eles, representa um lugar que modifica suas relações pessoais e sua relação consigo mesmo.

Em síntese, foi notório que no decorrer das 4 categorias de análise os aspectos da leitura e da escrita foram mencionadas em todas. Demonstrando ser, a prática do letramento, ainda um aspecto presente como fundamental para o desenvolvimento da vida pessoal, social e profissional destes estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este artigo, conscientes de que, esse tema em nossa formação acadêmica foi de suma importância, pois nos proporcionou uma relação maior com a pesquisa científica, na qual pudemos fazer a relação da teoria, vista em sala de aula, com os dados coletados e histórias relatadas durante a pesquisa. Nesse sentido, o estudo contribuiu para a nossa formação como futuras profissionais da educação, capazes de observar, refletir e intervir consciente e sistematicamente em práticas docentes e colaborar, dessa forma, na formação de pessoas aptas a construir uma sociedade mais justa.

A relevância social deste trabalho reside no fato de que colabora para refletir e suscitar ações em que vejam os estudantes de EJA como pessoas experientes que viveram em diferentes lugares, como percebemos em conversas informais durante a coleta dos dados. Neste sentido, deve se configurar num espaço de transformação e transmissão de conhecimentos de forma contextualizada às vivências destes alunos. Pois:

> Se a escola investir na construção de saberes que faça sentido ao adulto, que corresponda à sua maturidade, que subsidie mais diretamente suas práticas sociais, estará contribuindo não somente para fornecer informações e procedimentos da cultura letrada, mas também para consolidar sua inserção social, cultural e política na sociedade. (Alvares, 2010, p. 73)

A nossa sociedade impregna em nossas mentes que a educação serve para que as pessoas consigam um bom emprego e possam ascender social e financeiramente, mas na prática muitas vezes, as necessidades do ambiente familiar, influenciam estes jovens a abandonarem seus estudos e começarem a trabalhar precocemente. Isto faz com que estes sujeitos não consigam um 'bom emprego', uma vez que o mercado exige cada vez mais, uma maior qualificação profissional, conhecimentos que só através da escola podem ser adquiridos.

A Educação de Jovens e Adultos precisa ter como uma de suas prioridades, modificar o quadro de evasão e não freqüência escolar, fazendo com que seus alunos tenham melhores oportunidades de vida. Neste rumo, a EJA deve ser encarada como política de estado para que possa de fato atender aos anseios de quem a procura.

BIBLIOGRAFIA

ALVARES, Sonia Carbonell. *Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender.* São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Márcia Regina. "*Agora vejo com os meus olhos". A alfabetização na vida dos adultos do Programa Xingó.* 2009. Porto: Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. (tese de doutorado).

BRASIL – Ministério da Educação – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* – http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. htm - acesso em 09/06/2011

CASTILHO, Ana Paula Leite. *A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica.* GT, nº 18 – ANPED. Minas Gerais, 2005.

COSTA, Marco Antonio F. da. *Projeto de Pesquisa: entenda e faça.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COURA, Isamara G. M.. *Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na educação de jovens e adultos.* In: 31º Reunião Anual da ANPED. 2008. Caxambú- MG. 31ª Reunião Anual da ANPED - Constituição Brasileira, direitos humanos e educação, 2008. v. 1.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 13ª edição.São Paulo: Paz e Terra, 2010.

IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* –http://vidaeducacao.com.br/?p=1201 – acesso em 20.05.11

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, Jane. *Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos*. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. 29ª Reunião Anual da ANPEd Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. p. 1-17

PICONEZ, Stela C. Bertholo. Educação escolar de jovens e adultos. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PRESTES, E. M. T. *Alfabetização, satisfação de necessidades e inclusão social.* 2007.

ROSA, C. M. *Alfabetização de jovens e Adultos: urgente e imprescindível*. In: Rosa, Cristina; Rocha, João Vicente; Monteiro, Carolina. (Org.). Jovens e Adultos na escola: Lendo e escrevendo o mundo e a palavra. Pelotas: Universitária/UFPel, 2005, p. 113-143.

SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOARES, Leôncio. *O educador de jovens e adultos em formação.* Educação em Revista (UFMG), v. 47, p. 83-100, 2008.

SOARES, L. J. G.; VENÂNCIO A. R. *Tensões, contradições e avanços: a eja em uma escola municipal de BH*. Educar em Revista, v. 29, p. 141-156, 2007.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª edição. São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, João Francisco de. *A educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo*. Recife, 2000: Bagaço.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos* – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE ESPOSENDE: A SENSIBILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DE RESPONSABILIZAÇÃO AMBIENTAL

ANABELA ALMEIDA[(1)] ; SANDRA MARQUES[(2)]; ALEXANDRA ROEGER[(3)].

[(1)]Esposende Ambiente, EM, (anabela.almeida@esposendeambiente.pt)
[(2)]Esposende Ambiente, EM, (sandra.marques@esposendeambiente.pt)
[(3)]Esposende Ambiente, EM, (alexandra.roeger@esposendeambiente.pt)

1. ENQUADRAMENTO

O desenvolvimento sustentável de uma região depende impreterivelmente da atuação do homem em distintos mas inter-relacionados âmbitos: técnico-científico, político-económico e socioeducativo. A aplicação da tecnologia é fundamental tanto para a prevenção como para a conservação dos recursos naturais e do ambiente. As medidas político-económicas atuam diretamente na gestão desses mesmos recursos, dando prioridade aos investimentos em função dos interesses políticos. As medidas socioeducativas são as provenientes das exigências sociais, intimamente relacionadas com o nível educativo e cultural (Gómez, 2004).

Todavia, para que qualquer medida de gestão sustentável dos recursos seja eficaz são essenciais a capacitação e a educação da população. E é aqui que a educação ambiental assume uma função decisiva. Ela é a ferramenta que dá sentido tanto à intervenção tecnológica como a um adequado sistema económico e a uma acertada política económica (Gómez, 2004). Assim sendo, no processo de implementação do desenvolvimento sustentável, a educação ambiental, formal e não formal, tornou-se um instrumento indispensável, devendo ser orientada para a opção consciente por um rumo pessoal e coletivo de sustentabilidade (Rosa, 2004). A própria Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e sobre o Desenvolvimento apontou a educação como essencial na prossecução dos objetivos traçados, indicando que "a educação é de importância crítica para promover o desenvolvimento sustentável e aumentar a capacidade das populações para abordarem questões ambientais e de desenvolvimento".

Assim, a educação entendida como processo de construção da pessoa, a partir do conhecimento e da transformação do mundo, é cada vez mais um processo coletivo de mudança, que contribui, a médio e a longo prazo, para a melhoria e para a qualidade de vida das sociedades. O desenvolvimento sustentável e integrado, e a construção de uma sociedade educativa, em que novas maneiras de articular o viver, o aprender e o trabalhar permitam fazer da vida um processo de determinação do futuro individual e coletivo, é hoje um imperativo da nossa civilização.

Esta visão de uma sociedade esclarecida, crítica, conscienciosa e construtiva só é possível através da responsabilização ambiental dos cidadãos. É importante, senão mesmo vital, que todos assumam a sua quota-parte de responsabilidade pelo atual estado do planeta e, principalmente, de comprometimento pela sociedade que queremos ter num futuro muito próximo. Hoje sabemos que o exercício de uma qualquer atividade, seja ela desenvolvida ou não no âmbito de uma atividade económica, independentemente do seu carácter público ou privado, lucrativo ou não, tem impacto no ambiente. Assim sendo, se todos, de alguma forma, contribuímos para o problema, obrigatoriamente teremos que todos fazer parte da solução.

Contudo a responsabilização ambiental dos cidadãos não pode apenas cingir-se ao cumprimento de regras e obrigações, e consequente aplicação de coimas aos não cumpridores e infratores. Responsabilizar ambientalmente as pessoas para as questões ambientais tem que passar obrigatoriamente pela sensibilização, educação e formação da população. É neste plano que a educação ambiental assume, uma vez mais, um papel preponderante, uma vez que constitui uma importante ferramenta de sensibilização e informação, contribuindo para definição de estratégias locais de atuação e de gestão com vista ao desenvolvimento económico das regiões e manutenção da sustentabilidade dos recursos naturais.

Atualmente a educação ambiental tem por base o equilíbrio entre o meio natural e o homem, tendo como objetivo a construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento sustentável. Esta perspetiva implica obrigatoriamente a implementação de medidas que integrem e valorizem a sensibilização e formação das populações.

2. O PERCURSO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPOSENDE

O Município de Esposende tem vindo, nos últimos anos, a demonstrar a sua capacidade de resposta aos desafios do desenvolvimento sustentável.

Desde 1997 que o Município de Esposende assume a sua responsabilidade na formação ambiental da população, em particular da comunidade educativa. Dos vários projetos levados a cabo destaca-se o Programa de Educação para a Sustentabilidade (PES), um conjunto de iniciativas e atividades de educação ambiental dirigidas a diferentes públicos-alvo, com vista à sensibilização e formação dos munícipes e visitantes para algumas questões e problemáticas de índole ambiental que, de forma direta e indireta, influenciam o desenvolvimento do concelho. As várias iniciativas que anualmente integram o PES não são mais do que a resposta às necessidades educativas evidenciadas por diferentes públicos ao nível das questões ambientais, mas também o resultado visível de vários anos de experiência e aposta na educação ambiental.

Sendo na comunidade educativa que assentam os grandes pilares da prossecução das metas definidas pelo Município ao nível do fortalecimento do direito ao acesso à informação e à educação ambiental, numa perspetiva integradora e de total transparência das implicações ambientais de toda e qualquer ação no meio ambiente, têm-se privilegiado as iniciativas dirigidas à comunidade educativa concelhia. Todavia, e ao longo do tempo, este Programa tem vindo a integrar outros públicos-alvo, além da população em geral, nomeadamente grupos locais, cuja pertinência assim o tem vindo a determinar.

Figura 1. Algumas das atividades desenvolvidas no âmbito do PES (exposições, ações de voluntariado ambiental e percursos pedestres).

Contudo, e para além da educação para as questões ambientais, a valorização do capital humano do município é entendida pela autarquia como condição primeira do desenvolvimento do concelho. Neste contexto, 2007 marca a integração do Município de Esposende na Associação Internacional de Cidades Educadoras e a consequente subscrição da sua Carta de Princípios, assumindo-se, desta forma, o compromisso de desenvolver políticas e comportamentos visando a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, que promovam o espírito de cidadania e os valores de uma democracia participativa e solidária. Neste sentido, a política educativa municipal procura ser ampla, transversal e inovadora, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como os diversos contextos e as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam no município.

Com a transferência das competências da autarquia no domínio do Ambiente para a empresa municipal Esposende Ambiente, EM (EAmb), a partir do 2010, e também no desenvolvimento da sua atividade na área do ambiente e da cidadania, a EAmb, através do seu Departamento de Promoção para a Sustentabilidade (DPS), assume a gestão do PES e aposta na sensibilização, formação e educação para as

questões relacionadas com a preservação do Ambiente, promovendo a adoção de atitudes ambientalmente mais corretas que contribuam para o desenvolvimento sustentado e desta forma para a melhoria da qualidade de vida da população.

Para além da sensibilização e educação ambiental da população em diferentes áreas como a gestão de resíduos, gestão dos recursos hídricos, eficiência energética, preservação da biodiversidade, etc, existe uma aposta clara na promoção de um trabalho contínuo e sistemático visando o desenvolvimento de uma maior consciência ambiental da população esposendense, com a consequente mudança de atitudes e comportamentos e o desenvolvimento de competências fundamentais numa sociedade crítica e democraticamente participativa. Falamos de um apelo e incentivo à participação e envolvimento da população, como estratégia de construção de um futuro comum e sustentável para o município de Esposende.

É com este propósito que a EAmb assume desta forma o desenvolvimento do PES e a implementação das várias iniciativas que integram anualmente o seu plano de atividades, algumas das quais já com tradição local, como é o caso do Desfile de Carnaval "Fantasia Ambiente" ou a conceção e implementação das atividades de educação ambiental no âmbito da Campanha Bandeira Azul.

Figura 2. Atividades na praia, no âmbito da Campanha Bandeira Azul.

Por fim, e não menos importante, após década e meia de trabalho implementado em matéria de educação e sensibilização ambiental, e após igual tempo a perspetivar-se, progressivamente de forma mais declarada, a necessidade de criar um local aglutinador de todas estas ações e saberes, surge o Centro de Educação Ambiental de Esposende (CEA). Com a sua abertura, a 19 de agosto de 2011, foi assim dado um novo impulso na forma de fazer educação ambiental em Esposende. Este espaço assume-se como um pólo dinamizador e inovador na área do ambiente, abrangendo a investigação, a exposição e a aprendizagem de matérias relacionadas com o ambiente. Trata-se de um espaço de descoberta, que ambiciona um mundo de inovadoras soluções, oportunidades e conhecimentos, um projeto que se pretende de todos e para todos.

O CEA surge, então, como uma ferramenta decisiva para a sensibilização, formação e esclarecimento da comunidade no que diz respeito à gestão dos recursos naturais e do ambiente, que constituem bases para o desenvolvimento de um espírito de corresponsabilidade e de cidadania rumo à sustentabilidade ambiental do concelho.

A sua construção teve também como mote o de suportar a realização de muitas das iniciativas que integram o PES, nomeadamente ações de sensibilização e esclarecimento realizadas habitualmente no espaço da sala de aula. As diferentes valências do CEA possibilitaram a exploração de novos conceitos e áreas ambientais, conjugando o "*saber saber*" e o "*saber a fazer*".

Este equipamento educativo tem vindo a desenvolver um trabalho concertado na área do ambiente, junto da comunidade educativa e da população em geral, no sentido de explorar e dar a conhecer o potencial ambiental presente no concelho, com vista à sua preservação e valorização, mas também com o objetivo de promover uma maior consciencialização e responsabilização ambiental, fomentando uma maior participação consciente e responsável da comunidade.

3. Objetivos e ambições

Os macro objetivos que sustentam a génese do Centro de Educação Ambiental e que norteiam os projetos e iniciativas promovidos por este equipamento são:

- Apoiar o desenvolvimento de ações e atividades de educação ambiental;
- Dar a conhecer as riquezas ambientais de Esposende e envolver os munícipes e visitantes na preservação e valorização de um património natural que é de todos;
- Apostar na qualidade de vida dos cidadãos e contribuir para o desenvolvimento sustentável do município de Esposende.

No entanto, e tendo em conta o âmbito de atuação da Esposende Ambiente e as áreas ambientais estratégicas em que a empresa se encontra direta e indiretamente envolvida, importa também elencar e, de certa forma, esmiuçar alguns dos objetivos mais específicos que, através da implementação de uma estratégia vocacionada para a sensibilização e responsabilização ambiental individual e coletiva, se pretendem atingir:

- Promover o consumo sustentável dos recursos naturais locais, com vista à proteção dos recursos disponíveis a longo prazo;
- Mobilizar interesses e recursos para a definição de uma estratégia comum de usufruto sustentável dos recursos naturais locais;
- Alertar a sociedade civil para a problemática da destruição de habitats e, consequentes impactes na biodiversidade local e para a necessidade de todos contribuirmos para a preservação do património ecológico e biológico;
- Divulgar as espécies que integram a floresta autóctone e os inúmeros benefícios que dela decorrem;
- Dar a conhecer a importância e o valor da biodiversidade marinha, através da identificação e divulgação das espécies que ocorrem no litoral de Esposende;
- Sensibilizar os cidadãos para o valor da água nos diversos aspetos da vida humana e alertar para os riscos que ameaçam os nossos recursos hídricos, com particular destaque para os vários tipos de poluição aquática;
- Alertar para os problemas decorrentes dos vários tipos de poluição, sensibilizando para os sérios impactes ambientais negativos no ambiente;
- Dar a conhecer a realidade do concelho de Esposende em termos de gestão ambiental, integrando áreas como a gestão dos resíduos urbanos, a gestão das linhas de água, a gestão energética, entre outras;
- Sensibilizar para a importância de todos contribuirmos para uma gestão mais eficiente e ambientalmente menos problemática dos resíduos produzidos localmente;
- Apelar ao contributo individual e coletivo na mitigação de algumas das causas das alterações climáticas e sensibilizar a população para a necessidade de interiorizarmos as consequências de cada decisão e opção que tomamos;
- Alertar para a importância de adotarmos comportamentos ambientalmente corretos, nomeadamente no que diz respeito aos hábitos de consumo;
- Contribuir para a educação e formação de cidadãos ambientalmente mais responsáveis e ecologicamente mais conscientes.

4. O centro de educação ambiental

O Centro de Educação Ambiental disponibiliza um conjunto de espaços distintos mas que se complementam na missão de sensibilizar e formar os cidadãos para o desenvolvimento sustentável. Os espaços existentes nesta infraestrutura educativa propiciam uma nova perceção da relação Homem/Ambiente e o contacto com outras formas de conhecimento e tecnologias. Referimo-nos, para além das estruturas mais tradicionais como oficinas, biblioteca e ecoteca, à exposição "Ambiente

Interativo", uma exposição permanente que utiliza tecnologias interativas para apresentação e exploração de conteúdos informativos e formativos, e que convidam à descoberta e à aprendizagem.

De seguida são apresentados os diferentes espaços que constituem o CEA.

Centro de Acolhimento

Todas as informações relativas ao Centro de Educação Ambiental estão disponíveis no espaço de acolhimento/receção. Neste espaço está também presente uma estrutura informativa dinâmica que, para além de informação sobre todos os locais afetos ao Centro e respetivas atividades, possui também descritos os principais pontos de interesse do concelho de Esposende. No Centro de Acolhimento existe ainda um espaço para exposições temáticas referentes a temas associados ao ambiente.

Figura 3. A fachada do Centro de Acolhimento do CEA, bem como a receção e o Ponto de Informação interativo

Centro de Formação Ambiental

O edifício principal do Centro de Educação Ambiental integra diferentes espaços e valências, com objetivos muito específicos e funcionalidades várias.

Figura 4. As várias alçadas do Centro de Formação do CEA

Ecoteca e biblioteca

A ecoteca encontra-se equipada com computadores com ligação à internet e pode ser utilizado pelos visitantes para realização de trabalhos de pesquisa, entre outros fins.

Já a biblioteca encontra-se destinada à consulta e pesquisa bibliográfica e, para o efeito, encontram-se disponíveis diversas publicações relacionadas com o meio ambiente.

Figura 5. Os espaços da ecoteca e da biblioteca do CEA

Sala de Atividades

Nesta sala são efetuadas atividades de natureza mais prática, nomeadamente a realização de trabalhos de expressão plástica, práticas de índole ambiental, tendo a lotação de 40 lugares sentados.

Existe ainda uma pequena sala destinada aos mais pequeninos, e que visa também a realização de algumas atividades ou então a fazer um compasso de espera enquanto se executam atividades com outros grupos.

Figura 6. As salas de atividades do CEA

Auditório

Espaço com projeção multimédia e com 70 lugares sentados, destinado à realização de seminários ou palestras.

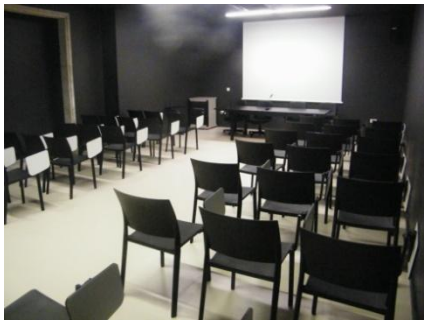


Figura 7. O auditório do CEA

Oficinas do Verdinho e do Caça-Sujões

No espaço afeto ao Horto Municipal encontram-se localizadas as oficinas de trabalho, duas salas polivalentes, com capacidade para 50 participantes, estando estas destinadas à realização de atividades ambientais de cariz mais prático, nomeadamente trabalhos no âmbito da jardinagem e da agricultura.

Figura 8. Realização de uma atividade de transplantação de carvalho na Oficina do verdinho

Hortas da Maria Repolha

As hortas pedagógicas são compostas por 23 pequenos canteiros, que podem ser utilizados no âmbito do desenvolvimento das atividades de educação ambiental relacionadas com jardinagem e horticultura terapêutica.

Apesar de destinados essencialmente a estabelecimentos de educação e ensino e IPSS's, alguns dos canteiros podem ser utilizados por munícipes ou associações que demonstrem interesse em trabalhar estes espaços de forma sustentável.

Figura 9 . Os canteiros que fazem parte das Hortas da Maria Repolha e alunos a realizarem tarefas de manutenção dos canteiros.

Trilho da Biodiversidade

Ao longo deste trilho estão presentes diversas espécies florestais autóctones, canteiros de espécies aromáticas e canteiros para propagação de espécies florestais. Este espaço tem também como objetivo apoiar o desenvolvimento de atividades relacionadas com a temática da biodiversidade.

Figura 10. O Trilho da Biodiversidade e as espécies autóctones presentes

Fórum e Parque de Merendas

O Centro de Educação Ambiental possui uma significativa área exterior, nomeadamente espaços verdes destinados ao lazer e à realização de atividades lúdico/pedagógicas. No espaço exterior junto à receção encontra-se um pequeno auditório, onde são dinamizadas atividades ao ar livre, como palestras, teatros de fantoches, entre outras. O Parque de Merendas situa-se no espaço exterior adjacente ao Horto e destina-se à realização de piqueniques.

Figura 11. O Fórum e o Parque de Merendas

5. A EXPOSIÇÃO PERMANENTE "AMBIENTE INTERATIVO"

Uma das ideias basilares durante a conceção do projeto do Centro de Educação Ambiental foi o desenvolvimento de uma exposição permanente, onde fossem abordadas temáticas ambientais de carácter geral, mas aplicadas à realidade do concelho. As características geográficas de Esposende, a presença de dois cursos de água de suma importância, a ocorrência de espécies florísticas e faunísticas singulares, a gestão ambiental do próprio Município e a questão das alterações climáticas que muito têm vindo a afetar Esposende, nomeadamente ao nível da sua costa, estimularam o desenvolvimento de um projeto de caráter não exclusivamente expositivo, onde são abordadas temáticas relacionadas com a gestão dos recursos hídricos, com a promoção e preservação da biodiversidade local, com a gestão dos recursos energéticos e a temática das alterações climáticas, para além da componente associada à gestão dos resíduos urbanos e aplicação da Política dos 3 R's.

Por outro lado, e numa perspetiva de tornar mais apelativo o acesso à informação e de permitir uma exploração dos conteúdos ajustada às necessidades e expectativas de cada visitante, houve uma clara aposta na utilização de tecnologias interativas, permitindo desta forma a apresentação estruturada e seccionada de conteúdos informativos e educativos.

Assim a nota dominante desta exposição interativa consiste no facto de possibilitar experiências sensoriais várias, em que o visitante pode "navegar" por entre vários cenários e quadros, e obter informação sobre vários temas ambientais na "quantidade e medida" que lhe é mais adequada. Os temas abordados – água, resíduos, biodiversidade e energia - despoletam uma curiosidade natural em conhecer mais e melhor o concelho de Esposende e contribuem para uma melhor perceção das questões ambientais com influência direta no desenvolvimento sustentável da região. Nesta exposição, a informação encontra-se à distância de um toque!

A exposição "Ambiente Interativo" é composta por nove módulos, dois dos quais se encontram no exterior da sala principal e que têm como objetivo dar as boas vindas aos visitantes e informar sobre as temáticas abordadas no âmbito da exposição propriamente dita.

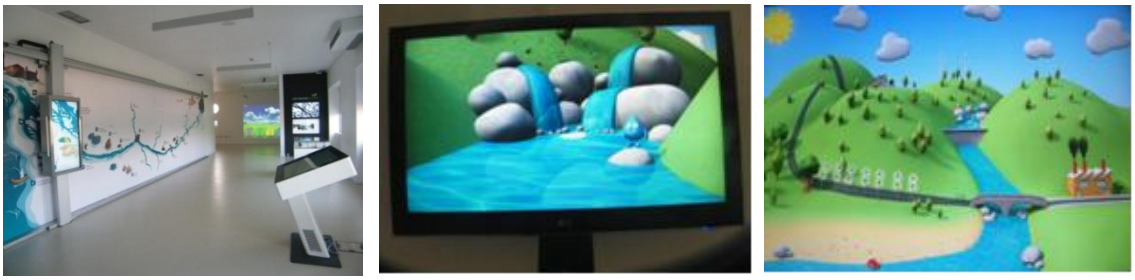


Figura 12. O espaço da exposição "Ambiente Interativo" e alguns dos seus módulos

A exposição inicia-se com dois módulos dedicados aos resíduos e à separação seletiva. "Bora jogar" e "Toca a separar" são totalmente vocacionados para o jogo e a brincadeira, uma vez que se pretende consolidar, "a brincar", conhecimentos já adquiridos.

"Esposende Natura" e a "Mesa do Verdinho" são dois módulos dedicados exclusivamente à temática da biodiversidade e onde é possível conhecer as diferentes espécies de fauna e flora que ocorrem regularmente na nossa região, nomeadamente a biodiversidade associada a ecossistemas ribeirinhos e marinhos.

Já na parede lateral da sala encontra-se uma ilustração do percurso do rio Cávado, desde a sua nascente, na Serra do Larouco, em Montalegre, até à sua foz, em Esposende. O módulo "A viagem da Clarinha" permite conhecer melhor o rio que é parte integrante da História de Esposende. Ao deslocar o LCD movível e selecionar os ícones, os visitantes acedem a diversos conteúdos associados à temática dos recursos hídricos e muito concretamente ao rio Cávado, como sejam o ciclo hidrológico, a bacia hidrográfica do rio Cávado, os aproveitamentos hidroelétricos, o património ribeirinho construído, os

habitats e a biodiversidade aquáticos, as principais ameaças, as atividades económicas e de lazer associadas ao rio, sistemas de tratamento de água para consumo e de água residuais, entre outras áreas abordadas.

Por fim os módulos "Energia à lupa" e "Ao som do Faíscas" visam uma abordagem lúdica a temáticas relacionadas com as alterações climáticas, eficiência energética e energias renováveis. Para além de dar a conhecer os diferentes tipos de energias, os conteúdos apresentados nestes módulos pretendem também sensibilizar os visitantes para a adoção de comportamentos e hábitos energicamente mais sustentáveis e para a importância do contributo individual na mitigação dos fatores potenciadores das alterações climáticas.

A abordagem sistematizada aos vários conteúdos através de visita guiada permite a reflexão sobre determinados pontos considerados prioritários, situação que ocorre durante a visita de grupos organizados.

6. Plano de atividades do CEA

Para além da visita à exposição de caráter permanente "Ambiente Interativo", quem se desloca ao CEA pode participar numa das muitas iniciativas que regularmente são disponibilizadas aos vários públicos-alvo, e cujos conteúdos pedagógicos e metodologias são sempre ajustados às características dos participantes. De entre as muitas iniciativas desenvolvidas, destacam-se as palestras e ações de sensibilização, as ações de formação e os workshops, as várias oficinas temáticas e as oficinas de férias, a dramatização de histórias, teatros de marionetas, a comemoração de datas ambientais e os jogos pedagógicos nos espaços exteriores. As temáticas ambientais abordadas são variadas, mas quase sempre incidem sobre questões relacionadas com o próprio concelho, de modo a potenciar um maior e melhor conhecimento da realidade ambiental de Esposende e suas fragilidades.

Com o objetivo de divulgar as várias iniciativas e atividades disponíveis, anualmente é elaborado um Plano de Atividades do CEA, que integra projetos de continuidade e mais abrangentes, mas também ações pontuais ao longo do ano. Uma parte significativa das atividades propostas é dirigida a grupos organizados, como estabelecimentos de educação e ensino, IPSS's, associações. No início de cada ano letivo o Centro de Educação Ambiental apresenta e divulga o seu Plano de Atividades junto dos seus potenciais públicos, seguindo-se a fase do planeamento e calendarização das iniciativas.

Com o objetivo de avaliar o desenvolvimento de cada uma das iniciativas, bem como a satisfação dos participantes no final de cada ação, todos são convidados a preencherem um inquérito, cuja análise e tratamento resulta em excelentes indicadores de funcionamento do CEA e do serviço educativo realizado.

Mas para além destes dados, importa também realçar o contributo deste equipamento educativo na mudança de comportamentos dos munícipes, nomeadamente enquanto promotor do desenvolvimento de uma maior consciência ambiental, através da sensibilização e responsabilização dos munícipes para a importância do contributo individual e coletivo. Como exemplo podemos referir que existe presentemente um maior conhecimento do património natural presente no concelho, nomeadamente ao nível da fauna e flora, e uma maior predisposição em contribuir efetivamente para a sua preservação.

O Centro de Educação Ambiental assume-se então como uma ferramenta decisiva para a sensibilização, formação e esclarecimento da comunidade no que diz respeito à gestão dos recursos naturais e do ambiente, bases para o desenvolvimento de um espírito de corresponsabilidade e de cidadania rumo à sustentabilidade ambiental do concelho.

7. Conclusão

A questão da sensibilização e educação para o uso consciente e sustentável dos recursos naturais é essencial para a prossecução de objetivos de desenvolvimento sustentável de qualquer região.

Com a entrada em funcionamento do Centro de Educação Ambiental abriu-se um sem número de possibilidades de estratégias de atuação junto dos vários atores locais. Para além da comunidade educativa, público-alvo preferencial no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades de sensibilização e educação ambiental, o Plano de Atividades do CEA propõe regularmente iniciativas

lúdico-pedagógicas dirigidas a públicos diversificados, que visam uma maior responsabilização ambiental dos munícipes e visitantes, bem como promover o verdadeiro envolvimento da comunidade na definição e implementação de estratégias e soluções ambientalmente sustentáveis.

Por outro lado, a adesão do Município de Esposende à Rede Internacional de Cidades Educadoras veio intencionalizar esta concetualização de desenvolvimento sustentável e integrado, no sentido da progressiva construção e promoção de uma sociedade, ela própria, educadora. Neste capítulo, a filosofia de intervenção do município assenta numa conceção de *educação transformadora* e de *desenvolvimento* que potencie as políticas de aliança entre educação e coesão social, educação e sustentabilidade, educação e participação social. A Educação, entendida como processo de construção da pessoa a partir do conhecimento e da transformação do mundo, deve ser, cada vez mais, um processo coletivo de mudança que contribui, a médio e a longo prazo, para a melhoria e para a qualidade da vida das sociedades.

Conscientes de que muito trabalho há ainda por concretizar, e que o processo de aprendizagem e alteração de comportamentos é muito complexo, não podemos deixar de realçar a importância da sensibilização e da educação ambiental no caminho percorrido até à data com vista à concretização de objetivos de desenvolvimento sustentável para Esposende. A elevada taxa de participação dos estabelecimentos de educação e ensino e das IPSS's nas iniciativas propostas, bem como os resultados da análise da satisfação dos participantes são a prova do interesse que os temas do ambiente têm suscitado. Outros indicadores também sustentam a importância desta aposta no Ambiente para promover o concelho, que fruto das suas características naturais ímpares se tem afirmado como um privilégio da Natureza, o que tem contribuído positivamente para a melhoria da qualidade de vida de todos os munícipes.

No que diz respeito ao futuro do Centro de Educação Ambiental, e tendo em conta os obstáculos já ultrapassados e a experiência acumulada ao longo dos últimos dois anos e meio, sabemos que o futuro nos trará novos e complexos desafios. A aposta numa estratégia concertada de divulgação e promoção dos pontos diferenciadores do Centro de Educação Ambiental, e uma crescente aposta na diversificação de iniciativas e temáticas a trabalhar, serão passos essenciais.

Ultrapassados alguns dos constrangimentos e limitações já identificados, pretende-se que o Centro de Educação Ambiental possa continuar a desenvolver um excelente trabalho na área da sensibilização e formação ambiental. O desenvolvimento de projetos inovadores e criativos, que potenciam o envolvimento ativo da sociedade civil e que contribuem efetivamente para a proteção dos valores ambientais locais e para a melhoria da qualidade de vida das populações serão prioritários.

BIBLIOGRAFIA

GÓMEZ, J. G., (2004). *La educación ambiental en la gestión sustentable de camelidos silvestres sudamericanos*. Conferência Internacional Educação para o Desenvolvimento Sustentável – Resumo Comunicações livres, Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga (Portugal), pp.67-68

Rosa, H., (2004). *Ética, biodiversidade e sustentabilidade: que papel para a educação?* Conferência Internacional Educação para o Desenvolvimento Sustentável – Resumo Comunicações livres, Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga (Portugal), 15

UMA ANÁLISE DE MUDANÇAS SOCIOAMBIENTAIS DO MUNICÍPIO DE CAMPINA DO MONTE ALEGRE, SÃO PAULO-SP/BRASIL, DECORRENTES DO PROGRAMA MUNICÍPIO VERDEAZUL (PMVA)

MARIANA PAZ MAGALHÃES DE SOUZA[(1)] ; FLÁVIA LETÍCIA SILVA[(2)].

[(1)]UNIP, (maripazms@gmail.com) – Laboratório de Educação e Politica Ambiental (Oca) – ESALQ/USP e Centro Universitério SENAC
[(2)]UNIP, (flavia_leticia@uol.com.br) – UFABC e UNIP

INTRODUÇÃO

A crise ambiental se caracteriza pelo conflito entre os limites de recursos naturais disponíveis e a racionalidade econômica vigente que prevê um modelo perverso de superexploração com fins mercadológicos e defesas de interesses privados, que resultam na destruição do meio ambiente, degradação da qualidade de vida humana e de seus valores (Jacobi, 2005).

O conceito de desenvolvimento sustentável foi elaborado pela Comissão Brundtland, no início da década de 70, propondo reflexões e diretrizes para a conquista do desenvolvimento econômico atrelado à conservação ambiental e repensando as condições de vida as quais são submetidos os seres humanos.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento de 1992, a Rio 92, foi um importante marco na discussão sobre a institucionalização da problemática ambiental e o desenvolvimento sustentável resultando em acordos internacionais e documentos com propostas de ação (Jacobi, 2005), como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e a Agenda 21, que evidenciam, entre outras coisas, a importância dos governos locais na gestão do meio ambiente.

No Brasil, a Lei n° 6.938 de 1981 que dispõe a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), regula a descentralização da política ambiental e responsabiliza os governos municipais no controle e fiscalização das atividades potencialmente poluidoras no seu território e possuem habilitação para desenvolver sua própria legislação ambiental desde que esta não entre em contradição com as leis federais e estaduais.

No Estado de São Paulo, a Secretaria do Meio Ambiente (SMA) lançou em 2007 o Programa Município VerdeAzul (PMVA), a qual propõe promover a articulação entre estado e municípios na gestão do meio ambiente, implementar uma agenda ambiental estratégica comum aos 645 municípios paulistas e elaborar um ranking que define os municípios prioritários ao acesso de recursos públicos destinados a execução de projetos ambientais. Segundo o Manual de Orientações do Programa Município VerdeAzul (2013), os objetivos do são: estimular os municípios paulistas a inserirem a questão ambiental em suas agendas e fortalecer o planejamento ambiental estratégico.

Cada edição do programa tem duração de um ano, inicia-se com a publicação pela SMA de uma Resolução que define as dez diretivas ambientais, bem como os critérios de avaliação. Ao fim desse período os técnicos da SMA verificam se as metas foram cumpridas aplicando o Índice de Avaliação Ambiental (IAA) que varia de 0 a 100 pontos.

Os municípios que obterem IAA igual a 80, não receberem nota zero em nenhuma das diretivas e ainda tiverem bom desempenho nas diretivas Esgoto Tratado, Lixo Mínimo, Conselho e Estrutura Ambiental, receberão o Certificado Município VerdeAzul.

A adesão é voluntária, o município que deseja participar deve nomear um interlocutor e um suplente (serão os responsáveis pela comunicação entre a prefeitura e a SMA e em gerenciar os projetos ambientais que serão implementados) e inserir no plano de governo municipal a gestão ambiental baseado nas dez diretivas ambientais.

O interlocutor deverá elaborar um documento denominado Plano de Ação, que deve conter: o diagnóstico das condições ambientais da área, um plano de metas com as propostas para atender as diretivas e o Relatório de Gestão Ambiental (RGA), o qual comprova o desenvolvimento do Plano de Ação.

Este estudo observou a atuação do município de Campina do Monte Alegre o qual recebeu a certificação Município VerdeAzul na edição de 2009, obtendo nota igual a 81,43, ocupando o 137° no ranking. Esta edição foi regulamentada pela Resolução SMA – 55 de 11 de agosto de 2009 (as diretivas e seus critérios de avaliação estão descritos na quadro 1).

Quadro 1. Diretivas ambientais e critérios de avaliação definidos na Resolução SMA 55/2009.

Diretiva	Critérios de Avaliação
1-) Esgoto Tratado	Implantar coleta e tratamento do esgoto doméstico e eliminar poluição dos recursos hídricos a jusante até 2010.
2-) Lixo Mínimo	Estabelecer a política municipal de gestão de resíduos sólidos, promover a coleta seletiva, eliminar deposição de lixo a céu aberto e recuperar as áreas degradadas.
3-) Recuperação da Mata Ciliar	Colaborar com a Secretaria do Meio Ambiente na delimitação de áreas prioritárias (nascentes formadoras de mananciais).
4-) Arborizaç Urbana	Implantar o programa de arborização urbana, promover a manutenção de áreas verdes e do viveiro municipal.
5-) Educação Ambiental	Estabelecer a educação ambiental na rede pública de ensino, promover informação e conscientização da população sobre a agenda ambiental.
6-) Habitação Sustentável	Defender o uso de madeira legalizada na construção civil e favorecer expedição de alvarás para construções sustentáveis.
7-) Uso da água	Instituir o programa municipal contra o desperdício, apoiar cobrança pelo uso da água e integrar o Comitê de Bacia Hidrográfica.
8-) Poluição do Ar	Apoiar programa de controle de poluição do ar do Governo do Estado de São Paulo.
9-) Estrutura Ambiental	Instituir por lei órgão próprio responsável pela organização do meio ambiente (em municípios acima de 100.000 habitantes é obrigatória a criação da Secretaria Municipal de Meio Ambiente).
10-) Conselho Ambiental	Instituir por lei o Conselho Municipal de Meio Ambiente com caráter consultivo e deliberativo, assegurando participação paritária da sociedade civil.

Campina do Monte Alegre está localizada ao sul do Estado de São Paulo, possui 5.567 habitantes, onde 4.710 são residentes em Zona Urbana e 857 em Zona Rural (IBGE, 2010).

Segundo o Sistema de Informações Florestais do Estado de São Paulo, o município pertence à bacia hidrográfica do Alto do Paranapanema (atravessam a cidade os rios Paranapanema e o seu afluente Itapetininga), e esta inserido no bioma Mata Atlântica com fragmentos de Cerrado.

Neste artigo, considerou-se importante observar se o PMVA oferece subsídios de promoção de participação popular nos processos decisório ou se limita a oferecer um método pronto para gestão do meio ambiente, também se fundamentou em oferecer um diagnóstico sobre as percepções da população sobre o meio ambiente no seu território para direcionar ações futuras relacionadas a essa área.

O objetivo desse estudo foi verificar se houve envolvimento dos munícipes nos processos decisórios relacionados ao PMVA e se a participação do município no programa resultou em mudanças de comportamento da administração pública e da população em relação à problemática ambiental.

Foi utilizado na realização deste trabalho método exploratório com aplicação de questionários para a prefeitura municipal e para a população local. A identidade dos entrevistados foi preservada.

O Interlocutor do município respondeu o questionário elaborado para a prefeitura e relatou informações básicas sobre município, específicas do meio ambiente e sobre o processo de participação no Programa Município VerdeAzul.

Durante o mês de julho de 2010 foram entrevistados 46 munícipes, com faixa etária entre 13 e 70 anos, os quais responderam sobre os problemas ambientais enfrentados em sua cidade e seu envolvimento no processo de certificação. Na figura 1 estão demonstrados: faixa etária, renda familiar e escolaridade dos entrevistados.

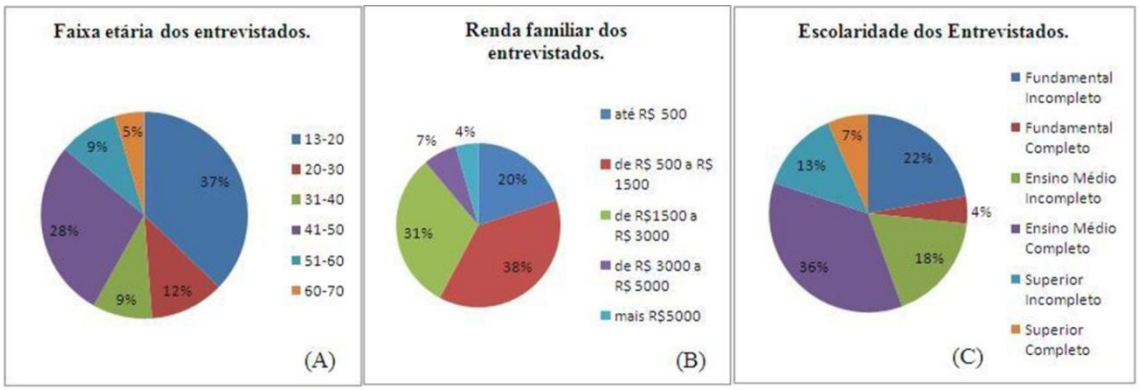


Figura 1. (A) Faixa etária, (B) Renda familiar e (C) Escolaridade dos entrevistados.

As entrevistas ocorreram em espaços informais como lojas, lanchonetes e praças. Os participantes se voluntariaram a participar da pesquisa respondendo, na presença de um dos autores, o questionário proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O município em estudo, Campina do Monte Alegre, moveu esforços para o desenvolvimento das diretivas ambientais, entre eles:

-Foi instituído Departamento de Meio Ambiente, vinculado a Secretaria de Agricultura;

-No requisito Esgoto Tratado o cálculo do IAA é feito através do Índice de Coleta e Tratabilidade de Esgoto da População Urbana de Município (ICTEM), o qual avalia o desempenho na remoção da carga orgânica gerada pela população urbana, sistema de tratamento e qualidade dos corpos d' água receptores de efluentes. Este índice varia de 0 a 10, sendo o valor atingido por Campina do Monte Alegre igual a 7,5. Segundo os dados do ICTEM em 2009 78% do esgoto foi coletado e destes 100% foi tratado (CETESB,2009);

-A nota da diretiva Lixo Mínimo é calculada com base no Índice de Qualidade de Aterros de Resíduos (IQR), que avalia as características do local, infraestrutura e condições operacionais e varia de 0 a 10, sendo de 0 a 6 enquadrado como inadequado (I), de 6, 1 a 8,0 como condições controladas (C) e de 8,0 a 10 como adequado (A).O aterro sanitário do município foi legalizado e apresentou IQR igual a 7,1, portanto caracterizado como controlado (CETESB, 2009).

Para Nascimento (2008), o comprometimento nem sempre revela uma gestão ambiental transformadora, é necessário, portanto, verificar se a prática adotada resulta em mudanças pró-ativas e corresponsáveis em prol do meio ambiente e na promoção da justiça social.

Ainda, para o mesmo autor, a gestão ambiental pública eficiente deve conter requisitos fundamentais como uma instituição pública fortalecida, que promova a transparência e participação da sociedade civil nos processos decisórios, favorecendo a gestão partilhada e a continuidade das políticas implementadas.

Em Campina do Monte Alegre, quanto à instituição pública, observou-se alguns entraves à gestão do meio ambiente, como disputas políticas que dificultam a continuidade dos projetos, a existência de poucos dados relatando as condições do meio ambiente da região, recursos financeiros escassos e carência de processos de formação para os recursos humanos existentes.

Além disso, durante a execução do PMVA a participação da sociedade civil foi comprometida, tal afirmação pode ser comprovada correlacionando as divergências dos dados fornecidos pela prefeitura com os obtidos por meio dos questionários aplicados na população.

A figura 2, item A, demonstra graficamente o que os munícipes responderam quando questionados se possuíam conhecimento sobre a adesão da prefeitura municipal ao PMVA: 67% da população afirmou não ter sido informada e os 24% que responderam que sabiam do PMVA foram convidados a dizer por quais mecanismos de interlocução tiveram acesso a essa informação (Figura 2 – B), disseram que foi pelo jornal da cidade, escola, posto de saúde e emissora de televisão regional. A prefeitura revelou que a população foi informada pela rádio comunitária, que segundo os entrevistados, não funcionava a cerca de três anos.

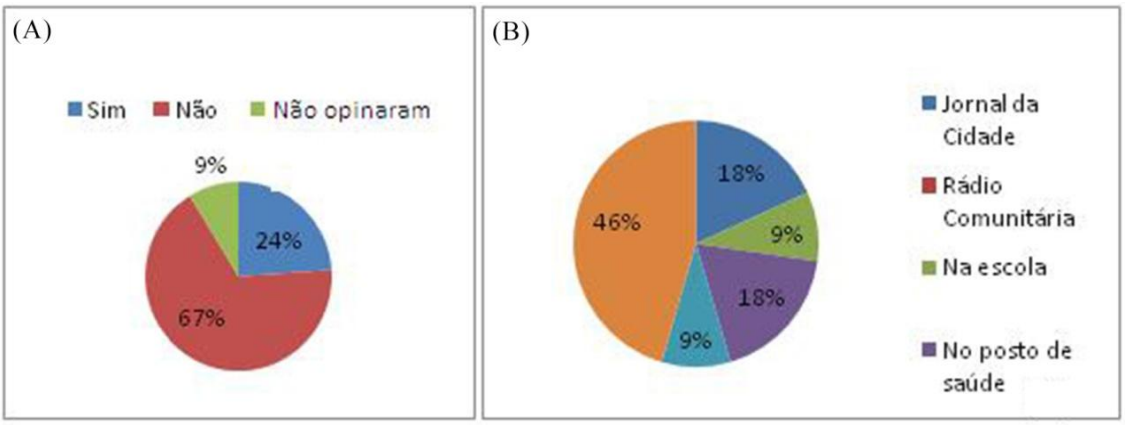


Figura 2. (A) Porcentagem da população informada sobre a participação do município PMVA e (B) meios de comunicação pelos quais os munícipes que sabiam do PMVA foram informados.

Questionados sobre problemas ambientais do município 58,7% população entrevistada apontaram o desmatamento e a 56,52% a poluição das águas do rio (Figura 3).

A prefeitura também indicou o desmatamento, principalmente da mata ciliar por atividades agropecuárias e residências de veraneio, e diminuição do estoque pesqueiro por prática de pesca predatória, mas nega a existência de poluição no rio Paranapanema.

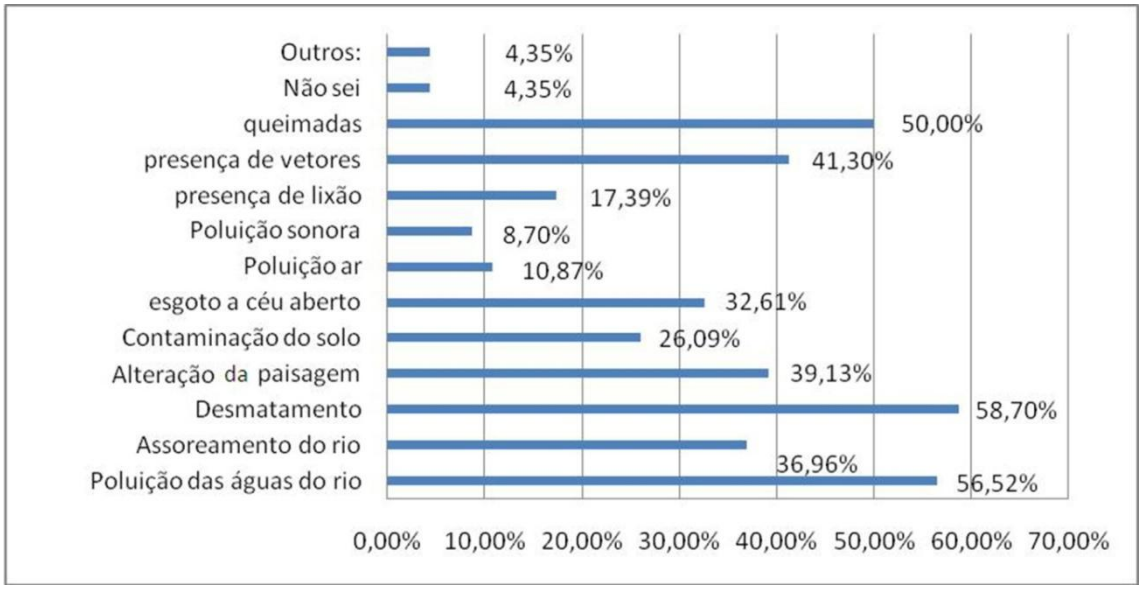


Figura 3. Problemas Ambientais do município de Campina do Monte Alegre, segundo entrevistados.

Kieckhöfer (2005) explica que para garantir um desenvolvimento integrado e sustentável, o município precisa obter informações detalhadas e atualizadas sobre seus aspectos naturais e a forma de interação da comunidade com este.

A Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental (CETESB) é o órgão responsável por monitorar a qualidade dos corpos d'água e determinou, através do cálculo de dois índices - Índice de Qualidade das Águas (IQA) e Índice de Qualidade das Águas para Vida Aquática (IVA) –, como Boa a qualidade da água no trecho do rio Paranapanema que atravessa o município em estudo (CETESB, 2009).

Durante a execução desta pesquisa foi possível avistar mortandade de peixes no Paranapanema e de outros animais no entorno de um córrego urbano. Esses dados são passíveis de observação mais detalhada, para verificar se há desconhecimento da população ou falha nas análises de qualidade da água.

A prefeitura declara não ter dados sobre os problemas ambientais interferirem nas atividades econômicas do município, entretanto, para os entrevistados, as atividades econômicas mais prejudicadas foram o turismo e a pesca devido à prática de pesca predatória e redução da quantidade e diversidade de peixes no rio Paranapanema, respectivamente.

No contexto desse artigo se priorizou discutir com maior profundidade as diretivas Conselho Ambiental e Educação Ambiental, por representarem espaços de participação social condizentes com o objetivo apresentado.

O conselho ambiental é o espaço de institucionalização da participação social, nele deve ser garantida a representação paritária dos diversos atores (poder público, organizações não governamentais, sociedade civil, universidade, entre outras), possui a função de propor e construir políticas públicas, mediar conflitos, assessorar, deliberar e fiscalizar as ações governamentais e, mais do que isso, neste espaço há a oportunidade de promover o diálogo entre os diversos grupos sociais, gerando mobilização e fortalecimento da sociedade civil (Carvalho, Oliveira, Barcelos & Assis, 2005; Novicki & Souza, 2010).

A simples existência do conselho ambiental não garante a participação paritária da população na gestão ambiental do município, são alguns entraves à sua atuação: as disputas políticas, a defesa de interesses individuais, a desarticulação entre poder público e sociedade, a visão fragmentada de meio ambiente que o reduz apenas aos seus ciclos biológicos desconectando os problemas sociais dos ambientais, o desconhecimento de espaços de participação e a própria dificuldade que o poder público pode criar ao acesso a estes (Novicki & Souza, 2010).

Em Campina do Monte Alegre foi implantado através de legislação específica o conselho ambiental com caráter consultivo e deliberativo. Segundo o interlocutor, durante o ano de 2009, as reuniões foram realizadas a cada dois meses e as entidades representadas foram o comércio local, educação, cultura, poder legislativo e sociedade civil, num total de oito membros.

Conforme representado na figura 4 (A), 57% da população entrevistada disse nunca ter participado do conselho ambiental e ainda 28% nunca ouviram falar desse espaço, isto ocorreu porque as datas das reuniões não foram divulgadas de forma que todos os munícipes tivessem acesso, os participantes se limitaram a poucos interessados e as decisões tomadas não foram transmitidas a população.

Na diretiva Educação Ambiental, o interlocutor afirmou grande envolvimento da escola no processo de certificação, 43% dos entrevistados concordaram (Figura 4 – B) este dado pode estar relacionado com o fato de 37% dos entrevistados terem entre 13 e 20 anos, ou seja, em idade escolar.

O interlocutor informou que foi instituída a Política Municipal de Educação Ambiental e o calendário de datas comemorativas associadas ao meio ambiente, que determinou ações como: plantios, soltura de espécies diversificadas de peixes para repovoamento do rio, passeio de barco onde a população local e da região foi convidada a navegar pelo Paranapanema coletando resíduos sólidos que encontraram no caminho.

No ensino formal os professores e dirigentes passaram por processos de capacitação e foram adotados dois projetos: o Aprendendo com a Natureza da Coordenadoria de Assistência Técnica Integral (CATI), o qual consiste na discussão de problemas ambientais no contexto rural entre professores e alunos da 4ª série do ensino fundamental e Criança Ecológica da SMA, propõe informar e conscientizar alunos do Ensino Fundamental I a respeito da agenda ambiental municipal, com o objetivo de formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade.

As ferramentas utilizadas nestes projetos são importantes, pois a questão ambiental foi incluída no ambiente escolar, mas é limitado frente ao que a educação ambiental pode proporcionar.

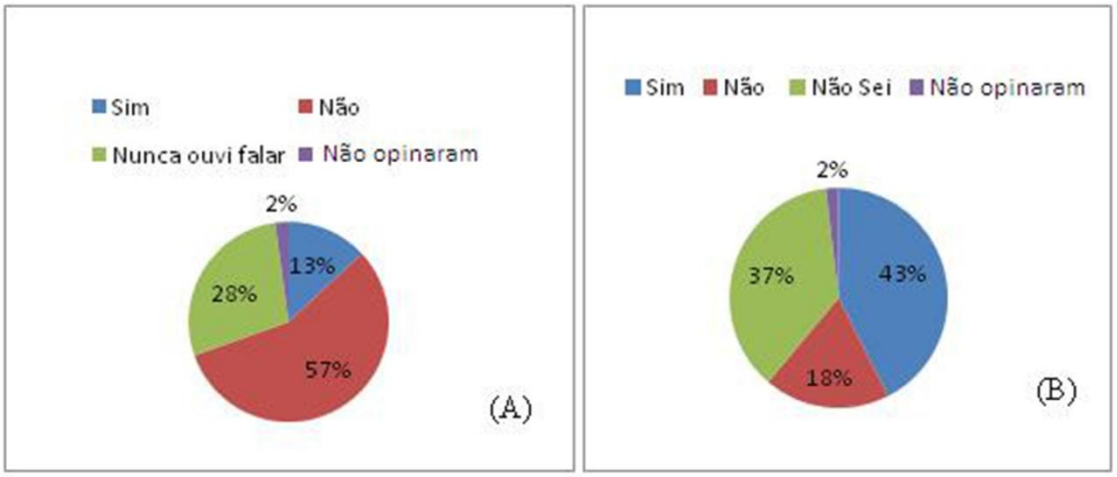


Figura 4. (A) Participação dos entrevistados no conselho ambiental e (B) porcentagem dos munícipes que observaram envolvimento da escola no processo de certificação.

A educação ambiental, no seu contexto holístico, atua sobre a tríade homem-natureza-universo e propõe uma prática educativa transformadora da realidade ao estimular o diálogo entre aos diversos atores e áreas do saber (Jacobi, 2003; Jacobi, 2005).

Seu processo pedagógico objetiva mudanças comportamentais ao incentivar reflexões a respeito da relação de controle estabelecida pelo homem sobre a natureza decorrente do modelo de desenvolvimento capitalista e sobre o quadro de degradação humana provocado pelos padrões de consumo estabelecidos (Jacobi, 2003).

São requisitos básicos à educação ambiental a participação e a mobilização social, as discussões interdisciplinares sobre a degradação ambiental, a ética, a identidade e a diversidade cultural e o resgate de valores como a confiança, solidariedade e respeito (Jacobi,2003).

Novicki & Souza (2010), recordam que o caráter transversal da educação ambiental não está necessariamente atrelado apenas as disciplinas do ensino formal e traz contribuições fundamentais a atuação do conselho ambiental colaborando na superação da alienação e envolvendo ativamente os membros conselheiros nos processos decisórios e elaboração, implementação e fiscalização de políticas públicas estruturantes.

Sobre as melhorias observadas pós-certificação (Figura 5 - A) 28% dos entrevistados concluíram que houve e estes indicaram (Figura 5 – B) a arborização urbana como a mudança mais evidente.

Questionados sobre as diretivas prioritárias, onde acreditam que a prefeitura municipal deveria mover maiores esforços para desenvolvê-las: 71,74% munícipes entrevistados indicaram a Educação Ambiental, 67,39% responderam Lixo Mínimo, 65,22% Esgoto Tratado e a Recuperação da Mata Ciliar foi levantada por 63,4% (Figura 6).

Figura 5. Melhorias observadas pelos munícipes pós-certificação.

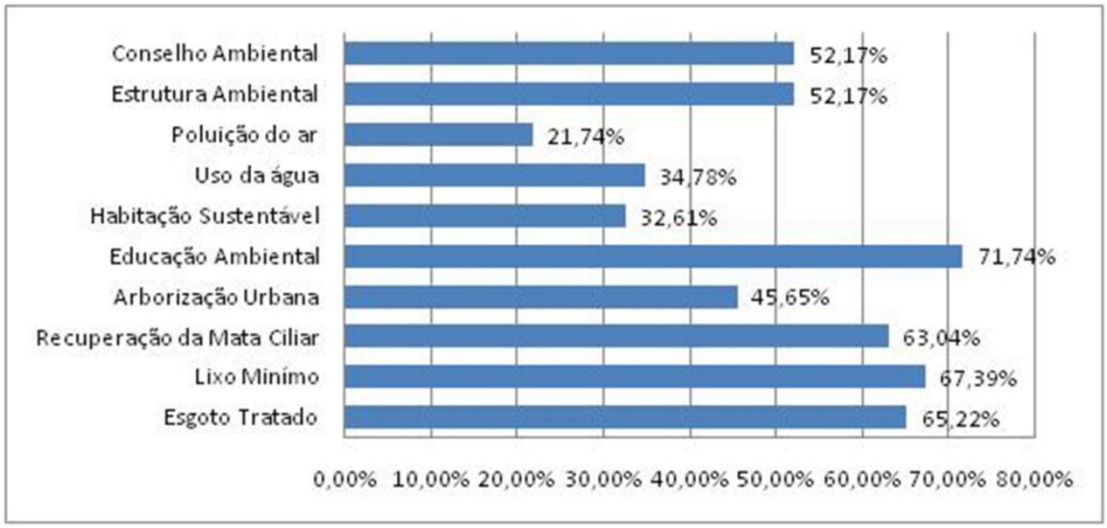


Figura 6. Diretivas Prioritárias

As prioridades definidas pela prefeitura foram Educação Ambiental, Lixo mínimo e Esgoto Tratado, embora coincidam com as apontadas pela população vale ressaltar que estas são as que possuem peso maior no cálculo do IAA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PMVA está em sua sétima edição, no decorrer deste período as diretivas foram modificadas e aprimoradas ano a ano, por exemplo, a Resolução SMA 20 de 14 de março de 2014 estabelece que as dez diretivas ambientais são: Esgoto Tratado, Resíduos Sólidos, Biodiversidade, Arborização Urbana, Educação Ambiental, Cidade Sustentável, Gestão da Águas, Qualidade do Ar, Estrutura Ambiental e Conselho Ambiental.

Quanto aos critérios de avaliação descritos na mesma Resolução SMA 20 de 14 de março de 2014, é solicitada a inclusão da educação ambiental tanto no nível formal (projeto político pedagógico), quanto no informal de ensino e há incentivo a ações regionais. Na diretiva Conselho Ambiental mantém-se os mesmos critérios desde a primeira edição com exceção da solicitação de criação do Fundo Municipal de Meio Ambiente.

Em 2013, houve alteração do prefeito municipal e o desempenho do município decaiu significativamente, obtendo IAA igual a 61, ocupando o 210° no ranking. Em 2014 o PMVA foi interrompido e a partir disso podemos evidenciar como as disputas políticas podem comprometer a continuidade de políticas públicas.

Quanto ao método de avaliação adotado pelo PMVA, observou-se que houve comprometimento do interlocutor com o desenvolvimento das diretivas ambientais, isto não garantiu a participação paritária dos munícipes nos processos decisórios e, este fato, não refletiu significativamente no resultado do IAA, ou seja, falhas na comunicação entre prefeitura e população foram identificadas, mas o título de Município VerdeAzul não deixou de ser concedido.

Sobre isto se pode refletir que a implantação dos critérios preconizados pelas diretivas são sempre de cima para baixo (ao contrário do que é recomendado pelos documentos da educação ambiental, por exemplo, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis - 1992) e, Nascimento (2008) chama a atenção para o risco que se corre ao avaliar a gestão ambiental municipal por dados formais e numéricos, pois os mesmo podem mascarar a realidade.

Andrade & Sorrentino (2013) afirmam que a gestão ambiental, ferramenta criada para atender as necessidades empresariais, é baseada em pensamento cartesiano, ou seja, objetivo, que atua tecnicamente na correção de problemas ambientais e ecológicos e que, neste caso, as escolas devem atuar a luz da educação ambiental, na hipercomplexidade dos processos pedagógicos e considerando as dimensões subjetivas e intersubjetivas.

O PMVA se sustenta na lógica gestora ao definir as dez diretivas ambientais comuns a todos os 645 municípios paulistas, incentivando a padronização, não considerando as características individuais de cada território e atuando com o meio ambiente desconsiderando sua interdependência entre os diversos setores. Tal instrumento parece pouco adequado à instituição municipal por desconsiderar a complexidade e por não priorizar a participação da comunidade.

Sugere-se que as próximas ações executadas no município de Campina do Monte Alegre transpassem os limites definidos pelas diretivas e que possuam em seu planejamento projetos priorizando o desenvolvimento local a partir de processos pedagógicos participativos e interdisciplinares. São alguns documentos que podem contribuir para essa instrumentalização: o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (TEASS), o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e a Agenda 21.

Embora haja críticas, o PMVA trouxe pela primeira vez a discussão da temática ambiental para o arcabouço institucional do município de Campina do Monte Alegre, nesta pesquisa observamos que a prefeitura desenvolveu adequação do aterro sanitário, do sistema de saneamento básico, instituiu conselho ambiental e inseriu a educação ambiental no ambiente escolar, estas ações, ainda que efetivadas de forma linear, representam uma mudança de comportamento do poder público local.

Quanto à população, mudanças, por menor que sejam, podem contribuir para a melhoria das condições ambientais, durante a aplicação dos questionários muitos munícipes relataram alterações em algumas de suas atitudes como o descarte de resíduos sólidos e o uso da água, porém as ações de educação ambiental que foram incluídas na escola municipal se aperfeiçoadas podem, em longo prazo, não só provocar mudanças de atitude em relação a degradação ambiental como também em direção a justiça social.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, D. F. (2013). Da Gestão Ambiental à Educação Ambiental: As dimensões subjetivas nas práticas de educação ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental, 8*, 88-98.

CARVALHO, P. G., OLIVEIRA, S. M., BARCELLOS, F. C., & ASSIS, J. M. (janeiro/junho de 2005). Gestão Local e Meio Ambiente. *Ambiente&Sociedade, III*, 1-19.

CETESB. (2009). *Inventário Estadual de Resíduos Sólidos Domiciliares*. Acesso em 14 de junho de 2014, disponível em CETESB: http://www.cetesb.sp.gov.br/solo/publicacoes-e-relatorios/1-publicacoes-/-relatorios

CETESB. (2009). *Qualidade das águas superficiais no Estado de São Paulo*. Acesso em 14 de junho de 2014, disponível em CETESB: http://www.cetesb.sp.gov.br/agua/aguas-superficiais/35-publicacoes-/-relatorios

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRÁFIA E ESTATÍSTICA. (2010). *IBGE Cidades - Campina do Monte Alegre*. Acesso em 14 de junho de 2014, disponível em IBGE: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350945

INSTITUTO FLORESTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. (2009). *Sistema de Informações Florestais do Estado de São Paulo*. Acesso em 14 de junho de 2014, disponível em Instituto Florestal: http://www.iflorestal.sp.gov.br/sifesp/inventario.html

JACOBI, P. (março de 2003). Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, 189-205.

JACOBI, P. (maio/agosto de 2005). Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa, 31*, 233-250.

KIECKHÖFER, A. M. (2005). Promoção do Desenvolvimento Integrado e Sustentável de Municípios. Santa Catarina.

LEI n° 6.938. (1981). Política Nacional do Meio Ambiente. Ministério do Meio Ambiente, Brasil.

NASCIMENTO, D. T. (2008). Fatores Determinantes da gestão ambiental municipal: um estudo inicial. *IV Encontro Nacional da Anppas.* Brasilia.

NOVICKI, V., & SOUZA, D. B. (2010). Políticas Públicas de Educação Ambiental e a atuação dos Conselhos de Meio Ambiente no Brasil: perspectivas e desafios. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, 18*, 711-736.

RESOLUÇÃO SMA 20 de 14 de março. (2014). Acesso em 14 de junho de 2014, disponível em Secretaria do Meio Ambiente: http://www.ambiente.sp.gov.br/legislacao/files/2014/03/RESOLUCAO-SMA-N-20-DE-14-DE-MARCO-DE-2014.pdf

RESOLUÇÃO SMA 55 de 11 de agosto. (2009). Acesso em 14 de Junho de 2014, disponível em Secretaria do Meio Ambiente: http://www.ambiente.sp.gov.br/legislacao/resolucoes-sma/resolucao-sma-55-2009/

RESOLUÇÃO SMA-055 de 11 de agosto. (2009).

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE. (2013). *Manual de Orientações do Programa Município VerdeAzul*. Acesso em 14 de junho de 2014, disponível em Secretaria do Meio Ambiente: http://www.ambiente.sp.gov.br/municipioverdeazul/files/2013/03/Manual_PMVA_2013.pdf

TEASS. (1992). *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis*. Acesso em 14 de junho de 2014, disponível em Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf

UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM JOVENS A PARTIR DE UM PROJETO FIB (FELICIDADE INTERNA BRUTA)

RACHEL ANDRIOLLO TROVARELLI[(1)] ; DENISE MARIA GÂNDARA ALVES[(2)].

[(1)]Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) / Universidade de São Paulo, (racheltrovarelli@yahoo.com.br)
[(2)]Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) / Universidade de São Paulo, (ecodenise@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Cada vez mais os jovens e adultos recebem a convocação para defender, proteger, conservar ou preservar o meio o qual estão inseridos (Portugal, Sorrentino & Viezzer, 2013). Nesse sentido e reforçando o convite, o Laboratório de Educação e Políticas Ambientais – Oca - instalado na Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ) da Universidade de São Paulo (USP), tem realizado trabalhos no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, a partir da abordagem conceitual de identidade, comunidade, diálogo, potência de ação e felicidade, que são considerados elementos essenciais na perspectiva da construção de sociedades sustentáveis e felizes. Segundo Sorrentino, et. al. (2013),

> Partimos do conceito de Comunidade, em que cada qual busca e exercita sua própria Identidade, individual e coletiva, a partir do Diálogo, cuja as descobertas incrementam a Potência de Ação, permitindo que sejamos capazes de iniciar e manter processos que possibilitem a tão almejada Felicidade (p.22).

Com vistas a garantir a sustentabilidade das ações, são necessárias políticas públicas que alicerçam essa prática, bem como a construção de indicadores de processos. No Brasil, há a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) instituída em 1999, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) em 2005, e o Programa Nacional de Educadores Ambientais, de 2006, são a vanguarda de políticas públicas na área. Nos últimos anos, tem surgido a necessidade de construção de novos indicadores, destacando-se o indicador de Felicidade Interna Bruta (FIB), conceito nascido em 1972 no Butão, que se propõem a trazer um novo olhar sobre o bem-estar e felicidade da população para as políticas públicas (ALVES et. al., 2010)

O objetivo desse trabalho é avaliar alguns elementos de um projeto FIB que foi realizado com os jovens em um município do interior paulista, enfatizando a utilização da arte como mobilizadora da comunidade local para exercer o protagonismo social, dialogando sobre as consequências desse processo na vida pessoal e social dos jovens envolvidos. O presente trabalho se propõe a analisar, o fator "participação da juventude" do projeto FIB em questão, com foco na intervenção mobilizada pelos jovens participantes.

Para tal, foi utilizada a pesquisa qualitativa (Bodgan & Biklen, 1994), através da realização de entrevistas semi-estruturadas com os jovens e com um parceiro local adulto, que acompanhou todo o processo, que posteriormente foram transcritas e analisadas. Também foi utilizada a observação livre da pesquisadora/facilitadora (Triviños, 1992).

A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A JUVENTUDE COMPROMETIDAS COM UM NOVO PARADIGMA DE SOCIEDADE

Diante da emergência de novos paradigmas de desenvolvimento, muito tem se debatido sobre a utilização do Produto Interno Bruto (PIB) para medir o progresso das nações. O Brasil é um bom exemplo deste distanciamento entre PIB e bem-estar. Apesar de ter atualmente o 6º maior PIB do mundo, está em 24º lugar no ranking de felicidade, segundo *World Happiness Survey* pesquisa feita pelo *Gallup World Poll*[33], sobre o nível de felicidade e bem-estar dos países. O país está inclusive atrás de nações com menor PIB como Venezuela, Panamá, Costa Rica e Canadá (Helliwell, Layard & Sachs, 2013)

[33] O Gallup World realiza pesquisas de opinião sobre diferentes temas, sobre comportamento e pensamentos de 98% das pessoas de todo o mundo. Maiores informações: http://www.gallup.com .

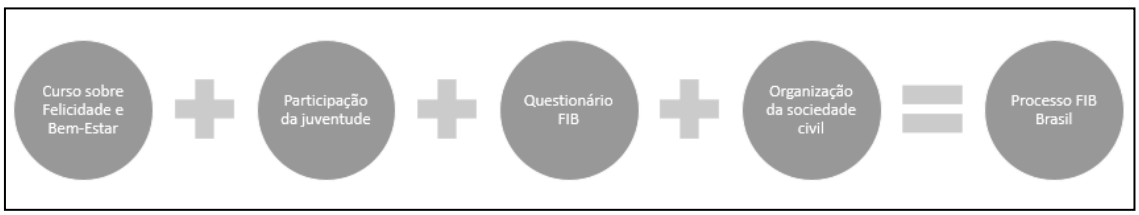
As discussões sobre indicadores de progresso social têm avançado nas últimas décadas, especialmente a partir de 2009, com a publicação *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress* com os maiores especialistas em economia, estatística, ciências sociais da comunidade acadêmica, afirmando que o PIB não é uma boa métrica para progresso social. Para os autores, é necessário um conjunto de indicadores para medir o progresso, que inclui as seguintes categorias: 1) indicador(es) econômico(s); 2) indicador(es) de qualidade de vida; e 3) indicador(es) de sustentabilidade (Stiglitz, Sem & Fitoussi, 2009).

Nesse sentido, tem ganhado força nas últimas décadas a o movimento FIB (Felicidade Interna Bruta), mostrando-se como uma possibilidade de indicador de qualidade de vida. O FIB é um indicador sistêmico baseado em nove dimensões: bem-estar psicológico, saúde, educação, uso do tempo, cultura, boa governança, vitalidade comunitária, resiliência ecológica, e padrão de vida, foi idealizado e criado em 1972, no Butão, um país asiático. Em 1999, foi criado o Centro para Estudos do Butão, para estudos de natureza interdisciplinar, envolvendo aspectos sociais, econômicos e culturais, especialmente para desenvolver e pesquisar o conceito de FIB. Com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Butão amadureceu a ideia e começou a colocá-la em prática. A ferramenta utilizada é um questionário sobre bem estar e felicidade que passa pelas 9 dimensões e tem 4 intensidades de resposta (por exemplo: nunca, as vezes, frequentemente, sempre). Os resultados dessa pesquisa influenciam diretamente na ação do governo (Ura, 2009)[34].

Desde 2000 têm sido realizadas Conferências Internacionais sobre FIB, visando aprofundar as discussões e reflexões em torno do indicador. A partir de 2008, o movimento ganhou força no Brasil, através de uma série de Conferências e palestras sobre o tema. Destaca-se a Conferência Internacional sobre FIB, realizada em Foz do Iguaçu em 2009 (Instituto Visão Futuro, 2013). Alguns projetos piloto de FIB têm sido realizados no Brasil desde 2008. Segundo Andrews (informação pessoal)[35]

> O FIB no Brasil é muito mais do que um mero questionário; é também um processo para a mobilização social e para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes. A metodologia é multidimensional, realizada em várias fases, começando com a sensibilização das comunidades locais e o desenvolvimento da iniciativa e do protagonismo da população. Isso conduz à elaboração de planos de ação que são executados por meio de parcerias entre a sociedade civil, os governos, as empresas e as universidades. O movimento FIB capacita as lideranças locais, especialmente os jovens, para a gestão do processo de desenvolvimento sustentável.

O processo FIB, trata-se de uma proposta idealizada pelo Instituto Visão Futuro[36] (IVF), organização não-governamental com sede em Porangaba (SP), coordenado por Susan Andrews, embaixadora do FIB no Brasil. Essa nova abordagem envolve 1) Organização da sociedade civil; 2) Curso sobre Felicidade e Bem Estar e; 3) Participação da juventude, vide o Fluxograma 1. Este último aspecto começa com um programa de desenvolvimento pessoal dos jovens, que inclui inteligência emocional, gerenciamento do estresse, escuta empática, cooperação e cidadania.



Fluxograma 1. Processo FIB no Brasil desenvolvido pelo Instituto Visão Futuro

[34] Palestra proferida por Dasho Karma Ura, Presidente, Centro para Estudos de Butão, e Karma Tshiteen, Secretário, Comissão de Felicidade Interna Bruta, Butão, em 20 de novembro de 2009 – V Conferencia Internacional sobre Felicidade Interna Bruta, Foz do Iguaçu.

[35] Andrews, S. Informação pessoal em 2013.

[36] Maiores informações: www.visaofuturo.org.br .

Pensando numa escala local e na situação do Brasil, observa-se que a Constituição Federal desse país dá autonomia aos municípios em diversos processos, de modo que as políticas públicas locais possuem muitas peculiaridades (Raymundo, 2013). Na área ambiental, destacam-se as políticas públicas de educação ambiental (PNEA, ProNEA e o PROFEA) lançam princípios, objetivos e diretrizes para o fomento de políticas públicas que alicerçam a prática educadora ambientalista emancipatória.

Nessa perspectiva de protagonismo social, os jovens são atores fundamentais. Entender sobre como pensa e se comporta esse grupo é essencial para acelerar os processos de catalização da potência de ação social para a construção de "sociedades sustentáveis atuantes e felizes" como considerado na missão do ProNEA (Brasil, 2005).

A complexidade do trabalho com a juventude passa por vários fatores, entre eles: dificuldade de conceituação de juventude, a diversidade de situações em que esses jovens estão inseridos no Brasil e o aumento populacional dessa categoria no Brasil (IBGE, 2010).

Em um análise sobre programas federais para juventude Sposito e Carrano (2003) diagnosticaram que os projetos desarticulados com objetivos, público ou área geográfica comuns, mostram a frágil institucionalidade das ações federais, levando-nos a crer que o Brasil optou por diversificar ações em diferentes objetivos e esferas utilizando a perspectiva de tentativa e erro, ao invés de optar por ações estratégicas, articuladas, participativas e duradouras. Sobre o envolvimento de jovens na formulação, implantação, execução e avaliação de políticas públicas, visualizou-se algumas tentativas de formação de conselhos e fóruns, porém ainda sem a definição de uma boa estratégia para realizar esse trabalho. No entanto, "percebe-se que a presença de atores coletivos juvenis diversificados asseguraria, em tese, o caráter plural e democrático da participação" (Sposito e Carrano, 2003, p.37).

Os jovens tem se articulado e cada vez mais estão ocupando espaços de decisão política, no trabalho, e principalmente na mídia, e no meio artístico e cultural[37]. Através de microrrevoluções, diversos grupos estão dialogando, estabelecendo uma mínima identidade e através de bons encontros, estão aumentando a potência de agir individual e coletiva de acordo com suas utopias de mundo. Há articulações nas universidades, nas escolas, em grupos religiosos, e em diversos outros espaços de encontro, em torno dos mais variados temas como meio ambiente urbano, cultura e arte, tecnologias e mídia, esportes, habitação, consumo consciente, defesa dos direitos dos animais, etc.

A potência de ação é geradora de felicidade, com o pressuposto de bons encontros, formação de laços sociais, a perspectiva de ação transformadora, reconhecimento de habilidades e competências, e senso de significado na vida (Costa-Pinto, 2003), assim, a mobilização juvenil mostra-se muito importante para o desenvolvimento individual e coletivo, tanto do grupo quanto da sociedade.

O PERCURSO DOS JOVENS NO PROJETO FIB

O estudo foi realizado no município, sendo o espaço físico utilizado a sede de uma organização não-governamental do município, parceiro do projeto FIB. Os jovens possuíam entre 15 e 17 anos, sendo que todos os seis que se encontravam engajados no projeto de intervenção foram participantes da presente pesquisa.

Os encontros com os jovens foram realizados no período da tarde, pois o grupo era formado por jovens de diferentes escolas. Desde o início existia um parceiro local adulto da comunidade acompanhando todo o desenrolar das atividades, fazendo a conexão entre equipe executora e comunidade local, instituições locais, jovens, etc.

Na experiência no situado município, foi realizado com os jovens uma série de atividades visando sensibiliza-los ao tema, através do Curso Felicidade e Bem-Estar para jovens. Este programa foi composto por módulos, sendo 1) Inteligência Emocional e 2) Escuta Empática e Vitalidade Comunitária.

Paralelamente ao desenvolvimento dos módulos de Felicidade e Bem-Estar, iniciaram-se os encontros para execução de um projeto de intervenção teatral. A temática do teatro foi escolhida a partir do

[37] Destaca-se no Brasil, a experiência da Conferencia Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e a articulação dos Conselhos Jovens. Mais informações, acesse http://www.juventude.gov.br/conferencia/.

diagnóstico feito na comunidade. Os próprios jovens e facilitadores observaram que a poluição nos córregos da cidade era uma grande preocupação dos habitantes, percepção essa comprovada pelos resultados do questionário FIB. Assim, a peça foi pensada visando trabalhar o assunto meio ambiente e também valorizar a cultura popular local, enfatizando o folclore da região.

A peça teatral, com título de "Em Busca da Felicidade", trata-se de um teatro musical, estilo coro grego. Basicamente é uma aula sobre a Ciência da Felicidade, já que o espetáculo aborda tópicos da área estudada como a importância dos laços sociais e da existência de um senso de missão na vida, em prol ao desenvolvimento coletivo. Com cenas divertidas, o espetáculo reveza momentos de cena teatral interpretada com cenas dançadas e cantadas.

É importante destacar que optou-se pela arte como instrumento a partir do reconhecimento de que esta é/foi capaz de levar o homem a se perceber e se tornar capaz de conhecer e mudar o mundo ao seu redor (Luckesi, 2002).

Até abril de 2013, foram realizados cerca de 16 ensaios. A direção do teatro-musical foi feita por profissionais, parceiros do IVF. As músicas do coro, foram gravadas em estúdio pelos profissionais e jovens. Foram realizadas diversas apresentações da peça, especialmente na semana do meio ambiente, em junho de 2013, nas escolas municipais da cidade.

O IMPACTO DA MOBILIZAÇÃO ARTÍSTICA NOS JOVENS PARTICIPANTES

O FIB com a juventude objetivou o desenvolvimento da habilidade de liderança e protagonismo social visando a formação de um grupo coeso atuando para catalisar as mudanças na comunidade favorecendo um senso de missão na vida, incluindo o controle emocional e gerenciamento de estresse – transformação de emoções negativas em atitudes positivas – aprendizado de técnicas e de práticas para estimular a "resposta ao relaxamento", propiciando o desenvolvimento de uma consciência coletiva e cooperativa, através da construção do espírito de equipe, promovendo a formação de relacionamentos interpessoais harmoniosos e facilitando a comunicação. Buscou-se desenvolver a habilidade da comunicação empática e da escuta profunda sem julgamento ou crítica, despertando valores éticos e universais através da arte, jogos cooperativos e teatro. Esperando-se o fortalecimento da auto-estima dos jovens e a liberação da plena expressão de suas potencialidades.

Apesar da arte ter surgido no projeto FIB como intervenção com os jovens, o teatro assumiu um papel essencial, já que foi o aspecto que mais demandou energia e tempo. Assim, a intervenção e mobilização teatral foi o meio que mais impactou os adolescentes.

Segundo Fischer (1987), a arte tem uma função mágica de transformação da subjetividade do ser em uma profunda plenitude racional. Entretanto, não podemos esquecer que a arte é também elemento de intensa educação estética e, assumir uma limitada função de instrumento social reduz suas possibilidades de atuação perante o ser humano.

Observou-se nos jovens participantes do projeto transformações internas como o fortalecimento da auto-estima, já que a adolescência é um período marcado por dúvidas e incertezas.

> Os jovens relataram que perceberam o quanto aprenderam a trabalhar em grupo. Segundo Costa (2005), o teatro, traz ainda para os processos educacionais o favorecimento de que crianças e adolescentes compartilhem descobertas, idéias, sentimentos, desejos, sofrimentos e conquistas, pois permite a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolve assim, a noção de socialização. (p.111)

Ainda segundo o autor, a ludicidade pressupõe também esse processo de consciência do ser, que tem um movimento do intrapessoal para o interpessoal. O principal fator responsável aparentou-se ser o desenvolvimento da comunicação, enfatizada a partir da escuta e paciência, melhorando a convivência no projeto, na escola e na família.

> *P: "E o que você aprendeu no projeto?"*
> *J1: "Ah, convive melhor."*
> *P: "em grupo? Por quê?"*

> *J1: "ah eu to aprendendo a ouvir a ideias dos outros, respeitar enquanto estão falando..." (Jovem 1).*

Segundo o Parceiro Local Adulto, que acompanhou todo o desenrolar do processo, referindo-se aos participantes da intervenção teatral,

> *"esse pessoal adquiriu mais responsabilidade, mais paciência e mais entendimento sobre o que é grupo" (parceiro local adulto).*

Observou-se também impactos positivos no ambiente familiar. Em uma das apresentações da peça, a mãe de uma das jovens comentou espontaneamente:

> *"Minha filha melhorou muito. Antes ela não abraçava, era acanhada. Agora não! Já está bem melhor, menos tímida." (Mãe da Jovem 2)*

Segundo a filha, durante a entrevista semi-estruturada:

> *P: "E com sua família? Você acha que mudou alguma coisa?"*
> *J2: "Minha mãe fala que mudou. Mas eu não vejo que mudou."*
> *P: "E o que ela fala?"*
> *J2: "Ela fala que agora eu to mais alegre, antes eu era meio fechada mesmo. E eu só brigava. Olhava pra minha mãe, brigava com ela, brigava com meu irmão. Agora to mais assim sabe...briga, vira eu escuto. Então fica mais leve pelo menos." (Jovem 2)*

Um importante aspecto a ser considerado, são os anseios dos jovens. Observou-se neles a preocupação e reflexão sobre o futuro, especialmente no tocante a estudos e trabalho. Essa relação, entre estudo e trabalho é variada e complexa. Segundo Dayrell (2007, p. 1109) "para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil".

No ambiente escolar, a maioria considera que o projeto contribuiu para o desenvolvimento, apresentação de trabalhos em grupos, e mais tranquilidade as vésperas de provas, utilizando a respiração diafragmática para ativar a "resposta ao relaxamento". Porém, em alguns momentos sentiram a necessidade de se dedicar com mais afinco aos estudos.

Todos eles, afirmaram que fizeram novas amizades e consideram que são laços duradouros.

A maioria dos jovens, considerou que a metodologia dos ensaios foi um pouco cansativa e rígida. Devido aos diretores serem de outra localidade, em alguns momentos existia intensidade de ensaios num curto período de tempo e depois espaçamento entre os encontros.

> *P: "E do processo dos ensaios? O que você achou?"*
> *J2: "Achei que as vezes era cansativo. Tinha que dormir cedo pra ir na escola e tinha outro ensaio no outro dia. Tinha que ficar repetindo coisas que a gente já sabia. Isso foi pesado. Mas foi bom. Foi assim que ficou melhor, só melhorou" (Jovem 2)*

Os jovens consideraram que quanto mais espontâneos e com um ambiente íntimo, os ensaios eram melhores e mais gostosos. Isso reforça o que afirma Costa-Pinto (2012), quando considera que os bons encontros aumentam a potência de ação coletiva.

Observou-se que a mobilização através da ferramenta teatro, catalisou os processos de encorajamento e rompimento de barreiras internas.

> *P: "E o que você acha que aprendeu com o teatro que você vai levar pra sua vida inteira"?*
> *J2: "Muita coisa. Comunicar melhor, não ter medo do público, porque antes eu tinha medo, tremia! Então agora é menos. Perceber que eu posso fazer. Se a gente quiser a gente consegue." (Jovem 2)*

Segundo o Parceiro Local Adulto, que acompanhou o dia a dia do projeto,

> *"indiretamente, o processo fez com que as pessoas envolvidas tivessem mais maturidade, porque eles tiveram que ter paciência, responsabilidade, horário, implicitamente eles tiveram que amadurecer. Foi algo que não precisou ser direto mas o que eles se envolveram... o [Jovem x] não tinha emprego, acordava hora que queria, ia ou não na escola...não tinha regra. Ó agora você tem hora pro teatro, tem que se apresentar, você é o papel principal, você tem*

> *que vir... esse processo todo fez com que ele entendesse que se ele fizesse as coisas de uma maneira ordenada, ele teria resultados. Agora ele está trabalhando e está indo a noite na escola. No teatro, ele está chegando um pouco mais no horário, não está mais tão indisciplinado (parceiro local adulto).”*

Para Portugal, Sorrentino e Viezzer (2013) na perspectiva do protagonismo juvenil, observa-se que cada vez mais os jovens recebem a convocação para defender, proteger, conservar ou preservar o meio na qual estão inseridos. Segundo os autores,

> “(...) os sentimentos de futuro roubado, de ausência de perspectivas de existência neste planeta, de impotência para agir, de alienação, sonambulismo e angústia que extravasa das telas de televisão, que se desdobram em todos os tipos de niilismo, depressão e drogadição, sequestram nossos sonhos e potência de ação, e nos mantêm num ciclo catatônico e individualista, incapaz de reverter o atual quadro de degradação socioambiental” (p. 237).

Para o Parceiro Local Adulto que acompanhou todo o desenrolar do processo,

> *“a realidade do jovem hoje, e é coletiva... eles não tem envolvimento com ideal. A grande maioria... não vamos generalizar... tem um ou outro.... é afetado diretamente pela futilidade imposta pela mídia. Só quer saber de ir pra balada, bebida... quando você fala vamos acordar sábado 6 horas da manhã pra limpar o córrego não querem nem saber. Agora, se você fala vamos acordar as 6 horas da manhã pra ir fazer churrasco, eles topam na hora”.*

Tratando-se como um dos aspectos do projeto FIB, o empoderamento juvenil contribui com a catalisação dos processos de reversão do quadro social. O processo mostrou-se despertador para os jovens.

É importante lembrar que o diálogo não significa ausência de conflitos, e que encontrar tempo para o reconhecimento profundo do ser com empatia é essencial para que haja avanços. Os depoimentos resumem que – apesar de ações simples e superficiais – os jovens estão se mostrando mais encorajados a lutar por um ideal de mundo com mais bem-estar coletivo. Essas pequenas ações podem ser muito inspiradoras e despertadoras sobre o potencial do agir político de cada cidadão.

Todos os jovens destacaram a importância dos laços sociais para a felicidade. Alguns foram além e reforçaram a importância de ajudar o mundo ao seu redor:

> *P: “O que traz felicidade para você?”*
>
> *J3: “ah... me deixa feliz? É...estar de bem com todo mundo e poder ajudar os outros que precisam. Eu acho que tenho essa sede de ajudar sabe? Tenho vontade de ajudar e as vezes não tem jeito. As vezes eu falo “mãe, to com vontade de ajudar alguém” sabe? E... as vezes não é do meu alcance. Ahhh que vontade de acabar com a fome no mundo, de ser presidente pra poder fazer algo melhor que eles não tão fazendo. Eu ainda vou ser prefeito dessa cidade. Então eu tenho muita vontade de ajudar, de estar ajudando a estar em movimento e não ter problema com ninguém, briga, mal entendimento. Ta sempre de bem com todo mundo” (Jovem 3).*

De acordo com os resultados enunciados, observa-se que o projeto teve efeito muito positivo nos jovens participantes, especialmente no tocante à convivência em grupos, seja entre amigos, familiares ou no ambiente escolar. Esse resultado foi alcançado através dos módulos de gerenciamento das emoções negativas e escuta empática. A intervenção teatral, deu oportunidade aos jovens de colocar em prática o que aprenderam, diante das dificuldades que emergiram no processo cotidiano. Assim, naturalmente levaram as habilidades adquiridas para o ambiente familiar, escolar e entre os amigos.

Observou-se também o aumento de criticidade em relação aos problemas do município. O processo como um todo, com caráter democrático participativo foi uma experiência que acrescentou nesse sentido. No entanto, segundo os resultados obtidos, a intervenção teatral foi o que mais tocou os jovens na construção de um senso de missão em prol ao desenvolvimento local.

Costa-Pinto (2003), afirma que quando consideramos participação como potência de ação, podemos concluir que o que leva a participação é o desejo de ser feliz, na qual, a ação reflete em última instancia a ação política que visa a transformação. Entretanto, o que move a ação não é apenas o despertar político,

mas também a descoberta de talentos e habilidades individuais, já que estas trazem o estímulo a participação e a ação.

CONCLUSÃO

Diante das reflexões apresentadas, observa-se a urgente necessidade de um redirecionamento sobre o conceito hegemônico de progresso de comunidades. Propõe-se considerar como apresentado por Stiglitz, Sem e Fitoussi (2009), indicadores econômicos, ambientais e de qualidade de vida para avaliar o verdadeiro desenvolvimento e direcionar as políticas públicas.

No entanto, apenas soluções "de cima para baixo" (do governo para a população) não é satisfatória. O empoderamento civil é um fator essencial que precisa ganhar mais espaço ao se pensar os rumos das sociedades, fomentando a imersão de propostas "de baixo para cima" (da população para o governo) para os desafios socioambientais existentes.

Os jovens aparecem como atores importantes e singulares para catalisar esse processo de empoderamento, protagonismo social e atuação cidadã. Com uma identidade coletiva, esse grupo tem se fortalecido, especialmente através do diálogo, gerando uma grande potência de ação, com engajamento e propósito de um mundo melhor.

Dessa forma há o fortalecimento de laços sociais e a utilização de competências e habilidades individuais e coletivas gerando ações nas quais o produto final é importante e inspirador, para que o processo de envolvimento é transformador internamente em cada indivíduo e que consequentemente, emerja um profundo sentimento de bem-estar interior e felicidade.

Observou-se no presente projeto o amadurecimento, a melhoria do trabalho e da convivência em grupo, o fortalecimento da auto-estima e o despertar político dos jovens envolvidos.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, D.M.G., ANDRADE, D. F.; BARBOSA, C. R.; BIASOLI, S. A.; BIDINOTO, V. M.; BRIANEZI, T.; CARRARA, M.; COATI, A. P.; COSTA-PINTO, A. P. FERREIRA, L. E. C.; LUCA, A. Q.; MACHADO, J.T. NAVARRO, S.M. PORTUGAL, S.; RAIMO, A. A. SACCONI, L.V. SIM, E. F. C E SORRENTINO, M. (2010). Em Busca da Sustentabilidade Educadora Ambientalista. Ambientalmente Sustentable, v.1, n. 9-10.

BODGAN, R. C. E BIKLEN, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

BRASIL. LEI FEDERAL Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28.4.1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em 05 de julho de 2013.

BRASIL. PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministerio do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3 ed. Brasília, DF: MMA, 2005.

COSTA, A. S. O TEATRO-EDUCAÇÃO NO CRIA: SABERES E AÇÕES DE JOVENS ARTISTAS PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA. (2005). 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

COSTA-PINTO, A. B. (2003). Em busca da potência de ação: Educação Ambiental e Participação na agricultura caiçara no interior da Área de Proteção Ambiental de Ilha Comprida, SP. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Ciência Ambiental / Universidade de São Paulo.

DAYRELL, J. (2007). A Escola "Faz" As Juventudes? Reflexões Em Torno Da Socialização Juvenil. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jul. 2013.

FISCHER, E. (1987). A necessidade da arte. 9ª edição. Rio de Janeiro. Guanabara. Editora.

HELLIWELL, J. F., LAYARD R., AND SACHS J., (2013) World Happiness Report 2013. New York: UN Sustainable Development Solutions Network. Disponível em: <http://unsdsn.org/files/2013/09/WorldHappinessReport2013_online.pdf> Acesso em: 17 set. 2013.

IBGE. Censo Demográfico. 2010. (2010). Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf. >. Acesso em: 15 de Novembro de 2012.

INSTITUTO VISÃO FUTURO (Brasil) (Org.). V Conferência Internacional. Disponível em: <www.felicidadeinternabruta.org.br>. Acesso em: 30 jul. 2013.

LUCKESI, C. C. (2002) *in* PORTO, B. S. (Org.) Ludicidade: o que é mesmo isso? Salvador: Faced/PPGEDU.

PORTUGAL, S.; SORRENTINO, M.; VIEZZER, M. (2013). Educação Ambiental na Formação de Jovens e Adultos. In: Guntzel-Rissato, C; Andrade, DF; ALVES, DMG; Sorrentino, M; Castellano, M; Portugal, S; Brianezzi, T; Battaini, V.. (Org.). Educação Ambiental e Políticas Públicas: Conceitos, Fundamentos e Vivências. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013, v. 1 , p. 21-63.

RAYMUNDO M. H. (2013), A Política de educação ambiental de Suzano/SP: Algumas dimensões para reflexão. In: Guntzel-Rissato, C; Andrade, DF; ALVES, DMG; Sorrentino, M; Castellano, M; Portugal, S; Brianezzi, T; Battaini, V.. (Org.). Educação Ambiental e Políticas Públicas: Conceitos, Fundamentos e Vivências. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013, v. 1 , p. 21-63.

SORRENTINO, M. 20 anos de Tblisi e cinco da Rio 92: Educação Ambiental no Brasil. Disponível em: <http://www.institutoaf.org.br/TExto%20Sorrentino-Aziz-Brand%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.

SORRENTINO, M.; SIM, E. F. C.; SACCONI, L. V. RAIMO, A. A.; PORTUGUAL, S.; NAVARRO, S. M.; MACHADO, J. T.; MORIMOTO, I. A.; LUCA, A. Q.; FERREIRA, L. E. C.; GUNTZEL-RISSATO, C.; COSTAPINTO, B. A.; COATI, A. P.; BRIANEZI, T.; INDINOTO, V. M.; BIASOLI, S. A. ; BARBOSA, C. R.; ANDRADE, D. F.; ALVES, D. M. G. (2013). Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: fundamentos para educação ambiental. In: Guntzel-Rissato, C; Andrade, DF; ALVES, DMG; Sorrentino, M; Castellano, M; Portugal, S; Brianezzi, T; Battaini, V.. (Org.). Educação Ambiental e Políticas Públicas: Conceitos, Fundamentos e Vivências. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013, v. 1 , p. 21-63.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. (2013). Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. , p.16-37, Set/Out/Nov/Dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>. Acesso em: 08 out. 2013.

STIGLITZ, J. SEN, A., FITOUSSI, J.P. (2009). Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. Paris. Disponível em: http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/, 2009. Acessado em 05 de Novembro de 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1992). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.