

Educação e Território: Fragmentos do Alentejo

ORGANIZADORES
Lurdes Pratas Nico
Bravo Nico



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Educação e Território: Fragmentos do Alentejo

FICHA TÉCNICA

Título:

Educação e Território: Fragmentos do Alentejo

Organizadores:

Lurdes Pratas Nico

Bravo Nico

Edição:

© Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
(CIEP | UE), 1.ª Edição, Évora, 2024 www.ciep.uevora.pt

Morada:

Colégio Pedro da Fonseca

Rua da Barba Rala, n.º 1, Parque Industrial e Tecnológico de Évora, 7005-345 Évora

Produção e revisão:

Catarina Roque

Teresa Gonçalves

Design gráfico:

©mr-creative.net

Impressão e acabamento

VASP Digital Printing Services – www.vasp.pt

ISBN

978-972-778-419-6

Depósito Legal

539334/24

É expressamente proibido reproduzir, na totalidade ou em parte, sob qualquer forma ou meio, esta obra. Autorizações especiais podem ser requeridas para ciep@uevora.pt

«Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020»

«Por opção dos respetivos autores, há textos escritos segundo o antigo Acordo Ortográfico.»

Índice

Prefácio	9
I – Contributos da Realidade	10
Agrupamento de Escolas José Régio – Portalegre: Um agrupamento num território de intervenção prioritária (TEIP)	11
Ana Rute Sanguinho	
Acerca das Consequências das Crises de Saúde Pública sobre a Educação – Que Devíamos Nós Já Saber?	25
António Bento Caleiro & Gertrudes Saúde Guerreiro	
Percursos dos Diplomados Pela Universidade de Évora	37
Conceição Rego, Daniela Olo & Leonida Correia	
Os Fatores Mais Geradores de Aprendizagem no Processo Pedagógico, São o Carácter Lúdico e Afetivo das Ações	55
Elisa Maria Batista Chinita de Mira	
A Pandemia e os Seus Atores. Os Monstros que Habitam em Nós ..	65
Elsa Martins & Guilherme Ceia	
Avaliar em Tempos de Pandemia – Que Aprendemos Nós?	71
Gertrudes Saúde Guerreiro & António Bento Caleiro	
Os Portugueses e as Redes Sociais	93
Joaquim Fialho, Elaine Dias & Valéria Macedo	
Escola, Professores e Sociedade: Que Modelos?	107
José Joaquim Letras Pinheiro	
A Rádio, A Prevenção e o Socorro	115
Luís Mota	
A Violência nos Contos Populares Alentejanos. Para uma Hermenêutica no Âmbito de Filosofia da Educação	127
Maria Jacinta Murta	
Dificuldades de Concretização da Diferenciação Curricular Pedagógica, O Que Nos Dizem Professores do Ensino Básico e Secundário De Escolas do Alentejo	145
Marília Favinha & Maria de Lurdes Moreira	

A Universidade Sénior Está Fechada: E Agora?	159
Patrícia Rosado & Luísa Carvalho	
O Exercício Ético é o Começo da Cidadania. A ‘Degustação’ Dos Valores com as Crianças	175
Maria Teresa Santos & Ana Sofia Matos	
Despertar a Matemática Pelas Pinturas Rupestres do Tchitundu-Hulu, Namibe-Angola. Visão Etnomatemática.	191
Alfredo Capitango de Lúcio	
O Papel do Diretor – A Imaginação como recriação do Espaço Pedagógico	207
Manuel Dinis Cabeça	
A Educação Popular no Polo de Redondo da Universidade Popular Túlio Espanca	217
Dora Jeremias	
Entre tempos: Envelhecer e Aprender no Alentejo	225
Alexandra Janeiro, Luísa Carvalho, Ana Fartouce, Abílio Amiguiinho & Célia Tavares	
Fórum do Território – Uma Ferramenta de Educação para a Cidadania	243
Brenno Russo, Diogo Coutinho, Fernando Parreira, Gilda Farrell, Hélder Guerreiro, Isabel Raposo, Manuel Coelho, Maria do Rosário Oliveira, Rita Costa, Samuel Thirion, Sérgio Maraschin & Teresa Saraiva	
Recrear – Tempo para Aprender e Brincar: Projeto de intervenção socioeducativa em recreios escolares nas EB1 do concelho de Odemira	253
Isabel Raposo, Rita Costa & Tânia Santos	
Semear e Planear, Cuidar e Crescer. Um Exercício Prática Usando os Objetivos (Interiores) de Desenvolvimento Sustentável para Ensinar Metodologia de Pesquisa a Estudantes Finalistas do Curso de Sociologia	267
Rosalina Pisco Costa	
Cidadania e Desenvolvimento. Uma Experiência do AE José Régio, Portalegre	281
Ana Rute Sanguinho & Teresa Castro	

A Importância da Comunicação Parental como Fator de Sucesso no Desenvolvimento Educacional, Pessoal e Social dos Jovens 293

Zélia Belo Torres

A Relevância das Ordens Profissionais na Atualidade..... 307

António Guelha da Rosa

«Lar Doce Lar» e «Faça Favor de Entrar» - Projetos Educativos no Domicílio Promovidos pela Escola Comunitária de São Miguel de Machede..... 321

Patrícia Ramalho, Daniela Lopes, Maria Pencas, Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico

Da Universidade Sénior de Vila Viçosa ao Polo da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora: Vários Trajetos, Um Mesmo Destino..... 327

Licínio Lampreia

II – Contributos dos Estudantes da Universidade de Évora 344

APPACDM, Uma Associação que se concentra na Integração Social..... 345

Alessandra Carvalho & Hariana Baldé

A Relevância que o Referencial de Competências assume no Processo Pedagógico de Ensino Aprendizagem 351

António Guelha da Rosa & Bravo Nico

Ética e Valores na Gestão Escolar: Um Estudo de Caso numa Escola de 2º Ciclo de Ensino Secundário em Moçâmedes, Angola 367

Basílio Domingos

Fatores Determinantes da Intenção Empreendedora na Faculdade de Economia e Gestão, Universidade Nacional Timor Lorosa'E 383

Bia Carvalho de Jesus

Chafariz D'EL Rei & Bairro Senhora da Saúde: Aprendizagens da comunidade..... 405

Catarina Casanova, Margarida Dias & Margarida Batista

Percursos de Qualificação e Emprego em Alandroal: O Período de 1983 a 2013 419

Elisabete Galhardas & Bravo Nico

Causas de Insucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico – Perspetivas de Professores sobre as Taxas de Retenção no 4º Ano de Escolaridade 433

Hariana Baldé & Alessandra Carvalho

O Impacto do Aumento das Habilitações Escolares através do Processo RVCC numa Pequena Comunidade Rural do Alentejo: Um Estudo de Caso..... 437

Hugo Rico & Bravo Nico

Desenvolvimento de Processos Escolares e Trabalho em Equipa - Perspetivas de Professores de uma Escola do Alentejo 453

Rúben Soares & Margarida Figo

Perspetivas de Estudantes sobre Influências dos Exames de 9º Ano no Percurso Escolar – Porque São Obrigatórios e Para que nos servem? 465

Margarida Dias, Catarina Casanova & Teresa Gonçalves

A Dimensão Educativa nos Processos de Salvaguarda do Património Cultural Imaterial do Alentejo Classificado pela UNESCO (2008-2020) – O Início do Trilhar de um Caminho 477

Merciana Rita & Bravo Nico

Educação no Concelho de Portel: Muito Mais que Terra e Água..... 491

Rúben Soares & Catarina Henriques

Instituições de Ensino Formal, Não Formal e Informal da Cidade de Lagos 509

Shaina Nazareth

Território e Educação: A Dinâmica Educativa do Concelho de Montemor-o-Novo..... 535

Susana Pereira & Bravo Nico

Reguengos de Monsaraz, uma Cidade Capaz de Educar Adultos? As Filheiras das Indústrias Tradicionais da Olaria e da Cortiça..... 545

Teresa Gonçalves & Margarida Figo

O Potencial Educativo da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – Direção de Serviços da Região do Alentejo..... 557

Cláudia Santos, Daniela Martins, Mariana Costa & Sofia Rosa

Envelhecer com Qualidade de Vida e Bem-Estar em Estabelecimentos de Apoio Social para Idosos: Contributos das Atividades Educativa 565

Fernanda Narciso, Luísa Carvalho & Lurdes Pratas Nico

Cartografia da Educação Não Formal no Município de Redondo 579

João André & Lurdes Pratas Nico

Associação Aldeia das Ciências..... 591

Ana Marta Lança, Antoninho Soares, Beatriz Prata & Inês Ferreira

“A Fundação Educa” 601

Ana Rita Coelho, Beatriz Francisco, Íris Pato & Joana Campino

Aprendizagens em Contexto Não-Formal Promotoras de Desenvolvimento Local: COMOIPREL, Moura 615

Beatriz Meireles, Francisca Vigia, Margarida Catarino & Margarida Rico

Percursos Profissionais de Qualificação: Dois Casos no Alentejo 625

Inês Chaparro, Diana Pinto, Margarida Godinho & Carolina Barradas

Serviços Educativos em Instituições Não Escolares no Alentejo: Identificação e Breve Caracterização 633

Anita Tinoco & Bravo Nico

Criatividade e Dinâmicas Culturais no Espaço Público. Com o Foco em Évora 649

Maria Teresa Santos, Ângelo Milhano, Afonso Dias, Bruna Guedelha, Carolina Santos, Duarte Gafaniz, Gil Malta, Inês Alho, Inês Guerra & Maria Leonor Justo

O que Sabemos sobre a Dimensão Educativa nos Processos de Salvaguarda do Património Cultural Imaterial Alentejano Aprovados pela UNESCO? 665

Merciana Rita & Bravo Nico

Oportunidades INATEL..... 683

Ândria Botas, Beatriz Silva & Isabel Barros

Duas Vidas em Formação 695

Ana Rita Coelho, Beatriz Francisco, Íris Pato & Joana Campino

Educação vs. Saúde – Contextos de Formação ao Longo da Vida.... 711

Cláudia Santos, Daniela Martins, Mariana Costa & Sofia Rosa

Desafios da Educação em Tempos de Pandemia no Concelho de Montemor-o-Novo: O Papel dos Parceiros Educativos 719

Susana Pereira & Bravo Nico

ADLBC e “Contrato Local de Desenvolvimento Social 4G” – Projetos Promovidos pela Associação Monte 729

Alexandre Santos, Inês Rico, Rafael Rosa & Margarida Correia

Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira de Évora 739

Beatriz Vilhena, Mariana Santos, Patrícia Rosa & Nur Cakirca

Prefácio

O «**Aprender no Alentejo**», Congresso Regional de Educação, que se realiza desde 2003, na Universidade de Évora, tem trazido testemunhos de múltiplas realidades alentejanas de educação e de formação.

Aos testemunhos científicos dos investigadores juntam-se relatos daqueles(as) que, nas escolas, nos centros de formação, nas autarquias ou nas instituições da sociedade civil, vão, com o seu trabalho, construindo essa infraestrutura básica para o desenvolvimento que é a qualificação.

Este livro reúne os textos decorrentes das duas últimas edições do Congresso e estão organizados em duas dimensões: os *contributos da realidade* e os *contributos dos estudantes da Universidade de Évora*.

A 11.^a edição do Congresso «Aprender no Alentejo», a 1 e 2 de junho de 2021, decorreu em formato online devido à Covid19.

A 12.^a edição deste congresso, a 11 e 12 de maio de 2023, teve como objetivo assinalar os 20 anos desta iniciativa na Universidade de Évora.

Agradecemos a todos os que, ao longo destes 20 anos, têm participado e às instituições pelo apoio na organização do «Aprender no Alentejo», com particular destaque ao Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, ao Departamento de Pedagogia e Educação, à Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora, à Escola Comunitária de São Miguel de Machede e ao Jornal Diário do Sul.

Lurdes Pratas Nico | José Bravo Nico
(Organizadores)

I – Contributos da Realidade

Agrupamento de Escolas José Régio – Portalegre: Um agrupamento num território de intervenção prioritária (TEIP)

Ana Rute Sanguinho | Agrupamento de Escolas José Régio
| diretora@aejr.pt

Resumo

O Agrupamento de Escolas José Régio, de Portalegre, Território Educativo de Intervenção Prioritária, a partir da caracterização do território, da análise SWOT do mesmo (identificação de pontos fortes e de pontos fracos, de potencialidades e de constrangimentos), traça/redefine anualmente um plano de ação estratégico do Agrupamento (o Projeto TEIP/Plano Plurianual de Melhoria), da competência de uma equipa multidisciplinar, que convida o Perito Externo a tomar da palavra. De salientar, que todos os docentes e não docentes, encarregados de educação e parceiros locais têm oportunidade de participar, a partir das estruturas que integram. O Projeto TEIP/Plano Plurianual de Melhoria é monitorizado e avaliado interna e externamente, pela equipa da Direção Geral da Educação. O Agrupamento procura fazer uma gestão eficaz e eficiente dos seus recursos, estabelecendo múltiplas parcerias locais e quando necessário, recorrendo ao crédito TEIP. No que diz respeito aos resultados obtidos, de um modo geral, as medidas aplicadas estão a ter um impacto positivo no desempenho escolar dos alunos. Os resultados obtidos têm sido encorajadores e têm permitido o reforço das estratégias implementadas, bem como das parcerias estabelecidas, com vista à formação integral dos alunos, ao seu sucesso escolar e à sua integração plena, quer na sociedade local, quer no mundo globalizado.

Palavras-Chave: Projeto TEIP/Plano Plurianual de Melhoria; equipa multidisciplinar; Perito Externo; sucesso educativo; parcerias.

1. Nota Introdutória

Inserido num contexto TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária - caracterizado por ser económica e socialmente desfavorecido (onde a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam), o Agrupamento de Escolas José Régio de Portalegre promove um ensino de qualidade para todos, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e da qualidade das aprendizagens dos/das alunos(as), tal como é referido no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), criado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, o qual assume como princípio de orientação de base que são:

"(...) as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos."

2. Princípios orientadores do Projeto TEIP

O Agrupamento de Escolas José Régio assume-se como uma entidade dinâmica, no esbater das clivagens sócio económicas, através de políticas inclusivas, norteadas pela equidade na prestação do serviço, orientadas, numa primeira linha de combate, na prevenção e combate à indisciplina e numa segunda linha, à interrupção precoce do percurso escolar, tudo isto através de estratégias, igualmente, potenciadoras do aumento da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo na sua aceção mais globalizante.

Neste sentido foi delineado um projeto coerente onde há lugar a estratégias diferenciadas e políticas inclusivas. A prestação do serviço educativo, social e pessoal, valoriza a comunidade, aumentando a sociabilização, a formação cívica e pessoal, bem como o nível e a qualidade das aprendizagens, levando, como consequência primeira e direta, ao esbater do seu carácter periférico, minimizando, em concomitância, o impacto das realidades desfavorecidas aos níveis social e económico.

A Unidade Orgânica norteia todo o seu trabalho e o seu caminho por valores de inclusão, equidade, transparência, rigor, responsabilidade, solidariedade, qualidade, sucesso e honestidade.

3. Caracterização Sumária da Unidade Orgânica (UO)

O Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre, com cerca de 950 alunos, situa-se no Alto Alentejo, no concelho e distrito de Portalegre, sendo que a escola sede se situa na União de Freguesias da Sé e S. Lourenço, de onde provêm a maioria dos alunos que a frequentam.

O Agrupamento alberga sete escolas, situadas em quatro das sete freguesias do concelho de Portalegre, a saber: Alegrete, União de Freguesias de Reguengo e São Julião, Urra, (freguesias rurais) e União das Freguesias da Sé e São Lourenço (freguesias urbanas). É nesta última que se inserem os dois maiores bairros de habitação social da cidade de Portalegre (Bairro dos Assentos e Atalaião) e uma das CAR (Casa de Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens em Risco Masculino de Portalegre) e dos quais o Agrupamento recebe um grande número de alunos/as. Refira-se, no entanto, que apesar de geograficamente a CAR Feminina não se encontrar na área de influência do Agrupamento de Escolas José Régio, muitas das suas utentes têm sido, nestes últimos anos letivos, alunas das nossas escolas de segundo e terceiro ciclos.

A escola sede, EB José Régio, situada na União de Freguesias de Sé e São Lourenço, com 2.º e 3.º Ciclo, abrange ainda a resposta socioeducativa de PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação.

O universo dos nossos alunos e das suas famílias (por se considerar vasto, complexo e diversificado pelas suas características específicas) necessita que se procurem estratégias socioeducativas inovadoras, eficazes e com qualidade científica, tais como projetos, programas e atividades que vão ao encontro da escola que hoje vivenciamos. Porém, projetamos nos nossos alunos, a visão do futuro, onde queremos contribuir para uma sociedade mais justa, equilibrada e com mais conhecimento. Para tal, é necessário o envolvimento de todos, desde os alunos, às suas famílias, à escola e toda a comunidade local.

4. Ação Estratégica

“(...) Escolas Aprendentes são aquelas que ampliam continuamente a sua atitude para criar os resultados que desejam obter, que cultivam novos e divergentes padrões de pensamento e em que os seus membros aprendem continuamente e em interatividade ampliando continuamente os horizontes do seu futuro.”

(Gairin, 1996, cit. por Programa TEIP, 2014) ¹

Foi criada uma equipa multidisciplinar constituída pela diretora do Agrupamento, coordenadora TEIP (nomeada pela mesma), coordenadores de departamento e coordenador da equipa de autoavaliação. Durante o ano são agendadas reuniões com o perito externo que acompanha o Projeto TEIP. Esse elemento tem sido uma mais valia para o Agrupamento, o qual participa em reuniões mais restritas (com a direção e coordenadora TEIP), promove processos reflexivos junto das estruturas intermédias (conselho pedagógico, reuniões de departamento e conselhos de docentes, reuniões de trabalho com encarregados de educação...) e participa como orador nas Jornadas Pedagógicas do Agrupamento, com uma atitude reflexiva, construtiva, desafiando e inspirando docentes e não docentes e restantes elementos da comunidade educativa.

“(...) uma organização que aprende é aquela que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transforma a si própria, podendo para isso recorrer a um elemento externo que transporta para o grupo e para análise uma visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações ajudando a escola e os seus atores a refletirem sobre as suas práticas.”

(Bolívar, 1998, cit. por Programa TEIP, 2014) ²

A gestão dos recursos humanos do Agrupamento foi efetuada em colaboração com o Perito Externo, Professor Bravo Nico, que nos ajudou na gestão dos recursos humanos, potenciando os mesmos em função das nossas prioridades e do nosso território, tão amplo e diversificado. Deste modo, ajudou-nos a refletir, para cada situação,

¹ In <http://programateip.blogspot.com/2014/06/o-perfilpapel-do-perito-externo-no.html>

² Idem

se possuíamos os recursos necessários, se poderíamos recorrer aos parceiros locais (estabelecendo novas parcerias, se necessário) ou se teríamos que utilizar o crédito TEIP para o efeito.

De acordo com a identificação das áreas/problemas de intervenção prioritárias, tendo como base de trabalho o Projeto Educativo do Agrupamento e à luz do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Agrupamento de Escolas José Régio procedeu à elaboração do seu Plano Plurianual de Melhoria (Projeto TEIP), para o triénio 2018/2021, integrando o conjunto de medidas abaixo apresentadas.

Ação 1 - “Apoiar para Crescer” (Educação Pré-Escolar)

"Apoiar para Crescer" é uma medida que pretende atuar de forma consistente e sistemática ao nível da Educação Pré-Escolar. Pressupõe a colocação de um recurso humano adicional - docente do grupo 100.

Os objetivos da medida são: a criação de um clima securizante para as crianças, com rotinas e regras definidas; a prevenção de comportamentos mais desajustados e que não vão ao encontro do que está definido em sala com o grupo de crianças; desenvolvimento de um trabalho pedagógico muito mais individualizado com acompanhamento dos alunos, fomentando a evolução positiva e gradativa do processo formativo. Pretende-se que esta docente colabore no processo avaliativo das crianças tendo o seu enfoque na aplicação do projeto de aquisição de competências linguísticas na educação pré-escolar. Os indicadores monitorizados na aplicação da medida foram: o número de dias de ausência das educadoras titulares; a evolução das crianças no que concerne à aquisição de competências linguísticas.

Os resultados esperados com a implementação desta medida serão: o cumprimento de cerca de 80% das planificações a longo e médio prazo, bem como do projeto curricular de grupo; a melhoria em cerca de 25% das competências linguísticas das crianças de 5/6 anos que frequentam o jardim de infância.

Ação 2 - EPAPT – Equipa Pedagógica de Aprendizagem Para Todos (1.º Ciclo – Português e Matemática)

A medida EPAPT visa atuar nos grandes grupos (turmas) na heterogeneidade e o mais precocemente possível, fazendo um trabalho de maior acompanhamento e proximidade, de avaliação formativa, prevenindo o insucesso e promovendo a qualidade das aquisições em todas as áreas do saber.

Esta medida afeta um docente extra a cada turma, com o objetivo promover o sucesso escolar e evitar que surjam situações de alunos que se afastem das metas traçadas para o 1.º ano de escolaridade pondo em causa o sucesso educativo a nível do 2.º ano de escolaridade, (onde se tem verificado, anteriormente, um nível de insucesso preocupante) e permitir a implementação de mecanismos e abordagens pedagógicas diversificadas para o grupo turma, dentro ou fora da sala de aula.

A atuação dos docentes desta medida, através do trabalho em coadjuvação com os titulares de turma, tem como objetivo prestar apoio em grupos heterogêneos, dentro da sala de aula das escolas do perímetro urbano do 1.º ciclo do Agrupamento. Este trabalho de acompanhamento e orientação é implementado pelo docente coadjuvante no desenvolvimento de todas as atividades da turma de modo a prevenir e/ou colmatar as dificuldades emergentes.

Os indicadores a monitorizar são a taxa de sucesso a Matemática e a Português: no 1.º ano; dos alunos abrangidos pela medida e a taxa de transição dos alunos no 2.º e 3.º anos. A medida EPAPT tem sido desenvolvida desde o ano letivo 2018/19, conjuntamente com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular contando com a colaboração dos docentes de Música, Inglês (Flexilab), Educação Física, TIC/Utilização Pedagógica dos Tablets em Sala de Aula e Ciências Experimentais.

Ação 3 - Grupos de Homogeneidade Relativa, GHR (2.º/3.º Ciclos – Matemática)

A medida "Grupos de Homogeneidade Relativa" foi desenvolvida nos últimos anos com intervenção ao nível do combate nas dificuldades

demonstradas na área da matemática no 2.º e 3.º ciclos, nomeadamente procurando combater: elevados índices de insucesso escolar; desfasamento entre a avaliação interna e externa; resultados da avaliação externa abaixo da média nacional; peso elevado do número de alunos com nível 1, nas provas de avaliação externa.

Os GRH são organizados em função das dificuldades identificadas dos alunos, permitindo implementar uma intervenção de reforço da ação pedagógica, sem aumentar a carga horária dos alunos.

A medida é implementada com o crédito horário TEIP, abrangendo as turmas do 5.º e 7.º ano de escolaridade, tendo a participação dos docentes de Matemática - grupos 230 e 500. Os resultados esperados são a obtenção de uma taxa de sucesso (na disciplina de Matemática) dos alunos que integram o GHR, superior ou igual ao histórico.

Ação 4 - “Envolve-me e Inclui-me” (2.º / 3.º Ciclos - Alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão)

Como resposta aos baixos índices de sucesso escolar e da baixa qualidade das aprendizagens demonstradas pelos alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, abrangidos pelas anteriores medidas a), b) e d), do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, a UO decidiu criar uma medida que desse resposta às reais necessidades destes alunos, em concreto, que, inseridos nos grupos/turmas, embora com reforço no trabalho de pares e outros, tendem a não conseguir o sucesso desejado por não lhes ser possível usufruir de um acompanhamento, orientação e monitorização das aprendizagens mais frequente e mais efetivo, da parte do professor como orientador e transmissor de informação e conhecimentos. A medida visa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e garantir a inclusão de todos os alunos. Os referidos alunos serão acompanhados por um docente de educação especial, essencialmente, nas aulas das disciplinas de Português e Matemática ou nas disciplinas em que, de acordo com as suas características específicas inerentes à sua caracterização/incapacidade, revelem mais dificuldade na compreensão dos conteúdos e na realização das atividades propostas.

O desenvolvimento desta medida pressupõe: constituição de turmas reduzidas; atribuição de mais crédito horário do grupo 910 para apoio aos alunos com as medidas acima referidas e de técnicos de Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Psicologia. A implementação da medida está a cargo da Coordenadora do Departamento de Educação Especial, com a participação de docentes das várias disciplinas, diretores de turma, docentes de Educação Especial e Encarregados de Educação/pais dos alunos integrados nestas medidas. A medida contará com as Parcerias: ITAD, CERCI Portalegre, CMP, Ment’Alegre, APPACDM.

Os resultados esperados são a obtenção de uma taxa de sucesso dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão superior ou igual ao histórico.

Ação 5 - Vitamina S(ucesso) (3.º Ciclo - Inglês)

A Medida “VitaminaS(ucesso)” visa colmatar o insucesso diagnosticado, nos alunos de 3.º ciclo e a baixa qualidade das aprendizagens, de um modo geral, nos alunos do 7.º ano de escolaridade, que demonstram fragilidades na mudança de ciclo ao nível da disciplina de Inglês. A seleção dos alunos para formar os dois grupos é definida pelo docente da disciplina, atendendo às características da turma e visando o sucesso da totalidade dos alunos.

Nas aulas em que a turma se encontra dividida em dois grupos distintos, são preferencialmente desenvolvidas atividades que promovem o colmatar das dificuldades dos alunos ao nível dos diferentes domínios, a sistematização e aplicação de conteúdos trabalhados, bem como o desenvolvimento das competências dos alunos ao nível da compreensão e expressão oral e escrita, sempre que possível numa lógica de trabalho de oficina.

A medida é desenvolvida sob orientação da Coordenadora do Departamento de Línguas e conta com a participação dos docentes dos grupos 220 e 330.

Os indicadores a monitorizar são as taxas de sucesso e insucesso na disciplina de Inglês (3.º Ciclo) e dos alunos envolvidos na medida.

Esta medida, implementada sem recurso a crédito horário extra, tem-se revelado de grande ajuda, na prevenção e no combate ao insucesso e à desmotivação, a qual cresce à medida que os alunos avançam nos ciclos de aprendizagem na disciplina de Inglês.

Ação 6 - Âncora (Educação Pré-Escolar / 1.º / 2.º / 3.º Ciclos – Absentismo e Indisciplina)

A medida Âncora visa efetuar junto do aluno e do seu agregado familiar, a averiguação, o diagnóstico e consequente apoio, orientação e/ou encaminhamento dos alunos que: apresentem problemas de comportamento e indisciplina graves e reincidentes; que se encontrem em situação de absentismo injustificado ou risco de abandono escolar; que denotem comportamentos de risco; que careçam de apoio alimentar, económico, ou que apresentem outras situações de cariz social.

Pretende-se um reforço da articulação entre as diferentes estruturas pedagógicas (diretores de turma/professores titulares de turma) das escolas do Agrupamento e os técnicos especializados existentes, nomeadamente com os Serviços de Psicologia e Orientação, com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e a Direção do Agrupamento no tratamento dos casos identificados e sinalizados.

Os indicadores a monitorizar dizem respeito à taxa de interrupção precoce do percurso escolar dos alunos dos 2.º e 3.º Ciclos.

O desenvolvimento da medida é da responsabilidade do GAAF, nomeadamente de uma Assistente Social contratada através do crédito TEIP.

Ação 7 – “Dinâmica de Espaços” (Educação Pré-Escolar / 1.º / 2.º / 3.º Ciclos – Absentismo e Indisciplina)

Com esta ação, dinamizada pelo Animador Sociocultural e outros intervenientes, como docentes e ou assistentes operacionais, pretende-se a garantia de um bom ambiente/clima na escola de forma a incentivar os alunos a frequentarem as atividades, promovendo, em simultâneo, o gosto pela vida escolar. Pretende-se, ainda, a boa integração e aceitação de todos os alunos na escola, procurando evitar-se o conflito, indisciplina e a rejeição social.

Os indicadores dizem respeito ao número de ocorrências, dentro da sala de aula; fora da sala de aula e ao número de alunos com procedimentos disciplinares.

O desenvolvimento da medida é da responsabilidade do GAAF, nomeadamente de duas Animadoras. Atualmente apenas uma delas é contratada com crédito TEIP.

Tanto para a **ação 6**, como para a **ação 7**, foram estabelecidas diversas parcerias através da elaboração de protocolos de colaboração com diferentes estruturas e instituições públicas e privadas do nosso território e concelho, tais como: CMP; Santa Casa da Misericórdia CAR de Rapazes e Raparigas), IPDJ, IPP de Portalegre, ESTG, Alto Alentejo, Juntas de Freguesia, Rádio Portalegre. Há ainda outras entidades que são uma mais-valia para a resolução de problemas e para a prevenção de situações de conflito, de absentismo e de abandono escolar como sejam a Escola Segura da PSP e GNR, EMAT, Técnicas de Serviço Social da CMP (Câmara Municipal de Portalegre) representadas no seu GAAF Municipal, ITAD, psicólogos das CAR Feminina e Masculina e da Clínica Ment'Alegre.

Ação 8 - "A par em pares" (1.º / 2.º / 3.º Ciclos - Articulação)

A medida Âncora Com a medida "A par em pares" pretende-se fomentar a reflexão, a partilha, o trabalho colaborativo e consolidar os procedimentos de articulação curricular e de aplicação dos critérios de avaliação, de modo a promover a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e a consequente melhoria dos resultados dos alunos; através de reuniões/encontros semanais (Reuniões de Equipa Pedagógica, REP) de docentes. Todos os docentes têm registado no seu horário um tempo para a realização de REP. Estas podem realizar-se por disciplina/ano de escolaridade, por conselho de turma e trimestralmente têm também lugar as reuniões de articulação vertical.

Os indicadores dizem respeito à percentagem de atividades constantes no Plano Anual de atividades que evidenciem articulação, à percentagem de atividades desenvolvidas face às planificadas e ao número de reuniões realizadas.

5. Monitorização e avaliação

A monitorização das ações de melhoria tem como objetivos centrais a recolha e sistematização de dados que possibilitem:

- Fomentar a reflexão no seio da comunidade educativa em torno da procura de um sentido coletivo de escola;
- Incentivar a comunidade educativa numa busca sistemática e rigorosa da melhoria e eficácia da escola enquanto comunidade aprendente;
- Promover as ações e os processos de melhoria da qualidade da aprendizagem da escola e assegurar a sua continuidade.

A metodologia de trabalho visa avaliar o trabalho desenvolvido no âmbito dos processos e os resultados alcançados, nos vários domínios avaliados. Desta forma, pretende-se estabelecer uma relação causa-efeito, para se poderem definir planos de melhoria que permitam superar pontos fracos/fragilidades e potenciar os pontos fortes/potencialidades.

Todo o trabalho de monitorização e avaliação é feito através da recolha de dados de natureza qualitativa e quantitativa. Tal como se tem verificado ao longo dos últimos anos letivos, serão produzidos dois relatórios intercalares (final dos 1.º e 2.º Períodos) e um Final. Estes relatórios serão apresentados e analisados no Conselho Geral, no Conselho Pedagógico e nos Departamentos Curriculares, estruturas estas que apresentam sugestões de melhoria face aos problemas identificados.

Sendo a autoavaliação um processo complexo, que implica a formulação de juízos de valor, com os quais se pretende chegar a discursos consensuais sobre a escola, a intervenção do Perito Externo, nesse trabalho, é uma mais-valia e uma oportunidade de objetivar todo o trabalho avaliativo. Consideramos que, alguém que não estando diretamente envolvido nos processos, pode objetivar com mais rigor todo o trabalho interpretativo subjacente ao ato de avaliar.

6. Considerações Finais

As medidas acima descritas foram desenvolvidas com sucesso, apresentando um impacto positivo no desempenho escolar dos

alunos, patente nos resultados apurados quer pela equipa de autoavaliação do Agrupamento (e apresentados nos relatórios internos de autoavaliação), quer pela Direção Geral de Educação (espelhados no Relatório Global TEIP comparativo com outros Agrupamentos TEIP a nível nacional). Sempre que necessário, as medidas são reestruturadas e os recursos humanos são redistribuídos.

Cada um dos nossos alunos tem uma história particular e única, formada pela sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural. Esse fato ocorre tanto no ambiente familiar quanto escolar. Por se tratar de educação, onde não existe uma receita mágica, mas sim caminhos que podem ser seguidos, o nosso Agrupamento quer contribuir para o percurso de cada aluno, tendo sempre presente as experiências e o ritmo das aprendizagens de cada criança/jovem. Deste modo, para além das ações apresentadas, foram implementadas outras medidas que não carecem de recursos humanos diretamente contratualizados com a Tutela, recorrendo a recursos próprios e a parcerias estabelecidas localmente.

A colaboração e a articulação pedagógica são fundamentais para a realização de projetos e iniciativas, como o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a área transversal/disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, os projetos Europeus-Erasmus+, o INCLUD-ED, Comunidades de Aprendizagem, o Programa Eco-escolas, a Academia Digital para Pais, a Academia de Líderes Ubuntu, o Creative Lab – Escola a tempo Inteiro para o 2.º Ciclo, entre muitos outros. Porém, para conjugar as habilidades e recursos de diferentes departamentos, (cada um com sua função específica), de modo a alcançar uma meta organizacional desafiadora, é necessário assegurar que todos os envolvidos estejam comprometidos na partilha de experiências e informações no sentido de cooperar. O Agrupamento tem sentido esse envolvimento com os seus intervenientes internos e diretos, mas também com as várias parcerias que tem vindo a estabelecer a nível local, regional, nacional e ao nível europeu.

A rede de parcerias que constitui o Agrupamento possibilita a flexibilidade e a diversidade nas suas estratégias que refletem e integram as necessidades e as características da comunidade escolar.

Este trabalho colaborativo e cooperativo que é adotado pelo Agrupamento de Escolas José Régio continua, e continuará, a ser assumido por todos os agentes educativos como uma complementaridade de sinergias entre as diversas instituições que pretendem alcançar um objetivo comum – o sucesso educativo, o bem-estar e segurança dos nossos alunos.

Que o lema do Agrupamento seja uma constante:

Mais que ensinar, educar.

Mais que uma comunidade, uma família.

Referências Bibliográficas

Despacho Normativo n.º 20/2012. Diário da República n.º 192/2012, Série II de 03-10-2012.

Programa TEIP (2014). O Perfil/Papel do Perito Externo no contexto TEIP. Caminhos para a inclusão e para o sucesso educativo. Blog Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. <http://programateip.blogspot.com/2014/06/o-perfilpapel-do-perito-externo-no.html>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23. Diário da República N.º 70, Série I, de 11-04-2016.

Acerca das Consequências das Crises de Saúde Pública sobre a Educação – Que Devíamos Nós Já Saber?

António Bento Caleiro | Universidade de Évora | caleiro@uevora.pt

Gertrudes Saúde Guerreiro | Universidade de Évora | gdsg@uevora.pt

Resumo

As crises de saúde pública, tal como a que tem vindo a afetar todo o planeta, desde finais de 2019, apresentam consequências a vários níveis, sendo de particular importância aquelas que se prendem com a educação. Sendo certo que a atual pandemia nos surpreendeu a (quase) todos, é também verdade que havia indícios acerca da sua inevitável ocorrência, suficientes para exigir que os responsáveis tivessem acautelado medidas prévias de preparação, de forma a evitar, o mais possível, as evidentes consequências nefastas da crise de saúde pública sobre a educação. Assim, pretendemos, percorrendo a literatura sobre a matéria, analisar aquelas consequências e, assim também, lançar pistas sobre como ‘mitigar’ aquelas consequências.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Humano, Educação, Saúde Pública.

1. Introdução

Enquanto grave crise de saúde, a CoViD-19 veio suscitar imensos problemas, desde logo porque, sendo de natureza pandémica, logo, inevitavelmente, também de natureza pública -- e, na verdade, também vice-versa, dada a natureza do SARS-CoV-2 -- desencadeou uma série de (aparentes) dilemas entre as esferas da saúde e, em particular, da economia e da educação (Caleiro, 2020).

Como é sabido, a interação entre as esferas da saúde, da economia e da educação está bem patente no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o que, desde logo, comprova a importância daqueles três elementos, na evolução dos diversos países. De facto, a análise de “interdependência de fenómenos sociais, económicos e institucionais” [por tradução de “interdependence of economic, social and institutional phenomena”] foi um dos motivos de atribuição do prémio Nobel da Economia, em 1974, a Friedrich von Hayek e a

Gunnar Myrdal, sendo este último autor particularmente importante na área do desenvolvimento (económico).

A Gunnar Myrdal se deve, precisamente, a abordagem da causalidade cumulativa circular [por tradução de *cumulative circular causality*] que importa aqui recordar, por ser de particular importância na compreensão dos dilemas atrás referidos. A ideia por detrás desta abordagem é a existência de laços circulares auto-reforçados [por tradução de *self-reinforcing circular loops*] ou, mais simplesmente, ciclos viciosos, resultantes da interacção entre vários elementos do sistema, a qual tende a tornar o problema (cada vez) mais grave³. Pode surgir, assim a ‘armadilha do sub-desenvolvimento’.

Aquela causalidade circular cumulativa pode, por exemplo, também explicar o ciclo vicioso da pobreza e das desigualdades. Como é sabido, a educação é um factor decisivo na ‘quebra’ daquele ciclo vicioso, na medida em que sobretudo se for obtida por via pública, é niveladora das desigualdades sociais. Para além disso, a educação -- tal como a saúde -- é um bem de mérito, ao qual se associam externalidades positivas, o que, desde logo, deverá ser um factor relevante ao nível de políticas públicas de equidade, as quais são postas ‘em cheque’ em momentos de pandemia, ou mesmo de epidemias. De facto, nas graves crises de saúde pública, aquele ciclo vicioso regressa, por via também das consequências nefastas na educação, que tantas vezes se associam a medidas que a própria defesa da saúde pública parece exigir.

Tal como tem acontecido aquando das graves crises de saúde pública que se têm verificado ao longo da história, a actual pandemia provocou efeitos de curto prazo, está a provocar já efeitos de médio prazo e provocará efeitos de longo prazo (Fisayo & Tsukagoshi, 2020). No curto prazo, os efeitos imediatos e, obviamente, mais perceptíveis e associados à pandemia, registaram-se ao nível da mortalidade e da morbilidade, enquanto aspectos da esfera da saúde, e da redução da

³ Por esta via, podem surgir também as chamadas profecias auto-concretizáveis [por tradução de *self-fulfilling prophecies*], sendo estas um exemplo de ciclo de ‘feedback’ social positivo entre crenças e comportamento: se um número suficiente de pessoas acreditar que algo é verdadeiro, o seu comportamento pode torná-lo verdadeiro e as observações do seu comportamento podem, por sua vez, aumentar a crença de que é, de facto, verdadeiro.

actividade económica, enquanto aspecto da economia. No médio prazo, para além da persistência dos efeitos, sobretudo económicos de curto prazo, registam-se efeitos colaterais, nomeadamente alterações nos padrões de comportamento da população, perante a saúde, e alterações na estrutura produtiva, em termos económicos. Por sua vez, no longo prazo, verificar-se-ão efeitos sobre as gerações futuras.

Como parece ser evidente, os efeitos de longo prazo dependerão da persistência dos efeitos de curto e de médio prazo, a qual resulta da magnitude e duração das vagas de efeitos naqueles períodos temporais menos alargados. A título de exemplo, particularmente relevante para este nosso trabalho, é o aumento das desigualdades (sociais e económicas) que se associa, muito frequentemente, à existência das crises de saúde pública. Este facto foi, por exemplo, comprovado por Parker (2002), aquando do surto do HIV, conducente à SIDA.

É nossa perspectiva que a obtenção de educação, enquanto processo cumulativo, cujo ‘retorno’, em termos do desenvolvimento do país, é dos mais incontestáveis, mas não é tão imediatamente perceptível quanto desejado (por alguns) merece uma especial atenção, no que toca aos potenciais efeitos das crises de saúde pública, como é o caso da actual pandemia.

Assim, é nosso objectivo percorrer a literatura acerca dos efeitos daquelas crises de saúde pública sobre a esfera da educação para, a partir daí, retirar algumas lições de políticas públicas de saúde e de educação. A revisão daquela literatura e a apresentação daquelas lições de política ocuparão as secções seguinte deste nosso trabalho, o qual se concluirá através do reconhecimento explícito de algumas das suas limitações.

2. Acerca das consequências das crises de saúde pública sobre a educação

Em Março de 2020, a UNESCO estimava que, em resultado do fecho das escolas (nos diversos níveis de ensino) -- como inevitável medida de saúde pública, na tentativa de mitigação da pandemia da CoViD-19 -- que se teria verificado em 185 países, 89% da população estudantil

estaria ‘fora da escola’, ou seja cerca de 1540 milhões de alunos. (in <https://en.unesco.org/news/covid-19-school-closures-around-world-will-hit-girls-hardest>; acedido em maio 13, 2021).

Como o próprio nome deste sítio indica, tudo indicaria que o fecho das escolas iria ser ainda mais problemático para o género feminino, sobretudo nos países com um baixo nível de desenvolvimento, em que, tipicamente, as taxas de participação das raparigas nos diversos níveis de ensino ficam (substancialmente) abaixo daquelas respeitantes aos rapazes. De facto, mesmo após a reabertura das escolas, seria de esperar que, sobretudo nestes países, muitas raparigas não voltassem à escola porque, entretanto, se tinham visto forçadas a permanecer em casa, como suporte à vida doméstica, ou mesmo encontrar alguma forma de trabalho, como fonte suplementar de rendimento, ou mesmo ainda em resultado de um casamento precoce.

Bastaria o que atrás foi dito, particularmente evidente no caso dos países mais pobres, para que se perceba como as desigualdades se poderão associar às consequências, sobre a esfera da educação, da existência de graves crises de saúde pública, tais como epidemias e, em particular, pandemias. De facto, estas consequências foram já alvo de atenção, por parte da literatura, a propósito de anteriores surtos epidémicos ou pandémicos.

A propósito, precisamente, de um surto epidémico anterior -- a crise do Ébola, em 2014 -- vale a pena reproduzir um testemunho (que se encontra naquele mesmo sítio da UNESCO), o qual, embora dizendo respeito a uma realidade muito particular, mostra bem como, em determinadas situações, a escola não é só o local onde se aprende (e se ensina), mas é também um local de protecção e, tantas vezes também -- e esta já não é uma realidade assim tão particular -- onde os alunos têm refeições que, em casa, dificilmente poderão ter.

O relato é de uma jovem, de 17 anos, da Serra Leoa, que, em resultado da crise do Ébola afirmava:

“As escolas ficam vazias como um ninho abandonado. Eu estou tão triste. Estar na escola pode ajudar a proteger as meninas da gravidez

e do casamento. Muitas das minhas amigas estão engravidando e percebi que algumas foram forçadas a casar precocemente.”⁴

Este exemplo é representativo daquilo que as autoridades de saúde pública já deveriam saber, i.e., que a desigualdade dos impactos das graves crises de saúde pública, por via das suas consequências sobre o meio escolar, é tanto maior quanto maior for a desigualdade (nas suas diversas dimensões) nos momentos anteriores a essas crises. Assim, é desde logo importante que os, digamos, Sistemas Nacionais de Saúde estejam preparados para que, por via da sua capacidade de resiliência e de resposta, garantam a equidade no acesso a cuidados de saúde, cuja procura ‘explode’ durante os surtos epi/pan-démicos. Para tal, porque também a formação académica dos prestadores de cuidados de saúde é um processo longo, há que preparar, com o devido tempo, a sustentabilidade humana daqueles sistemas.

Por aquilo que atrás foi dito, parece ser relevante o tipo de fornecimento de sistemas de cuidados de saúde, i.e., por exemplo a la Bismarck a la Beveridge, para a desigualdade de acesso a cuidados de saúde, em momentos de epidemias ou pandemias, a qual, por sua vez, gera desigualdades ou injustiças sociais, que as consequências sobre o meio escolar, naqueles momentos, tornam ainda mais evidentes. Para o caso da epidemia do HIV/SIDA, no Brasil, e do seu Sistema Único de Saúde, Ferraz & Kraiczuk (2010) analisaram as políticas públicas de saúde, precisamente do ponto de vista da igualdade de género. Por sua vez, DeBruin et al. (2012), analisaram as respostas de política pública perante a pandemia da gripe H1N1, nos Estados Unidos, onde, como é sabido, o acesso, por parte da população, a cuidados de saúde se baseia, sobretudo, na existência de seguros (privados) de saúde.

Ainda considerando o caso da epidemia do HIV/SIDA, o estudo de Zanakakis et al. (2007) é de particular importância, desde logo porque confirma a importância da eficiência do sistema de prestação de cuidados de saúde, no que diz respeito aos factores socio-económicos que se revelaram decisivos nas taxas de incidência daquela doença.

⁴ Por tradução de “Schools are left empty as an abandoned nest. I am so sad. Being at school can help to protect girls from pregnancy and marriage. Many of my friends are getting pregnant and I realised some have been forced into early marriage.”

Para um número considerável de 151 países, a grande conclusão deste estudo é que países com menor densidade populacional e que conseguem proporcionar melhor desempenho do sistema de saúde, logo melhor suporte per capita (médicos, enfermeiros e camas hospitalares), com um melhor serviço de informação por parte dos meios de comunicação social apresentaram uma maior probabilidade de exibir indicadores de HIV/AIDS mais baixos. No que à riqueza diz respeito, a existência de um maior PIB não se associou a taxas de incidência mais baixas, o que resultou, precisamente, da desigualdade na distribuição da riqueza, em termos dos mais ricos, mais saudáveis, mas também mais doentes.

Se a generalização for possível, tal indicar-nos-á que, dispondo as famílias mais ricas de maior capacidade de acesso, e de retorno, à escola, a existência de crises de saúde pública, mesmo em países desenvolvidos, mas suficientemente desiguais na distribuição de riqueza, poderá ser um factor catalisador de ainda maior desigualdade. De facto, são as famílias mais pobres, sobretudo nos países menos desenvolvidos, que, perante a crise de rendimento que tantas vezes é subsequente à crise de saúde pública, se veem, por vezes, forçadas a retirar as crianças da escola (Jacoby & Skoufias, 1997).

Associado ao abandono escolar, a literatura chamou a atenção para as consequências nefastas sobre o nível de capital humano, em resultado do encerramento, ainda que temporário, das escolas.⁵ Como é sabido, atribui-se ao prémio Nobel da Economia, Gary Becker, o impulso decisivo na análise da importância do capital humano, em termos económicos, para o qual seria crucial o investimento na educação (dos filhos, pelas famílias)⁶. De certo modo, esta visão foi utilizada por autores como Boucekkine & Laffargue (2007, 2010), os quais analisaram, precisamente, as consequências sobre o nível

⁵ De certa forma relacionados com este aspecto, estão os custos psicológicos que as crises de saúde pública, necessariamente, acarretam, mesmo tratando-se de crianças ou de jovens. A este propósito, recorde-se o relato que se encontra na nota de rodapé anterior.

⁶ Não deixa de ser interessante referir que o título completo do livro de Gary Becker, datado de 1964, era, de facto, *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* [itálico da nossa responsabilidade].

populacional e o nível de produção, os quais resultam ser afectados, em termos permanentes, aquando da existência de uma epidemia -- e mais ainda, certamente, aquando de uma pandemia -- enquanto que e a distribuição do rendimento, alterando-se significativamente no médio prazo, poderá também o ser no longo prazo, se as crianças perderem o acesso à educação, particularmente em caso de orfandade, o que, por sua vez, tornará a economia mais pobre.

Na verdade, a visão dos economistas (da saúde) acerca das consequências das crises de saúde pública sobre a esfera da economia (Caleiro, 2021), mas também sobre a esfera da educação, merece ser enquadrada numa abordagem de natureza histórico-antropológica da questão. A título de exemplo clarificador, ainda a propósito da epidemia do HIV/SIDA, Colvin (2011) chamou a atenção para a importância de, em contexto de globalização -- obviamente, ainda mais evidente, na actual pandemia -- aquela que seria, na altura, a doença mais globalizada, ter passado a (poder) ser considerada como 'somente mais uma doença crónica', em resultado do avanço da medicina, no que diz respeito à produção de terapias anti-retrovirais.

Do ponto de vista da antropologia médica, a epidemia do HIV/SIDA parece, de facto, ter sido um acontecimento que fez despertar a atenção para os contextos histórico, social e cultural em que os surtos virológicos têm vindo a ter lugar e as suas múltiplas e variadas consequências (naturalmente também, ao nível da educação). De facto, a ocorrência, com maior frequência, daqueles surtos levou Singer & Clair (2003) a re-conceptualizar a doença num contexto bio-social, numa lógica de causalidade cumulativa a la Myrdal, dando origem a sindemias, i.e., à interacção de efeitos entre várias doenças. Do nosso ponto de vista particularmente interessante é a abordagem antropológica de Nguyen & Peschard (2003) em torno da coexistência de desigualdades sociais e da ocorrência de doenças, sendo aparente que aquelas desigualdades são facilitadoras da ocorrência de certas doenças, as quais sendo transmissíveis afectam a generalidade dos indivíduos, mas cuja capacidade de resposta diferenciada - também ao nível da esfera da educação - pode, com alguma facilidade, criar ainda mais desigualdade.

Ainda em particular, no que diz respeito à epidemia do HIV/SIDA -- quiçá pelo preconceito, sobretudo nos momentos iniciais do surto, associado à doença -- a literatura reconheceu que aquela iria, ou, pelo menos, deveria desencadear uma série de debates, em torno das esferas social, política, económica e educativa. Sobre esta questão, pode consultar-se Friedman et al. (2006). No que em particular diz respeito às consequências daquela epidemia sobre a oferta, procura e qualidade da educação, do ponto de vista da África meridional, veja-se Coombe (2004), o qual reconhecia que, pelo menos, as três gerações seguintes seriam afectadas.

A perspectiva de Spielman & Sunavala-Dossabhoy (2021) sobre os impactes das pandemias na educação é particularmente interessante, por se concentrar, essencialmente, nos efeitos benéficos ou avanços que se verificaram na educação. De acordo com estes autores, o surto de lepra, ocorrido na Idade Média, mudou a educação religiosa, e a Peste Negra, também na Idade Média, pode ter contribuído para o surgimento de escolas médicas, hospitais, e de educação de saúde pública. Por sua vez, a epidemia de varíola ajudou a promover a educação em saúde pública para os benefícios da vacinação, enquanto que a pandemia da chamada Gripe Espanhola, ocorrida entre (sensivelmente) fevereiro de 1918 e Abril de 1920, impeliu o aumento da educação por correspondência e, recentemente, a CoViD-19 catapultou a aprendizagem digital remota para a vanguarda do ensino.

De facto, ao nível da educação, a consequência da actual pandemia que tem sido alvo de maior referência e atenção por parte da literatura foi a necessidade de recurso a um meio remoto -- pela internet e/ou pela televisão, em particular -- para a transmissão e aquisição de conhecimentos, em alternativa ao ensino presencial, entretanto interrompido, enquanto medida (inevitável) de saúde pública. Algumas das consequências, em geral nefastas (Onyema et al., 2020), da necessidade de ensinar e de aprender, por via remota, são, desde logo, evidentes. Em todo o caso, julga-se conveniente reconhecer que a sua natureza é distinta consoante o nível de ensino,

o tipo de matérias, mas é também distinta consoante o contexto socio-económico dos diversos alunos.⁷

Desde logo, a literatura mais recente sobre a matéria chamou a atenção que a educação à distância seria mais ou menos fácil de implementar e, sobretudo, de funcionar como um meio minimamente bem-sucedido no que diz respeito à transmissão e aquisição de aprendizagens, consoante o contexto socio-económico, mas também cultural. Veja-se Al Lily et al. (2020) para o caso da cultura árabe.

Naturalmente, também as consequências da CoViD-19 sobre a educação diferem consoante a idade dos alunos. Desse ponto de vista, o estudo de Muftahu (2020), ao abordar o caso específico das instituições de ensino superior, evidenciou os desafios que se colocam ao nível da educação superior em contextos economicamente menos privilegiados, como é o caso, em geral, das universidades africanas. No que à idade dos alunos ainda diz respeito, o estudo de Lopes & McKay (2020), é particularmente interessante ao abordar a educação e formação de adultos -- precisamente, uma das faixas etárias mais sujeita à doença -- como mais uma ferramenta para evitar a criação de segundas cadeias de transmissão do SARS-CoV-2 e, assim, ajudar a combater a pandemia da CoViD-19.

3. Conclusões

A gravidade das graves crises de saúde pública, desde logo pela mortalidade e morbilidade que se lhe associam, requerem a implementação de medidas de políticas de saúde pública, as quais contemplam efeitos positivos, no que diz respeito à contenção dessas epidemias ou pandemias, mas também, obviamente, efeitos negativos. Naturalmente, o que se assume é que, do ponto de vista de uma análise custo-benefício, aquelas medidas sejam justificáveis. Não pondo sequer em causa que assim é, também é verdade que as consequências das crises de saúde pública, a nível socio-económico (Lahiri & Sinha, 2021), são também visíveis a nível dos comportamentos individuais, os quais tendem a ser alterados.

⁷ Num outro trabalho, também neste Aprender no Alentejo, abordam-se as consequências sobre um aspecto da esfera da educação que não pode ser esquecido, i.e., a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, em contexto pandémico.

A alteração dos padrões comportamentais, muito evidente nos jovens em idade escolar, deve merecer a maior preocupação das autoridades públicas de saúde mental. Na verdade, a escola poderá ser, precisamente, o local ideal para que os padrões comportamentais se alterem, de forma adequada a uma visão sustentável (Pilotti & Al Ghazo, 2020). De facto, a literatura tem chamado a atenção que as epidemias e, sobretudo, as pandemias deveriam, pela sua gravidade, suscitar ou, mesmo, implicar uma reflexão profunda sobre que comportamentos se deverão alterar -- sendo a escola, pela sua natureza, um dos locais ideais -- para que se obtenha um desenvolvimento humano sustentável (Cotula, 2021; Leach et al., 2021).

Neste trabalho pretendemos revisitar a literatura sobre as consequências das crises de saúde pública na esfera da educação. Pelo que atrás foi dito, as consequências poderão ser negativas, mas também positivas, desde logo se as que são prejudiciais não forem conhecidas e/ou acauteladas. Como qualquer trabalho, este apresenta limitações, desde logo porque não é possível abarcar toda a extensa literatura que se tem produzido sobre a matéria. Uma outra limitação que, mais ainda, gostaríamos de eliminar em trabalho(s) futuro(s) é a que consiste na necessidade em ‘auscultar’ a visão dos alunos sobre como a actual pandemia afectou o seu ‘desempenho’ escolar e, mais do que isso, a sua relação com a escola e com todos os intervenientes no meio educativo.

4. Referências Bibliográficas

- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 101317.
- Boucekkine, R. & Laffargue, J.-P. (2007). A Theory of Dynamics and Inequalities Under Epidemics. CORE Discussion Paper No. 2007/37.
- Boucekkine, R., & Laffargue, J.-P. (2010). On the distributional consequences of epidemics. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 34(2), 231-245.

- Caleiro, A. (2020). A digression on pandemic public health policies. Politics and Pandemics -- Transdisciplinary Views on Dilemmas of the Earthly City.
- Caleiro, A. (2021). Entre a Saúde e a Economia em Contexto Epidémico -- Onde pára a Economia da Saúde? III International Seminar Social Vulnerabilities and Health, 2021, "Epidemics: an interdisciplinary analysis".
- Colvin, C. J. (2011). HIV/AIDS, chronic diseases and globalisation. Globalization and Health, 7(1), 1-6.
- Coombe, C. (2004). Confronting the Impact of HIV and AIDS: the consequences of the pandemics for education supply, demand and quality. A global review from a Southern African perspective. Policy Futures in Education, 2(1), 102-140.
- Cotula, L. (2021). Towards a political economy of the COVID-19 crisis: Reflections on an agenda for research and action. World Development, 138, 105235.
- DeBruin, D., Liaschenko, J., & Marshall, M. F. (2012). Social justice in pandemic preparedness. American Journal of Public Health, 102(4), 586-591.
- Ferraz, D., & Kraiczky, J. (2010). Gênero e Políticas Públicas de Saúde—construindo respostas para o enfrentamento das desigualdades no âmbito do SUS. Revista de Psicologia da UNESP, 9(1), 70-82.
- Fisayo, T., & Tsukagoshi, S. (2021). Three waves of the COVID-19 pandemic. Postgraduate Medical Journal, 97(1147), 332-332.
- Friedman, S. R., Kippax, S. C., Phaswana-Mafuya, N., Rossi, D., & Newman, C. E. (2006). Emerging future issues in HIV/AIDS social research. AIDS, 20(7), 959-965.
- Jacoby, H. G., & Skoufias, E. (1997). Risk, financial markets, and human capital in a developing country. The Review of Economic Studies, 64 (3), 311-335.
- Lahiri, S., & Sinha, M. (2021). A Study of the Socio-Economic Implications of the COVID-19 Pandemic. Australasian Accounting, Business and Finance Journal, 15(1), 51-69.

- Leach, M., MacGregor, H., Scoones, I., & Wilkinson, A. (2021). Post-pandemic transformations: How and why COVID-19 requires us to rethink development. *World Development*, 138, 105233.
- Lopes, H., & McKay, V. (2020). Adult learning and education as a tool to contain pandemics: The COVID-19 experience. *International Review of Education*, 66(4), 575-602.
- Muftahu, M. (2020). Higher Education and Covid-19 Pandemic: Matters Arising and the Challenges of Sustaining Academic Programs in Developing African Universities. *International Journal of Educational Research Review*, 5 (4), 417-423.
- Nguyen, V. K., & Peschard, K. (2003). Anthropology, inequality, and disease: a review. *Annual Review of Anthropology*, 32(1), 447-474.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Parker R. (2002). The Global HIV/AIDS Pandemic, Structural Inequalities, and the Politics of International Health. *American Journal of Public Health*, 92 (3), 343-347.
- Pilotti, M. A., & Al Ghazo, R. (2020). Sustainable Education Starts in the Classroom. *Sustainability*, 12(22), 9573.
- Singer, M., & Clair, S. (2003). Syndemics and public health: Reconceptualizing disease in bio-social context. *Medical Anthropology Quarterly*, 17(4), 423-441.
- Spielman, A. I., & Sunavala-Dossabhoy, G. (2021). Pandemics and education: A historical review. *Journal of Dental Education*, 1-6.
- Zanakis, S. H., Alvarez, C., & Li, V. (2007). Socio-economic determinants of HIV/AIDS pandemic and nations efficiencies. *European Journal of Operational Research*, 176(3), 1811-1838.

Percursos dos Diplomados Pela Universidade de Évora⁸

Conceição Rego | Universidade de Évora | mcpr@uevora.pt

Daniela Olo | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Leonida Correia | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo

A atração e fixação de estudantes é uma das formas mais relevantes pelas quais as Instituições de Ensino Superior (IES) contribuem para o desenvolvimento das regiões onde estão instaladas, na medida em que potenciam a melhoria das qualificações da população ativa. Para este efeito é também determinante a capacidade do mercado de trabalho conseguir reter os jovens diplomados provenientes das IES. Saber da origem dos seus estudantes bem como da forma como os seus diplomados se integram no mercado de trabalho é fundamental para que as IES possam, por um lado, ser assertivas na identificação das suas principais áreas geográficas de recrutamento e, por outro lado, possam definir estratégias efetivas de colocação dos seus diplomados no mercado de trabalho. Este estudo pretende identificar percursos dos diplomados pela Universidade de Évora a partir dos resultados alcançados com a aplicação de um inquérito por questionário a diplomados por esta instituição. Os dados obtidos, decorrentes de mais de 650 respostas, foram tratados com recurso a métodos estatísticos e permitiram identificar a mobilidade geográfica dos diplomados bem como algumas características relacionadas com a respetiva participação no mercado de trabalho. É de destacar, entre outras conclusões, a importância da região de Évora e, em segundo plano, do sul do país, quer em termos de atração de estudantes quer da sua ligação ao mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Diplomados; Mobilidade; Desenvolvimento Regional.

⁸ As autoras agradecem a colaboração do Dr. Luís Pardal que, nas funções de responsável pelo Gabinete *Alumni*, prestou um apoio imprescindível na aplicação do questionário aos diplomados da Universidade de Évora.

Introdução

As IES, através do exercício das funções de ensino, investigação e transferência de conhecimento, exercem um papel fundamental nos locais onde se localizam. A capacidade de contribuírem para a melhoria do capital humano é um dos resultados que se verifica de forma mais habitual. As IES atraem e retêm estudantes que escolhem uma dada instituição para realizar a sua formação graduada ou pós-graduada; durante esta etapa de formação, a realização de estágios e outros programas de articulação com o tecido social e económico é um primeiro passo para a integração local dos estudantes bem como para transferir conhecimento para o meio. Quando o mercado de trabalho absorve os diplomados e estes passam a integrar as organizações instaladas nas regiões, pode-se considerar que o contributo local das IES ficou consolidado. Por isso, é importante que as IES saibam de onde são provenientes os seus estudantes e onde trabalham os seus diplomados, de modo a melhor articular as políticas de atração de alunos e de promoção da empregabilidade dos graduados.

É precisamente este o objetivo deste estudo, isto é, pretende-se conhecer melhor a mobilidade dos estudantes e dos diplomados que frequentaram a Universidade de Évora e os fatores inerentes à respetiva integração no mercado de trabalho. Para o efeito, foi aplicado um questionário aos diplomados que integram a base de dados do Gabinete Alumni da Universidade de Évora. Os dados obtidos a partir das mais de 650 respostas válidas foram tratados com metodologia de natureza estatística.

Este texto, além desta breve introdução, continua com uma seção de contextualização teórica, a que se segue uma nota metodológica e a identificação dos principais resultados obtidos com o questionário aplicado. O documento termina com algumas notas conclusivas.

Contextualização teórica

A educação e a formação são fatores-chave no desenvolvimento de qualquer país, contribuindo para acelerar o crescimento económico (Hanushek, 2013; Olo et al., 2021; Sarid, 2017). A literatura enfatiza as IES como principais intervenientes na promoção do desenvolvimento

económico local, pois podem gerar capital humano, bem como atrair pessoas altamente qualificadas para a região (Fratesi, 2014; Ma et al., 2017). As IES são transmissoras de impulsos de crescimento para o tecido económico e social envolvente, através da sua atividade de formação de recursos humanos, de difusão do conhecimento, de informação e de inovação (Arbo & Benneworth, 2007). Contribuem, assim, para uma valorização do capital humano regional, através dos universitários diplomados (Bhadury & Troy, 2014; Pink-Harper, 2015; Qian, 2013; Sezonova et al., 2016), que são o principal preditor de crescimento da produtividade regional (Yirdaw, 2016). Esses talentos constituem, sem dúvida, a principal força do desenvolvimento da economia da região, contribuindo em grande medida para o potencial humano regional (Lilles & Røigas, 2017; Lim et al., 2015). Contudo, este potencial só se torna efetivo se a região tiver capacidade para reter os diplomados, pelo que grande parte do efeito económico das IES depende das decisões dos seus graduados não migrarem (Clarke et al., 2015; Dotti et al., 2013).

Os estudantes universitários, geralmente, vivem na região onde a instituição de ensino se encontra sediada, durante o período de duração do curso, o que lhes permite desenvolver relações interpessoais, que contribuem para que uma proporção significativa de alunos diplomados escolha permanecer e trabalhar na região onde a sua universidade está localizada (Ma et al., 2017). Contudo, pode-se admitir que o ensino superior aumenta a probabilidade de migração, na medida em que os graduados estão mais aptos para competirem nos mercados de trabalho nacionais e internacionais e assim saírem da região onde estudaram, ocorrendo o fenómeno designado por “fuga de cérebros” (Fratesi, 2014). As decisões de migração são baseadas, fundamentalmente, nas oportunidades de emprego: se numa dada região não há tradição de crescimento do emprego em determinados setores de atividade, mas há diplomados nessas áreas, então esses serão potenciais emigrantes. Assim, a existência de uma IES numa dada região e o aumento do conjunto de conhecimentos gerados pelas IES pode não afetar diretamente o desenvolvimento das economias locais se não existirem postos de trabalho adequados e disponíveis para absorver os novos graduados (Teixeira & Queirós, 2016). De acordo com Frenkel e Leck (2017), muitos diplomados deixam a periferia e migram para o centro onde têm mais hipóteses

de encontrar empregos que correspondam às suas qualificações e competências (Bosse et al., 2009). Assim, as características de uma região (e.g. proporção de empregados com formação superior na força de trabalho, o nível salarial regional, e o valor bruto da produção regional) são determinantes fundamentais da mobilidade regional dos diplomados ao entrarem no mercado de trabalho (Krabel & Flöther, 2014).

De acordo com McCann e Sheppard (2001), a migração para frequentar o ensino superior é o primeiro passo de um processo sequencial de decisão de migrar, sendo que o passo seguinte, relacionado com o primeiro, é a migração para obter emprego. Por conseguinte, é importante perceber também que fatores motivam a migração de estudantes. De acordo com Ono (2001), os alunos deslocam-se das regiões onde as IES apresentam fracos recursos para as que têm recursos de melhor qualidade. Por sua vez, Ordovensky (1995) defende que é mais provável que os estudantes que vivem próximo de um estabelecimento de ensino superior se inscrevam nesse estabelecimento e, como tal, a distância tem um efeito negativo nos fluxos de estudantes (Ishikwa, 1987). A distância entre o local de residência da família e a localização das IES é, pois, uma das determinantes da decisão de deslocação dos estudantes, sendo que quanto maior for esta distância menor é a probabilidade de os estudantes acederem ao ensino superior. Contudo, esta condição é apenas uma das muitas que influencia a decisão dos jovens continuarem os seus estudos no ensino superior, após a conclusão da escolaridade obrigatória. A participação no ensino superior está relacionada com um conjunto de fatores de natureza contextual (por exemplo, os níveis de desenvolvimento económico, a estrutura demográfica, a taxa de sucesso do ensino secundário e a estrutura deste nível de ensino, entre outros abundantemente desenvolvidos em Fonseca & Encarnação, 2012; Rego & Caleiro, 2004; Sá et. al., 2010; Vieira & Vieira, 2013) e com outros relacionados com as características das famílias (onde se incluem os fatores relacionados com o nível de rendimento da família, com o percurso escolar dos estudantes, com o nível de escolaridade da família, com a expectativa em relação ao futuro, com a distância em relação às IES, a reputação destas instituições, entre outros que também têm sido bastante discutidos teoricamente pelos autores já referidos anteriormente).

Uma vez tomada a decisão de estudar no ensino superior, em geral, os alunos são pragmáticos e escolhem IES próximas do seu local de residência e onde podem ter a sua candidatura bem-sucedida (Rego & Caleiro, 2004).

Saber da origem dos seus estudantes, bem como da forma como os seus diplomados se integram no mercado de trabalho, é fundamental para que as IES possam, por um lado, ser assertivas na identificação das suas principais áreas geográficas de recrutamento e, por outro lado, possam definir estratégias efetivas de colocação dos seus diplomados no mercado de trabalho.

Metodologia

O questionário subjacente a este estudo foi aplicado na primavera de 2019 aos diplomados pela Universidade de Évora, cujos contactos estão disponíveis na base de dados do Gabinete Alumni. No total, foram recebidos 658 questionários válidos. Este questionário tinha como objetivos: i) proceder à caracterização dos respondentes e do seu percurso académico; ii) avaliar a mobilidade para estudar e trabalhar; iii) avaliar a mobilidade social; e iv) conhecer algumas características relacionadas com a respetiva integração no mercado de trabalho.

Os dados obtidos foram tratados com recurso a métodos de estatística descritiva, com os quais se procedeu à caracterização das diversas variáveis bem como à análise cruzada entre as que possibilitavam complementar as respostas aos objetivos deste estudo. O tratamento dos dados foi realizado com o auxílio do software SPSS (versão 24).

Resultados

Os diplomados pela Universidade de Évora que responderam a este questionário são, maioritariamente (58%), do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 26 e os 45 anos (71,5% dos respondentes). Mais de 80% obteve o diploma já durante o século XXI. A dispersão dos ex-alunos pelas áreas de formação é muito expressiva

e reflete a diversidade da oferta formativa da Universidade de Évora⁹: Produção Agrícola e Animal (11,2%), Gestão (10,2%), Biologia e Bioquímica (7,4%), Formação de Professores (6,8%), Psicologia (6,4%), Economia (5,9%) e Sociologia (5,8%). As classificações de conclusão do diploma não são muito elevadas e, de forma maioritária, concentram-se nos 12 valores (15,3%), 13 valores (21,7%), 14 valores (31,5%) e 15 valores (15%). A maioria (60,2%) dos diplomados que participaram neste questionário afirmou ter participado em estágios curriculares (uma das possibilidades de ligação à vida ativa e ao mercado de trabalho e que, em muitos casos, está integrado nos planos curriculares dos cursos); por outro lado, e também de forma maioritária, estes ex-alunos não realizaram atividades de intercâmbio e mobilidade (por exemplo, ações ERASMUS), ações de voluntariado ou outras ações de formação.

A análise da mobilidade geográfica dos estudantes e dos diplomados pela Universidade de Évora é uma questão central neste estudo. A capacidade de atrair e reter estudantes e diplomados é uma das vias que promove a ligação das IES com o meio envolvente. Os gráficos 1, 2 e 3 mostram a origem geográfica dos ex-alunos que responderam ao questionário, bem como os locais onde residem e trabalham atualmente. Em todos os casos, constata-se a forte vinculação entre a Universidade de Évora e o distrito de Évora, de onde são provenientes cerca de 30% dos estudantes e onde residem atualmente¹⁰, e trabalham, aproximadamente a mesma proporção de diplomados.

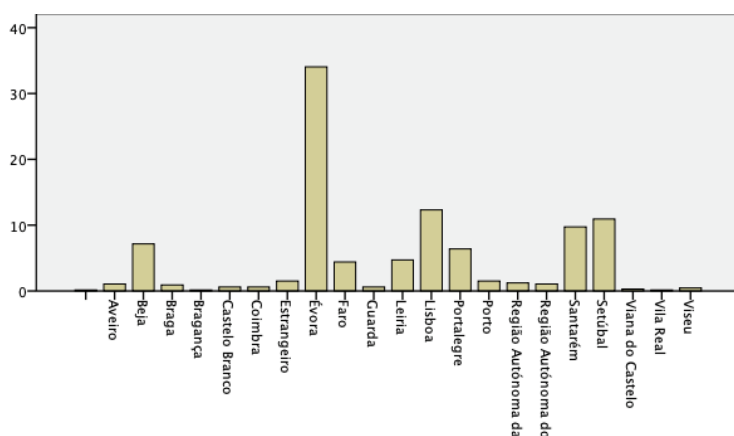
No caso das regiões de origem dos estudantes da Universidade de Évora, além do distrito de Évora já assinalado, destacam-se também os distritos de Lisboa, Santarém, Setúbal, Beja e Portalegre (gráfico 1). A ligação ao Alentejo e à margem sul do Tejo (região para onde migraram nos anos 1960 muitos trabalhadores alentejanos) é preponderante na origem dos estudantes que escolhem esta IES. A baixa densidade demográfica e o envelhecimento populacional que caracterizam o país, em geral, e particularmente, o Alentejo, são um constrangimento potencial, a prazo, na procura que pode vir a ser

⁹ Neste texto apresentam-se apenas as áreas de formação referidas por mais de 5% dos respondentes.

¹⁰ Nestes gráficos apresenta-se a percentagem de respostas por distrito. Em todos os casos, a primeira coluna mostra a percentagem de não respostas.

dirigida à Universidade de Évora. A diversificação de públicos é por isso fundamental, quer através da atração de estudantes já integrados no mercado de trabalho como de alunos internacionais.

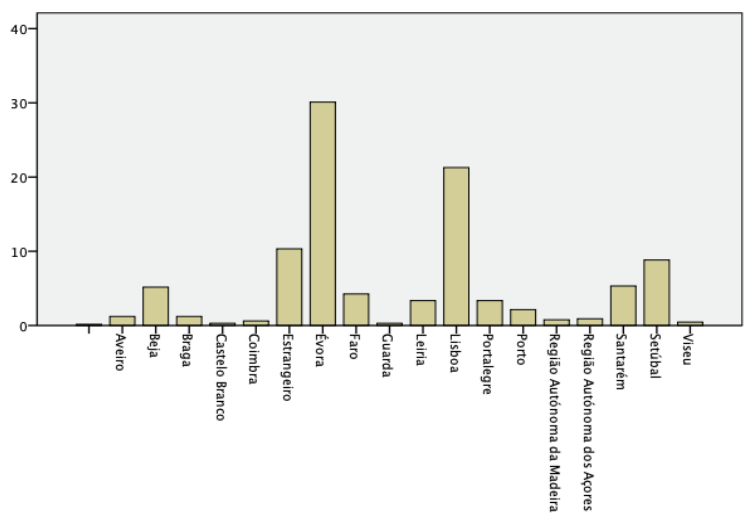
FIGURA 1: DISTRITO DE RESIDÊNCIA DA FAMÍLIA DURANTE A REALIZAÇÃO DOS ESTUDOS NA U. ÉVORA



Fonte: Elaboração própria

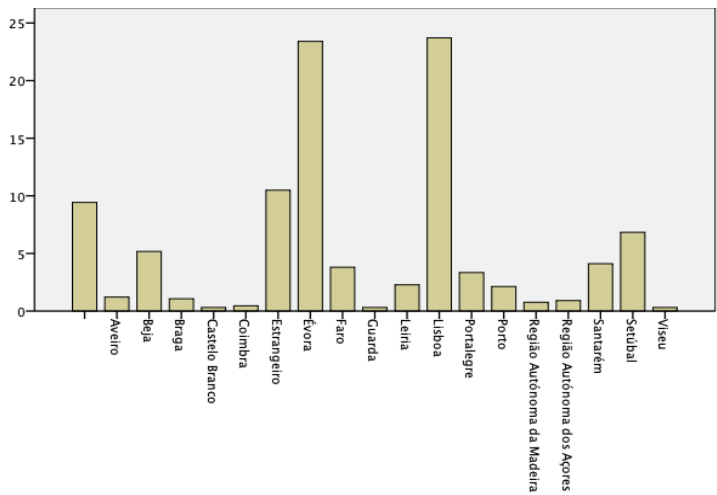
No que toca aos locais de residência e trabalho atuais dos diplomados pela Universidade de Évora (gráficos 2 e 3, respetivamente), além da predominância mais expressiva de Lisboa, destaca-se também o “estrangeiro” onde se englobam as localizações fora do país. A possibilidade de aceder ao mercado de trabalho é uma das motivações mais relevantes como determinante do processo migratório e, como bem sabemos, a região de Lisboa é uma das regiões portuguesas com maior dinamismo económico e de criação de emprego. Além disso, a crise económica que caracterizou o final da primeira década do século XXI levou à emigração de muitos jovens diplomados. Esse movimento está claramente assinalado pelos respondentes a este inquérito. A capacidade do mercado de trabalho de uma determinada região absorver os diplomados de uma IES é, pois, um fator determinante para o contributo destas instituições para a melhoria das qualificações do mercado de trabalho.

FIGURA 2: DISTRITO DE RESIDÊNCIA ATUAL DOS DIPLOMADOS PELA U. ÉVORA



Fonte: Elaboração própria

FIGURA 3: DISTRITO ONDE TRABALHAM OS DIPLOMADOS PELA U. ÉVORA



Fonte: Elaboração própria

A análise mais detalhada da mobilidade após a conclusão da licenciatura (tabela 1), considerando apenas os distritos que mais contribuem para a procura da Universidade de Évora, revela que na generalidade dos casos é expressiva a proporção de diplomados que retorna ao distrito de origem e, por outro lado, também é de relevar a atração exercida pela região de Lisboa e pelo estrangeiro. Estes resultados estão em linha com o afirmado antes relativamente à importância da capacidade de absorção do mercado de trabalho.

TABELA 1: MOBILIDADE ENTRE A RESIDÊNCIA DA FAMÍLIA E A RESIDÊNCIA ATUAL (%)

		Distrito de residência atual						
		Beja	Estrangeiro	Évora	Lisboa	Portalegre	Santarém	Setúbal
Distrito de residência da família	Beja	46,8	10,6	12,8	12,8	0,0	0,0	8,5
	Évora	2,7	7,1	67,0	10,3	0,9	1,3	4,9
	Lisboa	1,2	8,6	6,2	72,8	1,2	2,5	2,5
	Portalegre	0,0	7,1	16,7	23,8	38,1	2,4	2,4
	Santarém	4,7	6,3	10,9	26,6	0,0	42,2	3,1
	Setúbal	0,0	15,3	16,7	11,1	2,8	0,0	48,6

Fonte: Elaboração própria.

A disponibilidade para a mobilidade geográfica revelada por estes diplomados continua a fazer-se sentir na atualidade, mas agora de forma mais expressiva em relação a deslocações dentro do país. Em resposta à questão se os diplomados aceitariam mudar de emprego se isso implicasse uma alteração de residência dentro do país, 50,3% responderam que sim; por outro lado, no caso em que a mudança de residência implicava a deslocação para o estrangeiro, a resposta maioritária (62,2%) foi negativa. A melhoria da perspetiva económica e o aumento da criação de emprego, que caracterizaram Portugal no período que antecedeu a pandemia COVID19 (fundamentalmente desde meados da década até 2019), justificam, seguramente, a decisão de não emigração.

Estudar no ensino superior, ainda, significa para muitos alunos uma porta de acesso a uma vida melhor, na medida em que este grau de ensino permite concretizar a chamada mobilidade social. Pode-se afirmar que a mobilidade social ocorre quando a geração mais nova, dos filhos, alcança um melhor nível de vida por comparação com a geração precedente, a geração dos pais. A frequência do ensino superior é identificada como um fator determinante do chamado “elevador social” na medida em que possibilita uma relação direta entre a obtenção de um diploma e a melhoria do rendimento (e, por essa via, da qualidade de vida). Neste caso, os dados obtidos com este questionário permitem confirmar que a Universidade de Évora contribui de forma expressiva para este efeito de mobilidade social. Com efeito, cerca de 73,7% dos respondentes afirmaram ser a primeira geração de diplomados no seu núcleo familiar direto. Estes resultados confirmam o papel democratizador associado às IES localizadas fora dos principais centros urbanos do litoral português, que permitem que jovens oriundos de famílias com níveis de escolarização mais baixos (e também menores rendimentos) possam aceder e frequentar este nível de ensino.

No que respeita à integração no mercado de trabalho, os dados deste questionário revelam que 90,6% dos respondentes estão a trabalhar, sendo que 76,9% começaram o vínculo com a atual entidade empregadora após a conclusão da licenciatura. Em média, 22,5% entraram no mercado de trabalho no primeiro mês após a conclusão do curso e 22,3% nos seis meses seguintes à licenciatura. O acesso ao emprego foi conseguido através do tradicional envio de CV para as empresas (15%), consulta ao Diário da República (14,4%), intermediação de familiares, amigos e colegas de trabalho (13,4%) e resposta a anúncios (16%). Na maioria dos casos (51,7%) o posto de trabalho ocupado está relacionado com a área de formação e o desempenho de funções implica a existência de diploma de ensino superior (em 74,5% dos casos).

TABELA 2: PRINCIPAL ATIVIDADE DAS ENTIDADES EMPREGADORAS

Principal atividade da entidade empregadora	%
Administração Pública e Defesa; Segurança Social Obrigatória	7,6

Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca	7,6
Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares	9,3
Atividades de saúde humana e apoio social	12,2
Atividades financeiras e de seguros	4,0
Educação	20,1
Outras atividades de serviços	11,9

Fonte: Elaboração própria.

TABELA 3: CATEGORIAS DAS PROFISSÕES DESEMPENHADAS

Categoria em que se insere a profissão	%
Especialistas das ciências físicas, matemáticas, engenharias e técnicas afins	9,9
Profissionais de saúde	9,4
Professores	14,9
Especialistas em finanças, contabilidade, organização administrativa, relações-públicas e comerciais	5,2
Técnicos e profissões das ciências e engenharia, de nível intermédio	6,7
Técnicos de nível intermédio, das áreas financeira, administrativa e dos negócios	5,0

Fonte: Elaboração própria.

Além de se encontrarem ativos e com emprego, integrados no mercado de trabalho, os diplomados que responderam a este questionário também revelaram possuir vínculos estáveis: 55,6% afirma possuir um contrato de trabalho sem termo e 21,9% um contrato a termo (certo ou incerto). As atividades nos sectores da educação, da saúde e apoio social e outros serviços são das referidas mais frequentemente (tabela 2) e entre as profissões mais assinaladas

são referidas Professores, Profissionais de saúde e Especialistas das ciências físicas, matemáticas, engenharias e técnicas afins (tabela 3). Este resultado mostra o contributo efetivo da Universidade de Évora na formação de diplomados para as áreas da educação e saúde, sectores onde a necessidade de profissionais se continua a fazer sentir.

TABELA 4: ATIVIDADES PREDOMINANTES NOS DISTRITOS COM MAIS DIPLOMADOS PELA UNIVERSIDADE DE ÉVORA (%)

		Qual é a principal atividade da sua entidade empregadora?						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Em que distrito se situa o seu local de trabalho?	Beja	14,7	20,6	8,8	20,6	5,9	14,7	5,9
	Estrangeiro	0,0	5,8	14,5	14,5	4,3	18,8	13,0
	Évora	14,9	7,8	5,2	9,1	4,5	26,0	9,7
	Lisboa	7,7	6,4	19,9	14,1	6,4	11,5	14,7
	Portalegre	9,1	9,1	4,5	0,0	4,5	50,0	13,6
	Santarém	3,7	18,5	0,0	22,2	3,7	25,9	11,1
	Setúbal	4,4	6,7	2,2	20,0	4,4	33,3	13,3
	Total	7,6	7,6	9,3	12,2	4,0	20,1	11,9

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: (1): Administração pública e defesa; Segurança social obrigatória; (2): Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca; (3): Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares; (4): Atividades de saúde humana e apoio social; (5): Atividades financeiras e de seguros; (6): Educação; (7): Outras atividades de serviços.

A análise mais detalhada das diversas atividades, tendo em consideração o local de trabalho dos respondentes, permite perceber algumas especificidades. Assim, as atividades da Administração Pública estão mais representadas nas capitais do Alentejo (Évora, Beja

e Portalegre) onde os serviços públicos de nível regional também se concentram; já no caso das atividades agrícolas e afins, os respondentes localizam-se predominantemente em Beja e Santarém, territórios onde estas mantêm forte implantação. A educação representa metade do emprego dos diplomados que trabalham em Portalegre e tem uma forte expressão nas áreas de Évora, Santarém e Setúbal; no caso da saúde, os diplomados estão mais concentrados em Beja, Santarém e Setúbal. Os diplomados que optaram por empregos no estrangeiro trabalham em atividades terciárias especializadas, mas também na saúde e na educação, serviços públicos fundamentais à qualidade de vida da sociedade atual.

Conclusões

Neste estudo identificaram-se os percursos dos diplomados pela Universidade de Évora, com base nos dados obtidos através da aplicação de um questionário online. Os resultados da análise relativa à mobilidade geográfica dos ex-alunos desta IES permitiram concluir que existe uma ligação forte da Universidade de Évora à sua região de acolhimento, quer por via da atração e retenção de estudantes, quer através dos diplomados que permanecem no mercado de trabalho regional. Além da região imediatamente envolvente, a influência da Universidade de Évora estende-se aos restantes distritos do Sul do país (com exceção de Faro) bem como à região de Lisboa. Quanto à integração dos diplomados no mercado de trabalho, em geral, tem ocorrido pouco tempo após a conclusão da licenciatura, em empregos com vínculos relativamente estáveis e que dão resposta a necessidades das atividades produtivas predominantes, sobretudo nos sectores primário e terciário, bem como nos serviços públicos, entre os quais os de educação e saúde.

Estes resultados mostram que, apesar de uma proporção importante dos graduados permanecer na região de Évora, existe uma mobilidade significativa em direção a centros urbanos de maior dimensão e mais dinâmicos em termos económicos, como Lisboa, onde existem maiores oportunidades de encontrar emprego, nomeadamente na respetiva área de formação. Adicionalmente, também evidenciam o contributo efetivo da Universidade de Évora para a melhoria das qualificações do mercado de trabalho e, em particular, da formação

de diplomados em áreas procuradas pelo mercado de trabalho, como é o caso das áreas da educação e saúde, onde a necessidade de profissionais se continua a fazer sentir.

Por fim, é de realçar que a baixa densidade demográfica e o envelhecimento populacional que caracterizam o país, em geral, e de forma particular o Alentejo, são um constrangimento potencial da procura futura dos estudantes pela Universidade de Évora. A diversificação de públicos é, por isso, fundamental, quer através da atração de estudantes já integrados no mercado de trabalho quer de alunos internacionais. Por outro lado, o aumento de investimento (público e privado) na região pode revelar-se como fator determinante para promover um maior dinamismo do tecido económico e empresarial, com maior capacidade de absorver os diplomados, permitindo, desta forma, um melhor aproveitamento do potencial de desenvolvimento resultante do conhecimento gerado na Universidade de Évora.

Referências Bibliográficas

- Arbo, P., & Benneworth, P. (2007). Understanding the regional contribution of higher education institutions: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 9, 1.
- Bhadury, J., & Troy, S. P. (2014). STAID: An operational framework to guide cluster-based engagements by higher education institutions. *Economic Development Quarterly*, 28(4), 364-376.
- Bosse, D. A., Phillips, R. A., & Harrison, J. S. (2009). Stakeholders, reciprocity, and firm performance. *Strategic Management Journal*, 30(4), 447-456.
- Clarke, W., Jones, A. T. & Lacy, B. (2015). Education spending and workforce quality as determinants of economic growth. *The Journal of Rural and Community Development*, 10(4), 24-35.
- Dotti, N. F., Fratesi, U., Lenzi, C., & Percoco, M. (2013). Local labour markets and the interregional mobility of Italian university students. *Spatial Economic Analysis*, 8(4), 443-468.

- Fonseca, M. P. & Encarnação, S., (2012). O sistema de ensino superior em Portugal em mapas e em números. A3ESReadins nº 4, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, Lisboa.
- Fratesi, U. (2014). Editorial: The mobility of high-skilled workers—causes and consequences. *Regional Studies*, 48(10),1587-1591.
- Frenkel, A., & Leck, E. (2017). Spatial aspects of education—job matching in Israel. *Regional Studies*, 51(7), 1063-1076.
- Hanushek, E. A. (2013). Economic growth in developing countries: The role of human capital. *Economics of Education Review*, 37, 204-212.
- Ishikawa, Y. (1987). An empirical study of the competing destinations model using Japanese interaction data. *Environmental Planning A*, 19(10), 1359-73.
- Krabel, S., & Flöther, C. (2014). Here today, gone tomorrow? Regional labour mobility of German university graduates. *Regional Studies*, 48(10), 1609-1627.
- Lilles, A., & Rõigas, K. (2017). How higher education institutions contribute to the growth in regions of Europe? *Studies in Higher Education*, 42(1), 65-78.
- Lim, J., Lee, C., & Kim, E. (2015). Contributions of human capital investment policy to regional economic growth: an interregional CGE model approach. *The Annals of Regional Science*, 55(2-3), 269-287.
- Ma, K. R., Kang, E. T., & Kwon, O. K. (2017). Migration behavior of students and graduates under prevailing regional dualism: the case of South Korea. *The Annals of Regional Science*, 58(1), 209-233.
- McCann P., & Sheppard, S. (2001). Public investment and regional labour markets: the role of UK higher education. In D. Felsenstein, R. McQuaid, P. McCann & D. Shefer (Eds), *Public Investment in Regional Economic Development: Essays in*

Honour of Moss Madden (pp.135-53). Edward Elgar, Cheltenham,

Olo, D., Correia, L. & Rego, C. (2021). Higher Education Institutions and Development: Missions, Models and Challenges. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 1-25.

Ono, H. (2001). Migration patterns among Japanese university students. Artigo apresentado na conferência do Center for Economic Policy Research – European Network on Japanese Economy, Oxford.

Ordovensky, J.F. (1995). Effects of institutional attributes on enrollment choice: implications for postsecondary vocational education? *Economics of Education Review*, 14(4), 335-50.

Pink-Harper, S. A. (2015). Educational attainment: An examination of its impact on regional economic growth. *Economic Development Quarterly*, 29(2), 167-179.

Qian, H. (2013). Diversity versus tolerance: The social drivers of innovation and entrepreneurship in US cities. *Urban Studies*, 50(13), 2718-2735.

Rego, C. & Caleiro, A. (2004). “A atracção das Universidades em Regiões Economicamente Deprimidas: o caso da Universidade de Évora”. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 7(3), 19-40.

Sá, C., Amado Tavares, D., Justino, E. & Amaral, A. (2010), Higher education related choices in Portugal joint decisions on institutions type and leaving home. NIPE WP 04/2010, available from <http://www.eeg.uminho.pt/economia/nipe>.

Sarid, A. (2017). Public investment in a hierarchical educational system with capital-skill complementarity. *Macroeconomic Dynamics*, 21(3), 757-784.

Sezonova, O. N., Galchenko, S. A., & Khodirevskaya, V. N. (2016). The efficiency of higher education institutions as a basis for forming competent personnel for region economy. *European Journal of Contemporary Education*, 18(4), 464-471.

- Teixeira, A. A., & Queirós, A. S. (2016). Economic growth, human capital and structural change: A dynamic panel data analysis. *Research Policy*, 45(8), 1636-1648.
- Vieira, C., Veira, I. (2013). Procura de Ensino Superior em Portugal: determinantes e perspectivas. In C., Rego, A. Caleiro, C. Vieira, I. Vieira & S. Baltazar (Coord.), *Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento*, (pp. 213-220), Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia da Universidade de Évora.
- Yirdaw, A. (2016). Quality of education in private higher institutions in Ethiopia: The role of governance. *SAGE Open*, 6(1), 1-12.

Os Fatores Mais Geradores de Aprendizagem no Processo Pedagógico, São o Carácter Lúdico e Afetivo das Ações

Elisa Maria Batista Chinita de Mira | Município de Montemor-o-Novo | mariademira@gmail.com

Resumo

O município de Montemor-o-Novo (Alentejo, Portugal), articulado com o Agrupamento de Escolas desenvolveu, durante 3 anos, uma operação de promoção do sucesso escolar dirigida a todos os/as alunos/as, desde o pré-escolar ao secundário.¹¹

A operação teve como objetivo geral cruzar o saber-ser-fazer-saber, competências específicas e transversais, geradoras de autoconceito mais positivo, maior perceção de autoeficácia edificante da autoestima, motivação intrínseca e autonomia para melhorar o aproveitamento escolar.

A partir de 4 grupos de atividades, para cada faixa etária, num total de 45 ações, exploraram-se diversas competências, tendo como principais objetivos: A1) cimentar soft skills; A2) desenvolver competências metacognitivas; A3) consolidar competências steam e hard skills; A4) Promover a parentalidade positiva. Foram envolvidos 1828 alunos, 230 docentes e 97 dinamizadores de recursos pedagógicos e tecnológicos.

No final de cada uma das ações foram aplicados questionários para avaliar a aquisição de competências chave de cada ação e satisfação dos participantes.

Os resultados obtidos, a partir das 4 dimensões avaliadas, realçam a importância do carácter lúdico e afetivo da aprendizagem, referem o aumento dos conhecimentos e o carácter inovador das ações.

¹¹ OPERAÇÃO – COMUNIDADE EMPENHADA NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR
ALT20-02-5266-FSE-000041

Como fraqueza, destacamos o fraco envolvimento dos pais no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Competências transversais; Autoconceito; Autoeficácia; Autoestima; Autonomia; Motivação Intrínseca.

Introdução

As IES, através do exercício das funções de ensino, investigação e transferência de conhecimento, exercem um papel fundamental nos O município de Montemor-o-Novo (Alentejo, Portugal), articulado com o agrupamento de Escolas desenvolveu, durante 3 anos, 2017 a 2020, uma operação de promoção do sucesso escolar dirigido a todos os/as alunos/as, desde o pré-escolar ao secundário.

Objetivo Geral

Cruzar o saber-ser-fazer-saber, competências específicas e transversais, necessárias ao desenvolvimento global dos indivíduos, a partir de 4 grupos de atividades, adequadas aos diferentes ciclos escolares e agentes educativos, num total de 45 ações, decorrendo em diferentes espaços/equipamentos da comunidade.

Objetivos Específicos

- A1) cimentar soft skills;
- A2) desenvolver competências metacognitivas;
- A3) consolidar competências Steam e hard skills;
- A4) Promover a parentalidade positiva.

Metodologia

Amostra: 1828 alunos, 230 educadores e docentes e 97 dinamizadores de recursos pedagógicos e tecnológicos.

Atividades: Foram desenvolvidos 4 grupos de atividade com diferentes ações adaptadas a diferentes ciclos, respetivamente:

A1: pré-escolar e 1º ciclo: Realização de projetos nas áreas da expressão corporal identificando a dinâmica do seu funcionamento. Na expressão plástica cujo objetivo

específico é explorar os sentidos: visão, audição, tato, cheiro e sabor motivando-os para uma percepção holística da razão, emoção e comportamento;

A2: 2º ciclo: Produções de materiais Audiovisuais. Desporto, Nutrição e Saúde: desenvolver consciência sobre a interdependência destes 3 fatores. Literatura: desenvolver novos hábitos literários através da análise da narrativa e da arquitetura do pensamento na comunicação. Mente e Lógica: realizar experiências e desenvolver ferramentas de aprendizagem na área das ciências naturais, exatas e da neurociência, criando novas formas de resolução de problemas, identificando os processos que levam à aprendizagem;

A3: 3º ciclo, Secundário e Profissional: Sensibilizando acerca do meio envolvente pretende-se promover treino cognitivo e físico através de desportos aeronáuticos, expressão artística, experiências científicas, tecnologias tradicionais, construção sustentável, arqueologia, comunicação, trabalhos oficinais de várias áreas e empreendedorismo;

A4: Encarregados de educação: Sensibilizar o público-alvo através de sessões dinâmicas de capacitação, visitando explorar novos paradigmas pedagógicos, linguagens inovadoras de aprendizagem, práticas colaborativas e sessões de partilha entre pais encarregados de educação.

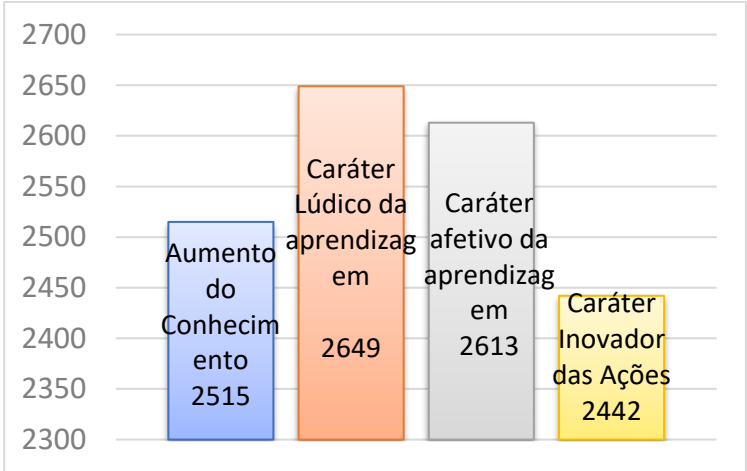
Instrumentos: Para apurar a aquisição de competências chave e satisfação dos participantes, sempre que terminou uma ação, foi aplicado um questionário com as dimensões aumento de conhecimento, caráter lúdico, afetivo e inovador e objetivos específicos.

Resultados

Os resultados foram extraídos dos questionários preenchidos pelos participantes em todas as ações frequentadas.

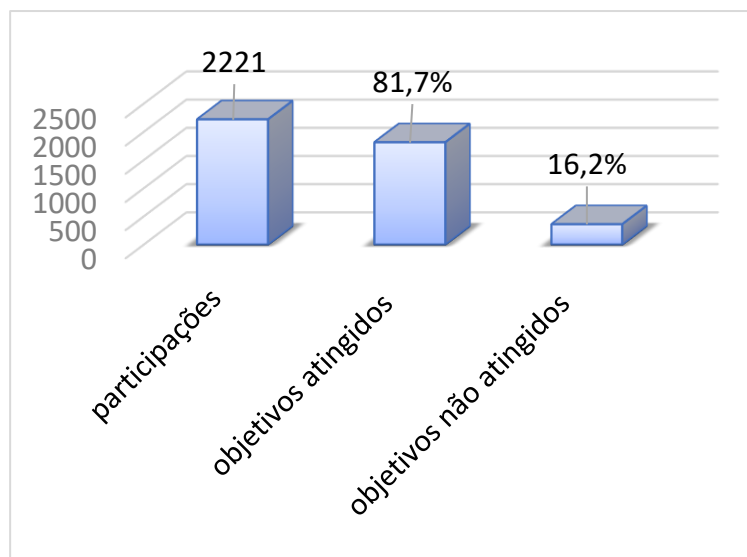
No **Gráfico 1**, apresentamos como são valorizadas, pelos/as alunos/as, as dimensões, aumento do conhecimento, carácter lúdico e afetivo da aprendizagem e carácter inovador das ações.

GRÁFICO 1 – DIMENSÕES VALORIZADAS PELOS/AS ALUNOS/AS DAS PARTICIPAÇÕES NO CONJUNTO DAS AÇÕES A1-A2-A3 DO PRÉ-ESCOLAR AO SECUNDÁRIO



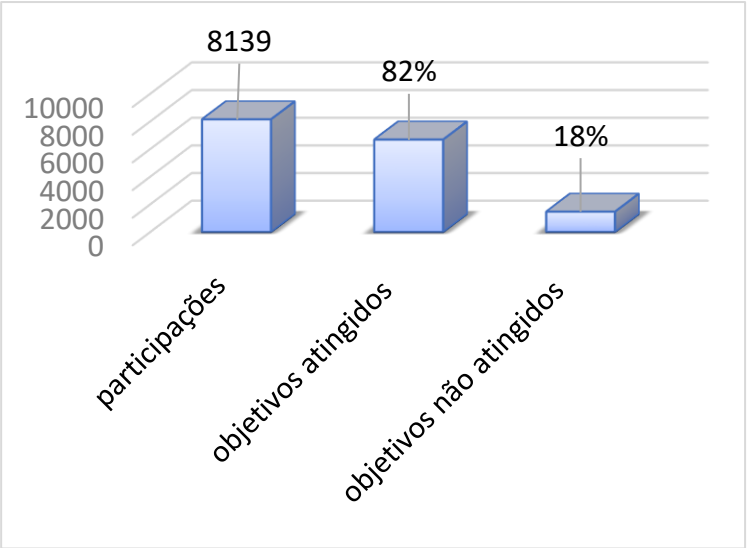
No **Gráfico 2**, os educadores e docentes confirmam a aquisição de 81,7% das competências.

GRÁFICO 2 – A1-A2-A3 – OBJETIVOS ATINGIDOS NA PERSPETIVA DOS 208 EDUCADORES E DOCENTES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AÇÕES



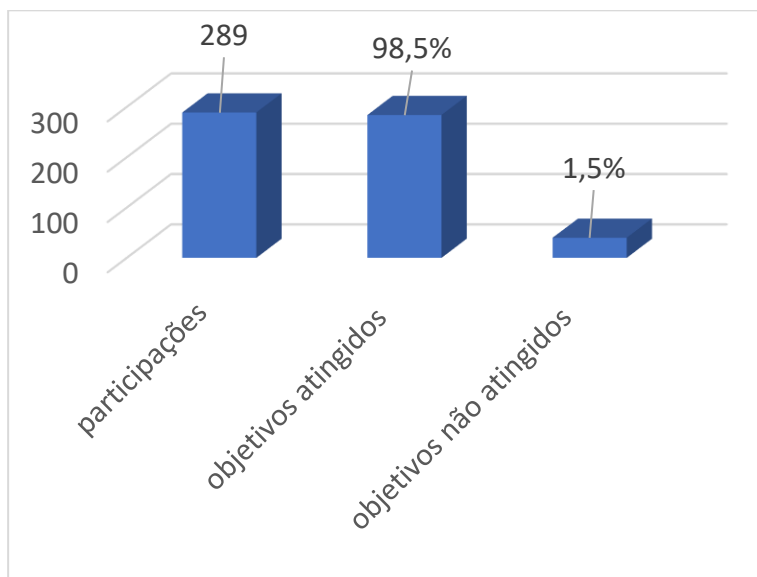
No **Gráfico 3**, 82% dos dinamizadores referiram que os objetivos das ações foram atingidos.

GRÁFICO 3 – A1-A2-A3 – OBJETIVOS ATINGIDOS NA PERSPETIVA DOS 97 DINAMIZADORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AÇÕES



No que refere à Atividade 4, estruturada para os pais de um universo de 1828 alunos/as, só se registaram 289 participações. No entanto, no **Gráfico 4**, são muito positivos os resultados de 98,5%, relativamente aos que participaram.

GRÁFICO 4 – ATIV 4 OBJETIVOS ATINGIDOS, NA OPINIÃO DE 11 DINAMIZADORES, DAS PARTICIPAÇÕES DE PAIS NAS 7 AÇÕES



Conclusões e Discussão

Nas ações foram explorados conteúdos, comuns às disciplinas do plano curricular, promotores de raciocínio lógico e inferencial, dialética e linguística, fenómenos físico-químicos, metacognição, tecnologia e robótica mas também psicomotricidade e outras dinâmicas de reconhecimento sensorial.

As metodologias utilizaram muitas ferramentas tecnológicas e estratégias de ginásio mental diversificadas e inovadoras, onde o envolvimento daquele que aprende conduz o ritmo e resultado do processo de aprendizagem, potenciando a motivação intrínseca.

Assim, parece-nos pertinente afirmar que os recursos extracurriculares usando metodologias lúdicas/práticas, suportadas

na qualidade da relação afetiva na dinamização das mesmas, colaboram para a obtenção de resultados positivos no aproveitamento escolar e para a transformação das práticas pedagógicas de educadores e docentes envolvidos.

Como fraqueza, apontamos o fraco envolvimento dos pais no processo de ensino aprendizagem, como um dos fatores que contribuem, também, para o fraco investimento e respetivo sucesso/insucesso, das crianças e jovens. No entanto, os que participaram e pertencem às associações de pais, podem ser elementos de contágio para maior envolvimento de outros em futuras ações.

Esperamos que esta experiência de articulação do município com o agrupamento contribua para a construção de um novo paradigma escolar, onde a comunidade e os seus recursos lúdico- pedagógicos participe de forma mais estruturada e inclusiva para consolidar o valor da escola e da comunidade como geradores de aprendizagens estruturantes de autoconceito mais positivo, maior perceção de autoeficácia edificante da autoestima, motivação intrínseca e autonomia no processo de ensino aprendizagem e, consequentemente, maior consistência no projeto de vida de crianças e jovens, futuros adultos ativos num mundo sustentável.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In M. I. Miguéns (Ed.), A educação das crianças dos 0 aos 12 anos (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Golse, B. (2005). O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sampaio, D. (2008). Diversificar meios e conteúdos educativos para melhorar o sucesso. In M. I. Miguéns (Ed.), A escola face à diversidade: Perceções, práticas e perspetivas (pp. 69-100). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Tassoni, E., Santos, A. (2013) Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd Revista Semestral da Associação

Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013, 65-76.

Vygotsky, L. (2000). A Formação Social da Mente. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

A Pandemia e os Seus Atores. | Os Monstros que Habitam em Nós

Elsa Martins | Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

elsa.martins@aermonsaraz.com

Guilherme Ceia | Estudante do Ensino Básico

Resumo

O Covid-19 obrigou-nos a conviver com uma nova realidade social na qual destacamos o teletrabalho e o consequente distanciamento social. Vivemos numa época em que a palavra que impera é incerteza: dos resultados, dos testes, dos colegas, dos alunos, dos pais, dos alunos, mas também o receio vivido pelas crianças e jovens.

Até há bem pouco tempo, o medo sentido pelos mais novos surgia, recorrentemente, associado a criaturas lendárias de aspeto aterrorizante em lendas, livros e filmes de terror. O monstro, por exemplo, na ficção personifica, com frequência, a figura do mal e proporcionava a vivência de muitas e variadas batalhas com o herói da narrativa que representa, por tradição, o bem. No quotidiano, os monstros que aterrorizam as crianças podem ser enquadrados em duas categorias bem distintas: os que fazem parte do imaginário onde inserimos as bruxas, os fantasmas, os lobisomens e os que advém de seres reais nos quais recaem preconceitos e superstições de variada ordem.

Serão os novos medos uma forma de adaptação à realidade que vivemos? De que medos falamos? O medo da morte? O medo do contacto de proximidade com o outro? O medo da perda? Como veem as crianças esta nova realidade? Abordaremos estas questões e teremos o testemunho de uma criança de 10 anos.

Palavras-Chave: Pandemia; Medo; Isolamento Social; Desenvolvimento Psicossocial.

Sentir medo é comum a todos os seres vivos, por isso, devemos primeiro aprender a lidar com ele, aceitando-o. Desde a nossa origem humana que o medo nos levou a defendermo-nos dos perigos à nossa volta. E defendemo-nos a nós próprios como defendemos quem está no nosso círculo íntimo de afetos. Os medos não são todos iguais nem existem na mesma forma e expressão em todos os seres humanos, há coisas que causam medo a uns e não a outros, há pessoas que reagem bem ao perigo e outras que paralisam. O medo tem também uma variação muito grande em todas as civilizações e culturas. O mais importante é saber que podemos falar do medo para o vencer. Serão os novos medos uma forma de adaptação à realidade que vivemos? De que medos falamos? O medo da morte? O medo do contacto de proximidade com o outro? O medo da perda? Como veem as crianças esta nova realidade?

Até há bem pouco tempo o medo sentido pelos mais novos surgia recorrentemente associado a criaturas lendárias de aspeto aterrorizante em lendas, livros e filmes de terror. O monstro, por exemplo, na ficção personifica, com frequência, a figura do mal e proporcionava a vivência de muitas e variadas batalhas com o herói da narrativa que representa, por tradição, o bem. No quotidiano, os monstros que aterrorizam as crianças podem ser enquadrados em duas categorias bem distintas: os que fazem parte do imaginário onde inserimos as bruxas, os fantasmas, os lobisomens e os que advêm de seres reais nos quais recaem preconceitos e superstições de variada ordem.

Falemos do medo do momento: o medo de contrair a COVID-19. Como o podemos combater? Que cuidados devemos ter com os mais novos? Evitar o pânico e as análises catastróficas, incutir autoconfiança, tranquilidade e responsabilidade são também caminhos que ajudam a combater o medo e a saber lidar melhor com ele. Temos estudos científicos que comprovam que muitos dos nossos pesadelos e sonhos atuais sobre a COVID-19, o que não surpreende, porque as nossas ansiedades diurnas são profundas e afetam o nosso bem-estar permanentemente. A melhor forma de falarmos sobre a situação que estamos a viver, como em qualquer situação de medo já enraizado, é informar o básico e, então, aguardar as perguntas. Não especular; Não aumentar o relato dos perigos conhecidos; Não

valorizar as consequências mais trágicas; estar sempre disponível para falar sobre o assunto; não há horário fixo para falar do que nos assusta, angustia ou perturba; não se resolve um medo apenas com uma conversa.

As crianças e os jovens devem sentir que fazem parte de um tempo dominado por uma pandemia e que eles e elas têm uma palavra a dizer. É importante realçar sempre que todos fazemos parte da solução. Ao mesmo tempo é importante ter a noção de que um exagero das responsabilidades dos jovens, ou um exagero do número de regras a cumprir, pode proporcionar um efeito contrário ao desejado. O medo do desconhecido não se resolve com a hiperbolização da realidade e dos factos conhecidos. Responder sempre claramente às perguntas, sem dramatismo, e sempre reforçando que tudo o que está a ser feito na escola, em casa, na rua e em todo o lado para diminuir o problema. Também tranquiliza as crianças e os jovens ouvirem os pais e os professores falar de outros assuntos, ler outras coisas, ver outros programas de TV, concentrar-se nos programas escolares e nas atividades extra-escolares. Demonstrar que a vida quotidiana continua, de alguma forma, e que existe uma continuidade das rotinas conhecidas de todos, pode ser muito apaziguador dos medos e ansiedades.

Um inquérito da Editora Leya sobre os hábitos de leitura das crianças mostrou que entre os pais cujos filhos ainda não sabem ler, mais de metade, ou seja, 59% reconhece que passou a ler mais para os filhos na quarentena. Também 80% confirma que a leitura ajudou as crianças a esquecerem a pandemia. A questão que colocamos é precisamente essa: A leitura ajuda, mesmo, a esquecer a pandemia?

A Biblioterapia, ou seja, a utilização dos efeitos terapêuticos da leitura, nomeadamente de textos religiosos, remonta às civilizações egípcia, grega e romana. Na Idade Média, as leituras da Bíblia acompanhavam o processo de cura nos hospitais e no Cairo eram proporcionadas leituras do Corão como método terapêutico suplementar. Há, também, informações de que o recurso ao poder terapêutico dos livros floresceu durante o período da Primeira Guerra Mundial, quando foram criadas bibliotecas nos hospitais de campanha. O mesmo voltou a acontecer no fim da Segunda Guerra

Mundial: alguns médicos passaram a recomendar a leitura a veteranos que sofriam de stress pós-traumático para que relaxassem. Foi, precisamente, nos alvares do século XX que o termo foi cunhado pelo norte-americano Samuel Crothers, num artigo publicado em 1916 onde se refere à Biblioterapia como uma nova ciência. Este foi um dos livros infantis mais vendidos em 2018 e revelou-se essencial para ajudar as crianças a descobrirem e explorarem as emoções. Neste livro, o Monstro das Cores não sabe o que está a sentir e precisa de pôr ordem na alegria, na tristeza, na raiva, no medo e na calma. As crianças terão de ajudar o monstro e aprender com ele cada uma das coisas que ele está a sentir.

Este novo livro da dupla Clara Cunha e Paulo Galindro (ilustrador), dá continuidade às incríveis histórias do Cuquedo! "Um, dois, três Cuquedinhos, Quatro, cinco, seis Cuquedinhos, Sete, oito, nove Cuquedinhos, Dez Cuquedinhos e mais! Socorro! São milhares e estão prontos para te assustar!" É uma história super divertida que promete roubar gargalhadas dos mais novos, enquanto aprendem a lidar com o medo. O medo do escuro é uma das fases mais típicas das crianças... Ao longo das páginas deste livro, a criança poderá identificar-se com os medos do personagem principal, mas em todas elas o medo não passa de fruto da sua imaginação - basta puxar as abas, acender as luzes e perceber que afinal nada há a temer. Este livro é uma ajuda indispensável para ajudar as crianças superar este medo.

O mundo virtual também incentiva as crianças a controlarem personagens e executarem ações que exigem lógica e raciocínio. Muitos jogos ajudam a melhorar a atenção e a memória e servem como verdadeiro estímulo para o desenvolvimento de funções cognitivas. Explorar as escolas virtuais e suas atividades de apoio ao estudo pode ajudar de muitas formas: recuperar memórias, reforçar conhecimentos adquiridos, aprender de forma diferente ou aumentar o conhecimento programático pode contribuir para o reforço da autoconfiança no estudo, e, consequentemente, eliminar formas de stress ou resistência ao estudo, que podem resultar do medo de ir à escola ou do medo de ser infetado, por exemplo. Estudar melhor, ter melhores resultados escolares podem ser boas motivações para ter menos medo de ir à escola.

O que pensam as crianças?

Testemunho de Guilherme Ceia, 11 anos, 5ºano de escolaridade

Desde que o Covid começou, o mundo mudou. Desde o momento em que começaram a surgir casos positivos de Covid, o medo começou a surgir, lentamente, e foi-se agravando à medida que os casos aumentaram. As imagens na televisão ajudaram a aumentar o medo. Mas, inicialmente, tudo parecia estar a acontecer longe de nós. No momento em que os casos começaram a surgir na nossa comunidade, o medo instalou-se.

Os adultos tentavam esconder o seu medo às crianças, mas estas percebiam através dos conselhos que os pais lhes davam que a situação era séria. À medida que as pessoas sentiam medo, tentavam encontrar um refúgio. No meu caso pessoal, os meus principais refúgios foram a jardinagem, aprendi a cozinhar, li muito, fiz leituras para “A Sociedade do Bem”, fiz desenhos para o INEM, ocupei-me com a Internet, com os videojogos em rede com os meus amigos e primos. O fecho das escolas e o ensino em casa foram as soluções para estarmos mais seguros e podermos fazer as nossas aprendizagens. Eu gostei desta experiência, senti-me seguro, achei as aulas da televisão muito bem conseguidas, apelativas e um excelente complemento às aulas síncronas e ao trabalho assíncrono efetuado pelos meus professores. As redes sociais foram uma grande ajuda para poder comunicar com os meus colegas, estando afastado deles. Eu gostei desta experiência, senti-me seguro, achei as aulas da televisão muito bem conseguidas, apelativas e um excelente complemento às aulas síncronas e ao trabalho assíncrono efetuado pelos meus professores. A máscara ou quem sou eu por detrás da máscara? A máscara foi o objeto que escolhi para identificar o período de pandemia que nos encontramos a viver. No início, foi mais uma aprendizagem que foi introduzida nas nossas rotinas...agora já está assimilado. Continuamos a brincar, a saltar e a estudar, mas nunca nos esquecemos que a máscara tem de permanecer nas nossas caras. Há uma aparente normalidade só abalada pela incómoda máscara ou pelas notícias que nos chegam de algum colega ou familiar terem de ir testar...o receio de voltarmos às quarentenas... lá vamos fazendo o nosso trabalho,

uns falam mais, outros guardam as suas dúvidas e os seus receios só para eles...

A máscara é o objeto do momento, mas o que significa para mim e para a minha geração? Somos a geração dos sonhos adiados, dizem uns, outros dizem que vamos ficar com “marcas” por não podermos estar em sociedade da mesma forma que estiveram os nossos pais, por exemplo, outros dizem que estamos a perder aprendizagens. Eu penso que outras gerações, antes da nossa, já passaram por muitas adversidades, passaram por guerras, pandemias, crises sociais e aguentaram, heroicamente! Nós também vamos recuperar! Temos uma vida inteira para recuperar o que não pudemos aprender, só precisamos que a pandemia desapareça para podermos fazer tudo em segurança!

Bibliografia

<https://rr.sapo.pt/2020/05/31/vida/ler-ajudou-80-das-criancas-a-esquecer-a-pandemia/especial/194932/>

Avaliar em Tempos de Pandemia – Que Aprendemos Nós?

Gertrudes Saúde Guerreiro | Universidade de Évora |

gdsg@uevora.pt

António Bento Caleiro | Universidade de Évora | caleiro@uevora.pt

Resumo

Como é sabido, o processo de ensino-aprendizagem que, em termos formais, tem lugar nos diversos ciclos de ensino envolve uma avaliação dos conhecimentos adquiridos. Sendo uma tarefa reconhecidamente importante, a avaliação envolve alguns desafios, nomeadamente a necessidade de ser, o mais possível, adequada aos conteúdos lecionados, às características dos alunos, mas também o de ser o mais justa possível, i.e., que os seus resultados traduzam, o mais fielmente possível, aqueles que são os conhecimentos que cada um dos alunos adquiriu. Como é também sabido, a avaliação em tempos de pandemia veio colocar (ainda mais) em causa, a possibilidade de se assegurar a sua equidade. Assim, nesta comunicação, pretendemos apresentar aquilo que foi possível aprender, sobre esta matéria, com os resultados das provas de avaliação que foram tendo lugar nas unidades curriculares por nós lecionadas, desde que a crise de saúde pública atingiu o nosso país.

Palavras-Chave: Avaliação; Equidade; Pandemia, Resultados Escolares.

1. Introdução

Em março de 2020 fomos confrontados, em Portugal, com a primeira vaga de Covid-19, conduzindo o país a uma situação de confinamento geral. Em face destas circunstâncias, a Universidade de Évora interrompeu o ensino presencial, substituindo-o por ensino a distância.

Docentes e estudantes foram confrontados com uma situação nova, sendo que a transição de ensino presencial para ensino a distância não foi de todo harmoniosa. De facto, a comunidade académica, em geral, não estava preparada para esta transição. Da parte da maioria dos

docentes faltavam competências para lidar adequadamente com as tecnologias de suporte ao ensino online, nomeadamente no que respeita aos momentos de avaliação, e da parte de alguns dos alunos faltava equipamento informático que assegurasse o devido suporte e condições de aprendizagem/avaliação adequadas ao “novo” modelo de ensino adotado.

Viveram-se momentos confusos, de uma aprendizagem mútua a um ritmo verdadeiramente alucinante, tanto para os docentes, como para os estudantes, assim como para a academia em geral, em particular os órgãos de supervisão pedagógica.

Um dos aspetos mais sensíveis nesta transição de ensino presencial para ensino online (a distância), é de facto a avaliação, uma vez que os docentes perdem parte do controle para os próprios alunos, tornando-se muito difícil assegurar que não existe fraude (Munoz & Mackay, 2019¹², citado em Rapanta et al., 2020).

Decorrido um ano, com períodos alternados de ensino presencial e a distância, urge refletir sobre o que aprendemos, de forma a preparar situações similares futuras. É neste contexto que surge o presente trabalho, o qual incide, em particular, sobre os métodos de avaliação adotados e respetivos resultados alcançados pelos estudantes numa pequena amostra de unidades curriculares (UC) da Universidade de Évora (leccionadas pelos autores do estudo).

Após esta breve introdução, o ponto 2 apresenta a amostra de UC, assim como a metodologia de análise adotada no presente trabalho, seguindo-se o ponto 3 com descrição dos critérios (metodologia) de avaliação das UC em análise, incluindo as características das provas e respetivo contexto de realização. No ponto 4 realiza-se uma análise comparativa dos resultados de avaliação e no ponto 5 retiram-se as principais conclusões.

¹² Munoz, A., & Mackay, J. (2019). “An online testing design choice typology towards cheating threat Minimisation”, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(3). (<https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol16/iss3/5>).

2. Amostra de unidades curriculares e metodologia de análise

A seleção de unidades curriculares (UC) para análise no presente trabalho decorreu de forma natural, tendo sido selecionadas as UC de 1º ciclo lecionadas pelos autores do estudo. Na tabela 1 apresenta-se uma breve descrição da amostra.

TABELA 1: CARACTERIZAÇÃO GENÉRICA DA AMOSTRA DE UNIDADES CURRICULARES.

Unidade Curricular	Curso (Semestre)	Semestre em análise	Nº alunos inscritos	% de alunos avaliados	% de alunos avaliados no ano letivo anterior
Economia do Turismo	Turismo (2º)	Par 2019-2020	74	79,73	70,31
Economia e Finanças Públicas	Economia (4º)	Par 2019-2020	53	92,45	88,89
Política Económica	Economia (6º)	Par 2019-2020	28	100,00	88,89
Princípios de Microeconomia	Economia e MAEG ¹³ (1º) ¹⁴	Ímpar 2020-2021	191 ¹⁵	69,63	84,44

Em termos da metodologia de análise, após uma breve referência à metodologia de avaliação seguida em cada UC, assim como as eventuais alterações da mesma, decorrentes dos constrangimentos causados pela pandemia, estudam-se os resultados em termos globais

¹³ MAEG- Matemática Aplicada à Economia e à Gestão.

¹⁴ Apesar da UC também integrar o plano de estudos da licenciatura em Gestão, apenas consideramos os cursos cuja docência esteve a cargo de um dos autores do presente trabalho.

¹⁵ O número total de inscritos inclui 120 alunos de Economia e 71 alunos de MAEG.

(abordagem da avaliação em sentido lato), comparativamente ao período pré-pandemia, seguindo-se uma análise mais detalhada por UC (abordagem da avaliação em sentido estrito), com descrição da evolução dos resultados de avaliação contínua ao longo do semestre.

3. Critérios de avaliação das unidades curriculares em estudo

3.1. Características das provas de avaliação e da sua realização

- Economia do Turismo (semestre par 2019-20)

O regime de avaliação contínua desta UC prevê a realização de uma prova escrita (com nota mínima de 8 valores) e de um trabalho de grupo, sendo que ambas as componentes têm um peso idêntico na nota final (50%).

No trabalho de grupo os alunos escolhem um produto turístico, devendo caracterizá-lo em geral, caracterizar a sua procura e a sua oferta, fazer a identificação do mercado relevante e caracterizar a estrutura de mercado do produto, devendo ainda analisar os impactos do produto turístico no desenvolvimento económico e social da região. O principal objetivo a cumprir é a aplicação empírica dos conceitos adquiridos ao longo do semestre. A elaboração do trabalho é acompanhada pela equipa docente em três fases, cada qual correspondente a um período de submissão por parte dos alunos:

- 1) Ideia, estrutura e composição dos grupos de trabalho;
- 2) Relatório intermédio;
- 3) Texto final.

No que respeita à estrutura da prova de avaliação contínua, dado tratar-se de uma UC teórico-prática, normalmente é composta por uma 1ª parte com questões de escolha múltipla e questões de desenvolvimento, e uma 2ª parte com problemas (exercícios práticos).

Nesta UC a transição para ensino a distância decorreu de forma natural e sem qualquer perturbação, mantendo-se tudo o que estava previamente planeado, com a substituição de aulas presenciais por aulas online e a realização da prova final no moodle (em vez de presencial).

O acompanhamento e avaliação dos trabalhos já estavam previamente delineados para decorrer via moodle, pelo que a única dificuldade sentida foi no acesso à informação por parte dos alunos relativamente aos produtos pré-selecionados para elaboração do trabalho, uma vez que o setor turístico encerrou quase por completo (fator que foi considerado pela equipa docente na avaliação). A avaliação dos trabalhos foi realizada através de uma grelha de critérios de avaliação previamente definida e introduzida no moodle, sendo que a nota do trabalho coincide com a nota atribuída a cada um dos elementos do grupo de trabalho.

Na prova de avaliação manteve-se a estrutura habitual, sendo que, com a devida autorização dos alunos, decorreu em sessão zoom com câmaras ligadas, para minimizar a fraude e manter a justiça e equidade na atribuição da avaliação. Acresce que durante a prova, docente e alunos foram trocando mensagens sempre que surgia algum problema, tendo inclusive alguns alunos enviado as digitalizações de respostas quando não conseguiam introduzir via moodle, decorrente de algum problema técnico.

Para clarificar a comparação com os resultados obtidos no ano letivo imediatamente anterior, importa referir que em 2018-19 a avaliação contínua nesta UC não incluía a realização do trabalho, mas apenas duas provas individuais de avaliação, com nota mínima de 7 valores cada, sendo que a nota final resultava da média simples dos resultados obtidos nas duas provas.

- **Economia e Finanças Públicas (semestre par 2019-20)**

O regime de avaliação contínua desta UC prevê, habitualmente, a realização de duas provas individuais de avaliação, com nota mínima de 7 valores cada, sendo que a nota final resulta da média simples dos resultados obtidos nas duas provas.

Em face do confinamento e transição para o ensino e avaliação a distância, em 2019-20, a equipa docente, ainda com receio da eventual dificuldade em garantir um processo de avaliação equitativo e justo para todos, independentemente das condições materiais de cada estudante, decidiu acrescentar um elemento de avaliação, neste caso um trabalho de grupo, fazendo diminuir o peso das provas de

avaliação individuais. Cada uma das três componentes de avaliação, duas provas realizadas no moodle e um trabalho de grupo submetido também no moodle, assumiu um peso igual (1/3) na nota final dos estudantes.

Acresce que a primeira prova foi realizada, exclusivamente, no moodle, com acompanhamento a distância pela equipa docente, mas sem a respetiva visualização dos estudantes, sendo que decorreu ainda no período de adaptação dos docentes às tecnologias de suporte ao ensino e avaliação a distância (mais especificamente a 25 de março, 12 dias após a decisão de suspensão das atividades letivas, conforme despacho reitoral nº. 44 de 2020). A segunda prova foi acompanhada por sessão zoom, com a devida autorização dos alunos, o que permitiu a visualização dos alunos por parte dos docentes enquanto realizavam a prova e, em nosso entender, desincentivou a prática de eventual fraude.

Habitualmente, as provas de Economia e Finanças Públicas são compostas por questões abertas de índole teórico-prática, mas pelas razões já expostas, na primeira prova de 2019-20 optou-se por realizar apenas questões de escolha múltipla ou do tipo verdadeiro/falso, onde apenas se assinalou a opção de baralhar as opções de resposta. Na segunda prova retomou-se a estrutura habitual, com algumas questões fechadas (novamente com utilização da função de baralhar as opções de resposta) e outras abertas (de desenvolvimento).

- **Política Económica (semestre par 2019-20)**

Pelas características desta unidade curricular, as provas de avaliação são constituídas por um número -- grosso modo, de forma que, em média, cada questão demore 15 minutos a ser respondida -- de questões, ditas, de desenvolvimento. Algumas destas questões envolvem uma resposta formalizada, do ponto de vista matemático, o que, obviamente, se torna mais moroso (que quando, em condições normais, a resposta pode ser manuscrita) se se tiver, por exemplo, que recorrer ao editor de equações do Word™, ou mesmo o do 'moodle'. Assim, foi concedido um tempo extra (para além do normal) em todas as provas de avaliação realizadas não-presencialmente, o qual foi de 60 minutos na primeira prova de avaliação, sendo posteriormente reduzido para 30 minutos, a partir da segunda prova

de avaliação contínua. Para além disso, foi ensinada uma forma de notação matemática, possível de ser utilizada em simples caixas de texto, i.e., sem o recurso ao editor de equações.

A natural preocupação sobre a forma como as provas de avaliação iriam decorrer levou-nos também a efetuar uma simulação (prévia) da realização de uma prova de avaliação, a qual foi realizada pela maioria dos alunos.

A primeira prova de avaliação contínua realizou-se por via do 'moodle', podendo os alunos apresentarem as suas respostas na caixa de texto (com um máximo de 40 linhas, o que não constitui uma limitação), ou através da anexação de um ficheiro em Word™ ou em PDF. Os indícios acerca da existência de irregularidades cometidas durante a realização desta prova levou-nos a fazer a seguinte chamada de atenção:

Qualquer prova de avaliação será feita admitindo que não seria consultado o que quer que fosse. Assim, qualquer questão em que se verifique, sem margem de dúvidas, que houve consulta do que quer que seja, será anulada. Por exemplo, se se verificar que toda uma frase na resposta está integralmente na resposta de um(a) colega, no texto de apoio, num sítio da internet, etc. Serão também anuladas todas as respostas com base em ficheiros cujos metadados revelem não terem sido criados pel@ próprio@ alun@.

- **Princípios de Microeconomia (semestre ímpar 2020-21)**

Na análise dos resultados de avaliação desta UC deve ter-se presente que é a única UC de semestre ímpar na amostra considerada, o que permitiu à equipa docente beneficiar da experiência acumulada de um semestre de ensino e avaliação a distância.

Dada a evolução menos desfavorável da pandemia de Covid-19 em setembro de 2020, o semestre ímpar de 2020-21 foi planeado para decorrer em regime b-learning, com aulas presenciais e a distância em simultâneo, sendo que as avaliações, à partida, poderiam decorrer presencialmente. Ainda assim, dado tratar-se de uma UC com muitos alunos inscritos e prevendo-se uma evolução desfavorável da pandemia a partir de novembro, a equipa docente dos cursos de

licenciatura em Economia e MAEG entendeu planejar a realização dos minitestes (primeiras três provas de avaliação) online (via moodle), uma vez que a experiência acumulada na elaboração de provas na plataforma moodle permitiria minimizar a eventual fraude. Apenas a última prova de avaliação contínua estava inicialmente prevista para ser presencial. No programa da UC constava a seguinte informação:

No regime de avaliação contínua, os alunos terão que realizar quatro provas individuais de avaliação, 3 provas online na plataforma moodle, cada uma delas com um peso de 20% na classificação final, e uma prova presencial com um peso de 40%.

Relativamente ao método de avaliação contínua dos anos anteriores (três provas de avaliação individual, presenciais, cada uma com um peso na nota final de 1/3) acrescentava-se agora uma prova final com um peso superior às restantes, a qual estava planeada para decorrer em formato presencial.

A evolução desfavorável da pandemia precipitou o país, novamente, para um período de confinamento geral em janeiro de 2021, sendo que a última prova de avaliação, inicialmente prevista para ser presencial, acabou por decorrer também online.

A estrutura das provas sofreu alguma adaptação em termos da forma, relativamente ao que era hábito em anos anteriores, mas não em termos dos conteúdos avaliados. Nas primeiras três provas todas as questões foram do tipo escolha múltipla ou verdadeiro/falso e a última prova incluiu também questões abertas. A técnica de elaboração das provas na plataforma moodle seguiu os seguintes princípios:

Todas as questões são do tipo aleatório para a prova de cada estudante, o que pressupõe a elaboração por parte da equipa docente de um grupo de questões diferentes para cada questão que é apresentada a cada aluno;

Dentro de cada questão fechada, é sempre selecionada a opção de baralhar as opções de resposta;

Nas questões tipo verdadeiro/falso, a cotação é repartida pelas opções certas, sendo que as opções incorretas, quando selecionadas

pelo estudante, descontam $\frac{1}{2}$ da cotação de cada uma das corretas, o que impede um aluno que selecione todas ao acaso possa obter a cotação completa na questão.

É nosso entender, até por comparação com resultados de anos letivos anteriores, que esta prática desincentivou a eventual fraude e garantiu uma avaliação mais equitativa em termos de avaliação dos conhecimentos efetivamente adquiridos. Podemos até admitir que eventualmente a equipa docente pecou por excesso.

Acresce que para todas as UC em análise, tanto as épocas de avaliação final, como de recurso, decorreram em formato online ou a distância.

4. Análise comparativa de resultados

Como ponto de partida da análise dos resultados de avaliação em tempos de pandemia, a tabela 2 compara, para cada UC, os dados relativos ao período pandémico (ensino a distância ou regime misto), com os obtidos no período homólogo anterior (período pré-pandémico, com ensino presencial).

TABELA 2: RESULTADOS GLOBAIS DA AVALIAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 (ENSINO A DISTÂNCIA) E ANTES DA PANDEMIA (ENSINO PRESENCIAL) ¹⁶

		Economia do Turismo	Economia e Finanças Públicas	Política Económica	Princípios de Microeconomia (ECN)	Princípios de Microeconomia (MAEG)
Ano n (ensino a)	Taxa de avaliados	79,73 %	92,45 %	100%	65.83%	76.06%
	Taxa de sucesso inscritos	75,68 %	86,79 %	96,43%	50%	50.7%

¹⁶ Metainformação do SIIUE: *Os resultados apresentados contemplam todos os tipos de inscrição exceto mobilidade out, para o curso em causa e em época normal e de recurso; Taxa avaliados = $(\sum \text{avaliados} / \sum \text{inscrições}) * 100$; Taxa de sucesso inscritos = $(\sum \text{aprovados} / \sum \text{inscrições}) * 100$; Taxa de sucesso avaliados = $(\sum \text{aprovados} / \sum \text{avaliados}) * 100$.*

Nota dos autores: Os resultados de avaliação das UC Economia do Turismo, Economia e Finanças Públicas e Política Económica incluem também as épocas especial e extraordinária, realizadas presencialmente em setembro de 2020.

	Taxa de sucesso avaliados	94,92 %	93,88 %	96,43%	75.95%	66.67%
	Média das classificações	12,67	13,69	12,07	10.09	10.2
	Desvio-padrão das classificações	1,21	1,83	1,48	1.9	2.05
Ano n-1 (ensino presencial)	Taxa de avaliados	70,31 %	88,89 %	88,89%	77.5%	94.55%
	Taxa de sucesso inscritos	53,13 %	68,89 %	77,78%	33.75%	60%
	Taxa de sucesso avaliados	75,56 %	77,5%	87,5%	43.55%	63.46%
	Média das classificações	11,07	9,98	10,83	8.53	10.1
	Desvio-padrão das classificações	2,1	1,94	2,07	2.6	2.94

Fonte: elaborado pelos autores, com base na informação dos relatórios de UC (SIUE- Sistema de Informação Integrado da Universidade de Évora).

Da análise da tabela 2 conclui-se que, em todas as UC lecionadas no semestre par 2019-2020, aumentou a taxa de avaliados relativamente ao ano letivo anterior, assim como as respetivas taxas de sucesso, o que também se refletiu em classificações médias superiores, associadas a um menor desvio-padrão. Portanto, apesar das circunstâncias, verifica-se uma melhoria generalizada nos resultados médios de avaliação.

Mas na UC de Princípios de Microeconomia, lecionada no semestre ímpar 2020-2021, a realidade já é diferente, sendo que se destaca uma diminuição da taxa de avaliados em ambos os cursos, o que é reflexo da reduzida taxa de presença dos alunos nas aulas, quer presencialmente, quer online. No que respeita às taxas de sucesso, observa-se uma melhoria no curso de Economia (o que se reflete numa classificação média superior e menor desvio-padrão das classificações), mas no curso de MAEG as taxas diminuíram em 2020-

21 relativamente ao ano letivo anterior, embora com ligeira melhoria da classificação média e redução do desvio-padrão.

A distinção de resultados entre UC do 2º semestre 2019-20 e UC do 1º semestre 2020-21, pode indiciar algum abandono escolar em consequência (social, económica e de saúde) da pandemia, em particular se considerarmos as taxas de avaliados. Tais indícios poderão eventualmente ser comprovados, ou não, com os resultados do 2º semestre 2020-21, além de implicarem uma análise mais detalhada das causas de ausência das avaliações no 1º semestre 2020-21¹⁷.

Segue-se uma análise da evolução dos resultados de avaliação contínua para cada uma das UC na amostra considerada.

- **Economia do Turismo (semestre par 2019-20)**

A tabela 3 e a figura I apresentam os resultados das provas de avaliação contínua da UC de Economia do Turismo.

TABELA 3: ECONOMIA DO TURISMO –ESTATÍSTICAS DAS PROVAS DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA

	<i>Prova</i>	<i>Trabalho</i>
Média	11,12627119	12,69830508
Erro-padrão	0,48231336	0,36850347
Mediana	11,55	13
Moda	14,25	9,5
Desvio-padrão	3,704719217	2,83052886
Variância da amostra	13,72494448	8,011893629
Intervalo	13,95	9,6
Mínimo	3	7
Máximo	16,95	16,6
Soma	656,45	749,2
Contagem	59	59

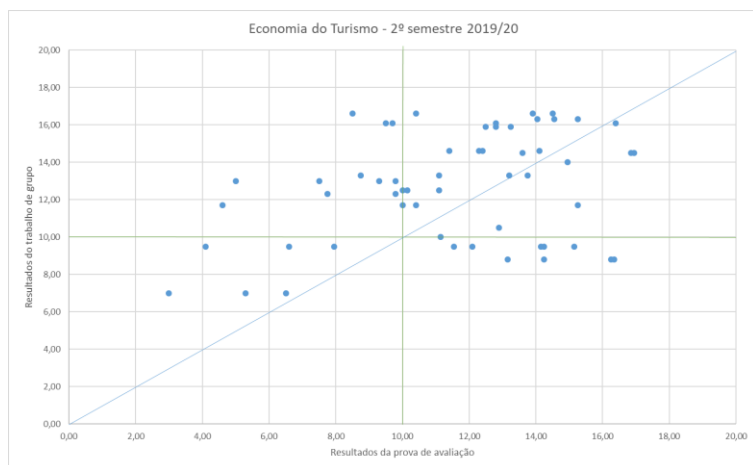
Fonte: elaborado pelos autores, com base na pauta de trabalho.

¹⁷ De facto, as épocas de avaliação final e de recurso do 1º semestre 2020-21 coincidiram com a pior fase da crise pandémica no nosso país, tendo a mesma afetado muitas famílias portuguesas.

Os resultados apontam para uma classificação média superior no trabalho e com uma menor variância, justificável, em parte, pelo facto de todos os elementos de cada grupo obterem classificação idêntica. Além disso, o intervalo de classificações na prova é muito superior ao registado para os trabalhos.

Pela análise do gráfico conclui-se ainda que o trabalho teve um contributo determinante para as taxas de aprovação na UC (veja-se o número de alunos com nota negativa na prova e positiva no trabalho – 2º quadrante), mas a prova de avaliação individual também permite a alguns alunos com avaliação negativa no trabalho, aumentar a classificação final e obter aprovação (4º quadrante).

FIGURA I: GRÁFICO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA (ECONOMIA DO TURISMO)



Acresce ainda que a maioria dos resultados estão concentrados no 1º quadrante e aproximam-se da diagonal traçada, o que evidencia correlação positiva entre os resultados obtidos no trabalho e os resultados obtidos na prova. A equipa docente acredita que, de facto, o trabalho contribui para a aquisição contínua e aplicada de conhecimentos ao longo do semestre, sendo que apenas permanece a dúvida de saber se todos os elementos de cada grupo contribuem de forma igual para o resultado do trabalho.

- **Economia e Finanças Públicas (semestre par 2019-20)**

Na UC de Economia e Finanças Públicas optou-se por analisar apenas os resultados das provas de avaliação individuais, as quais, como já se explicou atrás, foram realizadas em condições diferentes e assumiram também diferentes formatos, em virtude da experiência entretanto adquirida pela equipa docente.

A tabela 4 e o gráfico da figura II permitem visualizar as diferenças entre as duas provas. Na primeira prova (a qual decorreu online, com uma só versão da prova, e sem qualquer vigilância), apenas se regista um aluno com resultado negativo, enquanto que na segunda (prova com vigilância via zoom) já assim não é, o que pode evidenciar eventuais fraudes na realização da primeira prova, como seja, por exemplo, a passagem de respostas entre os alunos (a este propósito veja-se também a diferença entre o desvio-padrão, ou a variância, registados em cada uma das provas). Em face do exposto não é de estranhar que se registe uma média superior na primeira prova.

TABELA 4: ECONOMIA E FINANÇAS PÚBLICAS – ESTATÍSTICAS DAS PROVAS INDIVIDUAIS DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA

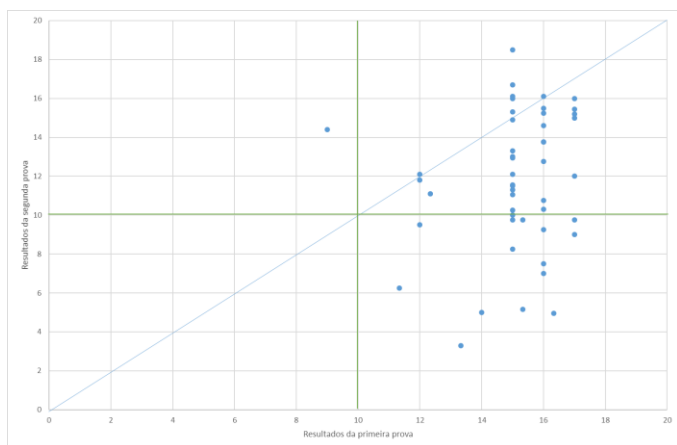
	<i>1ª Prova</i>	<i>2ª Prova</i>
Média	14,91122449	11,76458333
Erro-padrão	0,290419681	0,511080586
Mediana	15	11,9
Moda	15	9,75
Desvio-padrão	2,032937768	3,540870165
Variância da amostra	4,132835969	12,53776152
Intervalo	10,33	15,2
Mínimo	6,67	3,3
Máximo	17	18,5
Soma	730,65	564,7
Contagem	49	48

Fonte: elaborado pelos autores, com base na pauta de trabalho.

Através do gráfico também se percebe que não existe uma correlação direta entre os resultados das duas provas, com exceção de um

número reduzido de alunos, cujos pontos representativos estão próximos da diagonal do 1º quadrante. Observa-se alguma inconsistência entre os resultados individuais das provas de avaliação.

FIGURA II: GRÁFICO DE RESULTADOS DAS PROVAS INDIVIDUAIS DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA (ECONOMIA E FINANÇAS PÚBLICAS)



- **Política Económica (semestre par 2019-20)**

No que diz respeito a Política Económica, a experiência diz-nos que, habitualmente, as classificações obtidas na primeira prova de avaliação contínua são, em termos gerais, inferiores às obtidas na segunda prova de avaliação contínua, o que se atribui ao facto de o género de questões surpreender os alunos, naturalmente mais na primeira prova do que na segunda. Conforme a tabela 5 mostra, este facto não se verificou no ano letivo 2019-20. A classificação média de 12,8 na primeira prova ficou (consideravelmente) acima do que era habitual, até aí. Já no que diz respeito à segunda prova de avaliação, os resultados aproximaram-se daqueles que, habitualmente, se verificam.

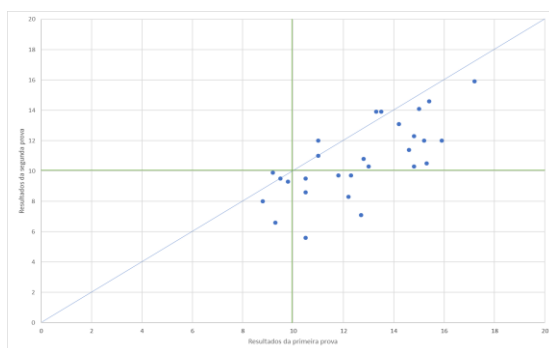
Por ser de particular importância, note-se que as classificações obtidas na primeira prova apresentaram uma menor dispersão do que a que se verificou na segunda prova.

TABELA 5: POLÍTICA ECONÓMICA - ESTATÍSTICAS DAS PROVAS DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA

	<i>1ª Prova</i>	<i>2ª Prova</i>
Média	12,64642857	10,71071429
Erro-padrão	0,446872795	0,473290275
Mediana	12,75	10,4
Moda	10,5	12
Desvio-padrão	2,364628566	2,504416733
Variância da amostra	5,591468254	6,272103175
Intervalo	8,4	10,3
Mínimo	8,8	5,6
Máximo	17,2	15,9
Soma	354,1	299,9
Contagem	28	28

Fonte: elaborado pelos autores, com base na pauta de trabalho.

A figura III mostra algo que nos parece ser de particular relevo, i.e., que, de entre os 28 alunos avaliados, a grande maioria, i.e. 22, obtiveram uma classificação superior na primeira prova (do que a que obtiveram na segunda prova).

FIGURA III: GRÁFICO DE RESULTADOS DAS PROVAS DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA (POLÍTICA ECONÓMICA)

- **Princípios de Microeconomia (semestre ímpar 2020-21)**

Princípios de Microeconomia tem sido, nos últimos anos, uma das UC da Escola de Ciências Sociais (ECS) com maior persistência de taxas elevadas de insucesso (ou baixas taxas de sucesso), o que torna a análise ainda mais delicada. Percebe-se, no entanto, que, em termos médios, o facto da avaliação decorrer online não trouxe alterações positivas significativas ao nível das taxas de sucesso médias, sendo que a taxa de avaliados ainda foi mais baixa que no ano anterior. No entanto, observa-se alguma melhoria no curso de Economia (tabela 6).

A evolução dos resultados das provas de avaliação contínua revela alguma instabilidade (tabela 6), sendo que a 3ª prova é a que apresenta uma maior média de resultados (embora com um desvio-padrão também elevado, cerca de 3,3) e os resultados da 1ª prova registam o menor desvio-padrão (maior homogeneidade de resultados que as restantes provas). Este padrão é comum aos anos anteriores. Normalmente, a segunda prova é um elemento-chave para os alunos compreenderem a importância do trabalho e estudo em casa, além das aulas. Depois desta prova habitualmente recuperam, pelo menos na maioria dos casos.

Os gráficos da figura IV elucidam esta realidade, assim como a matriz de correlações (tabela 7), a qual evidencia a correlação crescente entre provas no decorrer do semestre - [correlação entre a 2ª e a 1ª] < [correlação entre a 3ª e a 2ª] < [correlação entre a 4ª e a 3ª]. Acresce ainda que alguns alunos acabam por abandonar a avaliação contínua (a 1ª prova foi realizada por 139 alunos, enquanto que na quarta apenas estiveram presentes 104 alunos), o que também faz aumentar a taxa de insucesso.

TABELA 6: PRINCÍPIOS DE MICROECONOMIA –ESTATÍSTICAS DAS PROVAS DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA

	1ª Prova	2ª Prova	3ª Prova	4ª Prova
Média	11,71438 849	9,840676 692	12,93303 279	7,522788 462
Erro-padrão	0,240025 394	0,331625 882	0,298212 256	0,310634 498

Mediana	11,83	9,67	13,315	7,515
Moda	12,83	8,75	15,5	7,33
Desvio-padrão	2,829857 659	3,824496 242	3,293862 033	3,167862 731
Variância da amostra	8,008094 37	14,62677 151	10,84952 709	10,03535 428
Intervalo	16,7	18,25	16,87	14,67
Mínimo	1,33	0	2,13	1
Máximo	18,03	18,25	19	15,67
Soma	1628,3	1308,81	1577,83	782,37
Contagem	139	133	122	104

Fonte: elaborado pelos autores, com base na pauta de trabalho.

FIGURA IV: GRÁFICOS DE RESULTADOS DAS PROVAS DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA (PRINCÍPIOS DE MICROECONOMIA)

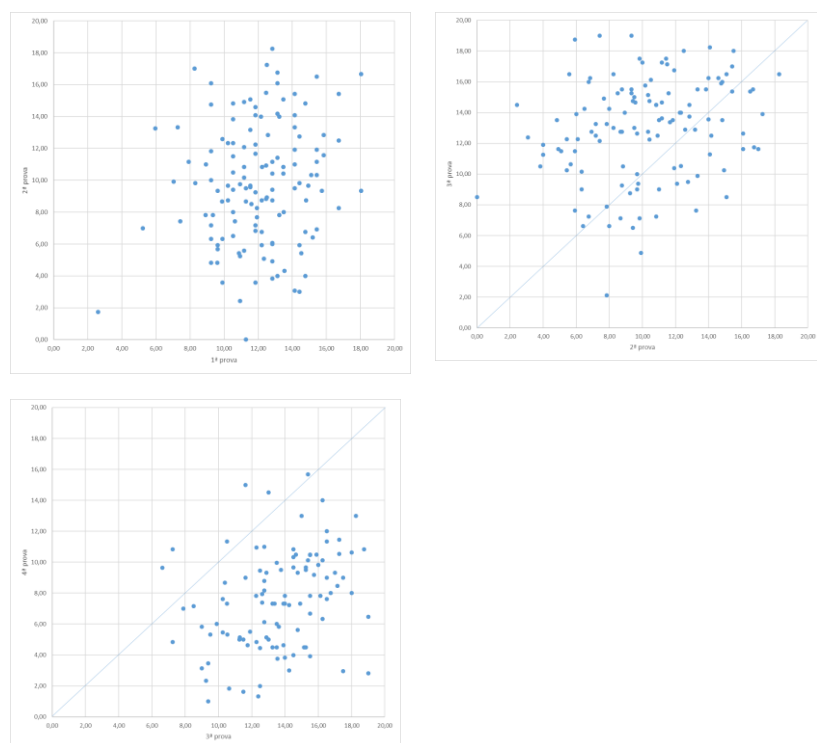


TABELA 7: MATRIZ DE CORRELAÇÃO DOS RESULTADOS DAS PROVAS

	1ª prova	2ª prova	3ª prova	4ª prova
1ª prova	1			
2ª prova	0,151342	1		
3ª prova	0,208592	0,237268	1	
4ª prova	0,159206	0,115491	0,316911	1

Fonte: elaborado pelos autores, com base na pauta de trabalho.

5. Conclusão

De forma genérica, as UC do 2º semestre de 2019-20 apresentam melhores resultados do que no ano letivo anterior, tanto no que respeita a taxa de avaliados, como às taxas de sucesso, sendo que não se observa o mesmo padrão na UC do 1º semestre de 2020-21. Os resultados referentes a 2019-20 apontam no mesmo sentido que as conclusões de Bonaccolto-Töpfer & Castagnetti (2021) no estudo desenvolvido na Universidade de Pavia (Lombardia)¹⁸, onde se refere que “em contraste com a literatura e talvez surpreendentemente, não se deteta nenhum efeito significativo da pandemia na qualidade do ensino e no desempenho académico dos alunos” (tradução própria, p. 2), concluindo ainda que, “a curto prazo, o ensino superior não foi afetado pela pandemia” (tradução própria, p. 40).

Os melhores resultados da UC de Economia do Turismo estão, em princípio, associados à própria alteração da metodologia de avaliação e não propriamente ao facto da avaliação decorrer a distância ao invés de presencial.

Na UC de Economia e Finanças Públicas evidencia-se uma quebra nos resultados de avaliação entre a primeira e a segunda prova, o que, na opinião dos autores, está diretamente relacionado com as diferentes circunstâncias de realização da prova, assim como com o próprio

¹⁸ A fim de avaliar o impacto sobre o desempenho dos alunos, da transição para o ensino *online*, devido ao encerramento da universidade por imposição legal (confinamento), os autores comparam os resultados de avaliação do ano letivo de 2019/2020 com os do ano letivo anterior (2018/2019), concluindo que a 1ª vaga da pandemia Covid-19 não representou uma ameaça à qualidade do ensino superior (tradução própria de Bonaccolto-Töpfer & Castagnetti, 2021).

formato (a primeira com questões fechadas e sem vigilância, e a segunda com algumas questões abertas e vigilância via zoom).

Na UC de Política Económica, julga-se poder afirmar que os resultados da primeira prova de avaliação contínua foram anormalmente elevados, o que se terá devido ao excesso de confiança do docente na forma como a prova de avaliação foi realizada. Quando, em resultado da aprendizagem com o sucedido na primeira prova, se foi particularmente claro quanto às consequências de comportamentos inadequados, os resultados da segunda prova de avaliação já se aproximaram, consideravelmente, daqueles que, habitualmente, caracterizaram esta unidade curricular (em momentos pré-pandémicos).

Princípios de Microeconomia tem sido, nos últimos anos, uma das UC da ECS com maior persistência de taxas elevadas de insucesso, o que torna a análise ainda mais delicada. Percebe-se, no entanto, que, em termos médios, o facto da avaliação decorrer online não trouxe alterações positivas (nem negativas) significativas ao nível das taxas de sucesso médias, sendo que a taxa de avaliados ainda foi mais baixa que no ano anterior. No entanto, observa-se alguma melhoria no curso de Economia. Com uma quebra significativa de resultados da 1ª para a 2ª prova, as correlações de resultados são crescentes com o decorrer do semestre.

Dito isto, faz sentido, então, questionar o que aprendemos nós, com a avaliação em tempos de pandemia?

O ensino não voltará a ser igual ao que era antes da pandemia, sendo que o futuro assenta em métodos mistos, porque o consumo de informação, hoje em dia, assume uma multiplicidade de formas e as preocupações ambientais também apontam para a desmaterialização, nem que seja apenas para consumir menos papel (veja-se o objetivo do governo português de que em 2025 os exames de acesso ao ensino superior sejam realizados apenas em suporte informático). O ensino superior não pode ficar alheio a esta realidade, de facto.

Como se refere em Rapanta et al. (2021), “a reflexão sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação online (decorrente dos confinamentos

a que fomos obrigados para conter a pandemia de Covid-19), deve constituir-se numa base de preparação pedagógica para novas situações de eventuais confinamentos... (sendo que) a atual pandemia pode ser entendida como um catalisador que nos mostrou a necessidade de mudança na educação, em direção a modelos e práticas mais flexíveis, que permitam responder melhor à complexidade e imprevisibilidade da sociedade atual, interconectada, mas frágil” (tradução própria, p. 941).

A relação de confiança entre docentes e estudantes terá também que evoluir no sentido da responsabilização de ambas as partes, para garantir que existe aderência entre os resultados obtidos nas avaliações presenciais e nas avaliações a distância. Não existindo esta responsabilização, teremos que desenvolver métodos de vigilância cada vez mais fidedignos e de acesso generalizado, os quais nos permitam ter a certeza de que os resultados individuais de avaliação revelam a verdadeira aprendizagem realizada.

Para além deste facto, também os tipos de avaliação desempenham um papel fundamental¹⁹. Conforme reconhecido em Paul et al. (2020), a forma de ‘desenho’ do processo avaliação demonstra ser um fator sob o controle dos docentes que pode contribuir para uma maior integridade académica do aluno. Quando as provas de avaliação se caracterizam por um nível de dificuldade apropriado, se façam acompanhar por um conjunto de instruções e de alertas suficientemente explícitas e que seja fornecido o tempo adequado para as respostas, a ‘má-conduta’, por parte dos alunos, tende a diminuir (Gilmire et al., 2016).

Perante esta realidade, para garantir igualdade de oportunidades, têm que estar reunidas condições materiais idênticas para todas as escolas e universidades, para todos os docentes e para todos os estudantes.

A terminar, gostaríamos de reconhecer as limitações deste nosso trabalho em progresso, cuja ‘ultrapassagem’ poderá dar origem a

¹⁹ Curiosamente, em Caleiro (2008) propõe-se um critério de avaliação que, pelas suas características, poderá constituir-se como um fator de desmotivação para a ‘má-conduta’ durante a realização das provas de avaliação, sobretudo as primeiras.

trabalhos futuros, os quais, sendo de valia, ficam prometidos para o próximo Aprender no Alentejo. O regresso ao regime presencial, i.e., mesmo quando não há transmissão online das aulas, mostra-nos um número muito reduzido de presenças, o que, muito provavelmente, terá consequências nas taxas de aprovação. Assim sendo, faz sentido questionar o papel da obrigatoriedade das presenças e questionar também a visão dos alunos sobre as diferenças entre a Universidade pré-pandemia, durante a pandemia e pós-pandemia.

Referências Bibliográficas

Bonaccolto-Töpfer, M. & Castagnetti, C. (2021). “The COVID-19 pandemic: A threat to higher education?”, working paper, Diskussionspapiere, No. 117, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Arbeitsmarkt- und Regionalpolitik, Nürnberg.

Caleiro, A. (2008). “A Proposal for an Evolutionary Assessment Criterion”, Proceedings of the IASK International Conference – Teaching and Learning, 2008, International

Association for the Scientific Knowledge, Maio, pp. 103-109, (ISBN: 978-972-99397-8-5).

Gilmore, J., Maher, M., & Feldon, D. (2016). “Prevalence, prevention, and pedagogical techniques: academic Integrity and ethical professional practice among STEM students,” In T. Bretag (Ed.), Handbook of Academic Integrity, pp. 729-748, Singapore: Springer Singapore.

Paul, R., Eaton, S. E., Laird, G., Nelson, N., & Brennan, R. (2020). “Using Agent-Based Modelling for EER Experimental Design: Preliminary Validation Based on Student Cheating Behaviours. Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEa).

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. & Koole, M. (2020). “Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity”, Postdigital Science and Education, 2:923–945, Springer Nature Switzerland, (<https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>).

Os Portugueses e as Redes Sociais

Joaquim Fialho - CLISSIS, Universidade Lusíada (Portugal) |
joaquim.fialho@gmail.com

Elaine Dias - UFRJ/CRIE (Brasil) | elainecfdias@gmail.com

Valéria Macedo - UFRJ/CRIE (BRASIL) |
valeriamacademico@gmail.com.br

Resumo

No contexto atual, fica cada vez mais evidente o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação nos diversos aspectos de nosso cotidiano visto que as tecnologias estão presentes de forma intensiva em todos os elementos da vida em sociedade. As formas de acessarmos, utilizarmos e gerarmos informações também continuam a mudar. São novas maneiras de compartilhar e usufruir nessa sociedade em rede e digital. Assim, precisamos de novas competências para dominar o mundo digital porque somente o acesso a internet não implica na adoção de habilidades que os cidadãos necessitam para construir uma boa comunicação que possibilite o exercício dos seus direitos e facilite a organização dos seus interesses nas redes digitais. O projeto tem como objetivo conhecer e compreender a complexidade das relações sociais e a multiplicidade de configurações que lhes são inerentes, pesquisando o uso das redes sociais pelos portugueses de forma a compreender a multidimensionalidade das desigualdades digitais e auxiliar na discussão de políticas públicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade que compõem o tecido social.

Palavras-Chave: Redes Sociais; Literacia Digital; Divisão Digital; Complexidade.

1. Introdução

As redes sociais (enquanto estruturas sociais integradas por pessoas, organizações ou entidades que estão conectadas entre si por um ou por vários tipos de relações) ocupam uma centralidade sem precedentes nas sociedades desenvolvidas.

Em vez de fluxos unidirecionais de um para muitos, como ocorre com os meios de comunicação de massa, agora são múltiplos fluxos que se

cruzam em redes dinâmicas, com interatividade crescente entre indivíduos e organizações. “O processo de comunicação se diversifica, de um para um, de um para muitos, de muitos para um, de muitos para muitos, de um para um ou de muitos para um” (Correa, 2003, p. 22).

Pierre Lévy (1999) já destacava a “comunicação todos-todos” e colocava no centro da discussão o caráter virtual da informação que é a marca do ciberespaço. O ciberespaço favorece as conexões, as coordenações, as sinergias entre as inteligências individuais, onde cada indivíduo é potencialmente emissor e receptor. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna universal e transforma as condições de vida na sociedade.

A partir dos anos 2000 a segunda geração da internet, ou web 2.0, potencializou ainda mais essa capacidade de interação dos usuários da rede, com a disseminação de ferramentas de colaboração e compartilhamento que possibilitam que qualquer pessoa com acesso a um computador não apenas consuma, mas também produza conteúdos. De acordo com Castells (2004, p. 7) a internet não pode ser analisada como mais uma tecnologia – ela estaria se tornando o próprio “tecido das nossas vidas”.

"A internet está revolucionando a comunicação por sua capacidade de fazer os grandes meios de comunicação entrarem em curto-circuito. O fato de ser uma comunicação horizontal, de cidadão para cidadão, significa que eu posso criar o meu próprio sistema de comunicação na internet, posso dizer e comunicar o que quiser. [...] Pela primeira vez há uma capacidade de comunicação massiva não mediatizada pelos meios de comunicação de massa" (Castells, 2004, p. 285-286).

No contexto atual, fica cada vez mais evidente o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos diversos aspectos de nosso cotidiano uma vez que as tecnologias estão presentes de forma intensiva em todos os elementos da vida em sociedade.

As formas de acessarmos, utilizarmos e gerarmos informações também continuam a mudar. São novas maneiras de compartilhar e usufruir nessa sociedade em rede e digital. Assim, precisamos de novas competências para dominar o mundo digital. Competências

digitais englobam uma gama de habilidades e atitudes que vão desde a maneira de agir e interagir com as tecnologias à compreensão e utilização da informação e do conhecimento. Os indivíduos imersos na cultura digital devem ter conhecimento dos princípios básicos dos dispositivos digitais, habilidades para usar as redes, capacidade de avaliar a informação e possuir pensamento crítico. As relações entre os dispositivos são reconfiguradas e com isso, as possibilidades e exigências de literacia também (Lemos, 2002; Ribeiro, 2012).

Neste sentido, o desenvolvimento da literacia digital não está apenas na capacidade de interpretação da escrita e conhecimento, mas também na concepção crítica, que permite o desenvolvimento de uma consciência sociopolítica e econômica.

Em 2006, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia elencaram oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning)²⁰, entre elas a competência digital. As competências digitais são consideradas transversais ao desenvolvimento das outras competências e essenciais para inclusão social e participação cívica ativa e consciente na sociedade e na economia.

Em Portugal, destaca-se a criação da Iniciativa Nacional Competências Digitais (INCoDe.2030) em 2017, tendo como objetivo situar o país entre os principais países europeus que lideram na área da competência digital²¹:

De acordo com a avaliação do Índice DESI 2020 (Digital Economy & Society Index)²², um índice composto elaborado anualmente pela Comissão Europeia que mede a maturidade digital das 28 economias da União Europeia (EU), Portugal necessita reforçar as competências básicas em TIC, sobretudo em termos do capital humano e

²⁰ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)

²¹ Iniciativa integrada de política pública dedicada ao reforço de competências digitais (INCoDe.2030): incode2030.gov.pt/incode2030

²² Relatório Index DESI 2020 realizado pela Comissão Europeia: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-economy-and-society-index-desi-2020>

competências digitais. A percentagem de população portuguesa que não possui, pelo menos, as competências digitais básicas têm diminuído ao longo dos anos, aproximando Portugal da média da UE. Contudo, uma parcela substancial ainda não possui qualquer competência digital (DESI, 2020).

Analisando a conexão e utilização diária da internet no período de 2009 a 2018, a taxa de utilização em Portugal passou a ser quase o dobro: enquanto que, em 2009, só um terço da população (33%), entre os 16 e 74 anos usava internet, em 2018 mais da metade da população (64%) estavam utilizando, mas Portugal ainda se posiciona entre os menores níveis de utilização da União Europeia (EUROSTAT, 2018).

No entanto, um novo vírus (SARS-CoV 2) impôs, em 2020, uma nova lógica de vida e, a partir desta, inúmeros desafios, deixando mais evidente o papel central da conectividade e competências digitais. Esse cenário complexo tem exigido um rápido progresso na adoção das TIC impactando o modelo de negócio, a educação, a prestação de serviços públicos e a forma como nos comunicamos e consumimos informação, reforçando a necessidade urgente para que todos os indivíduos tenham acesso às TIC e às competências digitais para utilizá-las. Contudo, a aceleração no uso das TIC evidenciou ainda mais a divisão social que no contexto da era digital se apresenta como divisão digital, destacando uma nova classificação social: incluídos e excluídos digitais.

Sobre os processos de apropriação das tecnologias e das novas relações sociais no mundo digital, evidencia-se que os levantamentos quantitativos realizados sobre o acesso ou não à internet são significativos, mas insuficientes para compreender a complexidades do uso pelos atores. Desta forma, são necessários mais estudos qualitativos e quantitativos acerca dos fatores que geram a divisão digital. Essa nova classificação (divisão digital) é constituída a partir de fatores sociais, econômicos, educacionais, cognitivos entre outros.

Nessa perspectiva, considerando o desafio enfrentado por Portugal e o cenário de transformação digital da sociedade em rede, esse estudo tem como objetivo conhecer e compreender a complexidade das relações sociais e a multiplicidade de configurações que lhes estão

inerentes e alargar o conhecimento e a compreensão das novas relações sociais com foco na formação de competências digitais para ampliar a literacia digital dos cidadãos portugueses.

É nesse contexto que apresentamos o estudo descritivo do projeto junto à Fundação de Ciência e Tecnologia (FCT) que tem como finalidade identificar a utilização das redes sociais digitais pelos portugueses, respeitando a sua multidimensionalidade (fatores sociais, educacionais e econômicos) e inter-regionalidade (abrangência nacional respeitando as diversidades locais).

Este artigo está dividido em três seções: a primeira apresenta o enquadramento teórico do estudo, ao longo do qual se define literacia informacional, literacia digital e divisão digital; a segunda seção relata o percurso metodológico da pesquisa, descreve o seu universo e como será realizada a coleta dos dados, seu agrupamento e análise, permitindo encontrar reflexões e subsidiar as discussões nos grupos focais; e na terceira seção são apresentadas as considerações finais.

2. Contextualização teórica

2.1 Literacia informacional e literacia digital

Etimologicamente originado do latim *litteratu*, e derivado da utilização em inglês (*literacy*), a palavra literacia tem como significado a capacidade do indivíduo de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade.

Em relação à evolução do termo em inglês, algumas ferramentas oferecem uma visão interessante, como o motor de busca online Google NGram Viewer que gera um gráfico de frequência contando as fontes digitalizadas pelo Google ²³. Nas duas imagens seguintes podemos observar, por um lado, a evolução do termo *literacy* de 1900 a 2000, por outro, a combinação de diferentes literacias (*digital literacy* e *information literacy*).

²³<https://books.google.com/ngrams>

O termo literacy começou a ter uma utilização durante o século XIX e com um crescimento a partir da década de 1960, referindo-se à leitura e a escrita conforme o contexto e a necessidade do indivíduo.

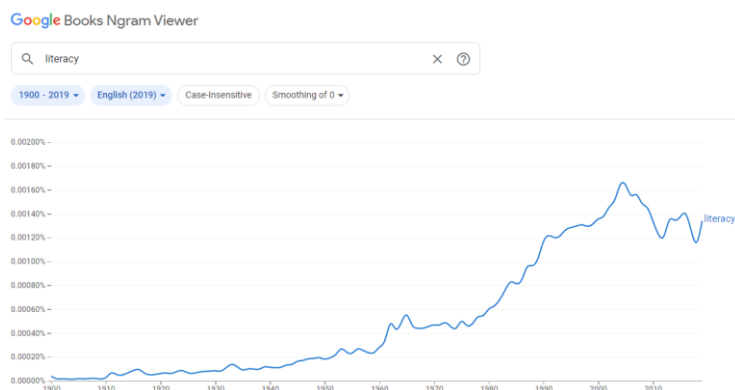
Ao compararmos os tipos de literacia, observando a literacia informacional (information literacy), termo usado pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 1970, para caracterizar competências necessárias ao uso das fontes eletrônicas de informação (Campello, 2011), observa-se a utilização crescente a partir do ano que o termo foi utilizado.

Information Literacy transcende a soma dos conceitos informação e letramento, sendo um termo essencialmente abrangente. O letramento informacional tem como finalidade a adaptação e a socialização dos indivíduos na sociedade da aprendizagem. Assim, pode-se afirmar que a essência da literacia informacional consiste no engajamento do sujeito nesse processo de aprendizagem para desenvolver competências e habilidades necessárias à busca e ao uso da informação de modo eficiente (Dudziak, 2003; Gasque, 2010).

Já a literacia digital apresenta alguns conceitos que se configuram como práticas sociais de leitura e escrita realizadas através das ferramentas digitais (Marcuschi, 2004) e o termo aparece em meados dos anos 80 e tem crescimento expressivo a partir de 2015.

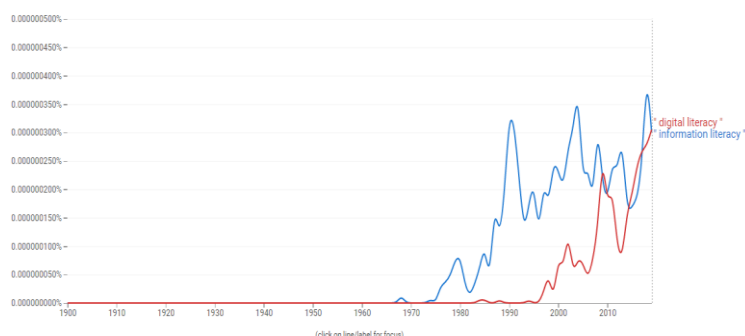
A curva do Google Ngram demonstra que ambos os termos estão no mesmo patamar de utilização em 2020, mas dada a evolução do termo digital literacy e impacto da pandemia da Sars-Cov 2 na sociedade em rede e digital acredita-se que ele ultrapassará o termo information literacy em utilização.

FIGURA 1: GRÁFICO DE FREQUÊNCIA DO TERMO LITERACY



Fonte: elaborado pelos autores com NGram Viewer (2021)

FIGURA 2: GRÁFICO DE FREQUÊNCIA DO TERMO INFORMATION LITERACY E DIGITAL LITERACY



Fonte: elaborado pelos autores com NGram Viewer (2021)

Verifica-se, portanto, que esses conceitos se modificaram para responder às exigências de se viver numa sociedade “marcada” pelo digital. O termo literacia digital vem se destacando e tem mais aderência ao conjunto de competências e habilidades necessárias para uma plena participação numa sociedade saturada de media e rica em informação como destaca Hobbs (2016).

As novas tecnologias digitais exigem de seus usuários o desenvolvimento de novas competências, pois a leitura e a escrita no

ciberespaço possuem características próprias. Novais e Dias (2009) reforçam que as competências exigidas vão além do domínio do hardware, ou seja, dos instrumentos físicos, do manuseio técnico como o uso da tela ou teclado do computador. É necessário abranger a interação, o entendimento da dinâmica estabelecida nas diversas interfaces, uma compreensão ampliada da cultura digital, análise crítica e participação ativa.

Para tratar de literacia digital precisamos entender competência e fluência, ou seja, as capacidades instrumentais no uso da tecnologia e a integração da competência crítica de leitura e interpretação de textos tradicionais e digitais. Segundo a UNESCO (2018):

“A literacia digital é a capacidade de acessar, gerenciar, compreender, integrar, comunicar, avaliar e criar informações de forma segura e adequada por meio de dispositivos digitais e tecnologias em rede para a participação na vida econômica e social. Inclui competências que são referenciadas de diferentes maneiras como literacia informática, literacia em TIC, literacia informacional e literacia midiática” (tradução nossa²⁴).

Compreende-se, então, que ser letrado digitalmente é praticar as tecnologias digitais, ou seja, responder ativamente seus diferentes propósitos, integrar e utilizar a comunicação de forma segura em diferentes contextos. A literacia digital é “fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias até então vistas como coisas separadas” (Buzato, 2006, p. 9).

Sob essa ótica, a literacia digital pode ser entendida como o conceito integrador de literaturas prévias ao contexto digital com destaque para uso de media social e sua importância para novas formas de comunicação, aprendizado e trabalho (Santos et al, 2016).

²⁴ “Digital literacy is the ability to access, manage, understand, integrate, communicate, evaluate and create information safely and appropriately through digital devices and networked technologies for participation in economic and social life. It includes competences that are variously referred to as computer literacy, ICT literacy, information literacy, and media literacy”.

2.2 Divisão digital

Os sujeitos se apropriam das tecnologias digitais e desenvolvem-se juntamente com o crescimento do ciberespaço, deixando de ser apenas um receptor de informações a participar na elaboração do conteúdo das comunicações e na produção do conhecimento (Silva, 2003; Lévy, 1999).

Os indivíduos 'letrados' digitalmente e informacionalmente devem ser capazes de obter e perceber a informação em diferentes suportes, com "habilidade para entender e utilizar informações a partir de variadas fontes digitais" (Bawden, 2008).

"...reduzir o hiato entre aqueles que estão conectados e aqueles que não estão tendo acesso físico mais barato e mais rápido à internet não resulta automaticamente na eliminação da distância colocada pelas desigualdades digitais. É um erro assumir um posicionamento tecnologicamente determinista, que vê o acesso à tecnologia como solução para os problemas sociais, incluindo problemas de desigualdade social, democracia, liberdade, interação social e um senso de comunidade. Na verdade, muitas dimensões e padrões existentes podem gerar e reforçar desigualdades, aumentando ainda mais as distâncias entre cidadãos/usuários. [...] Essas dimensões criam desigualdades digitais que, se não forem retratadas, produzem e reforçam as desigualdades sociais. Os conceitos de estratificação social e digital estão intimamente interligados" (RAGNEDDA; RUIU, 2016).

De facto, somente o acesso às redes não implica em uma série de habilidades que os cidadãos necessitam construir para que a comunicação se realize e para que exerçam seus direitos e organizem seus interesses nas redes digitais. Apenas o acesso não garante a equidade social e cultural. Dupas (2005) traz o conceito de "apartheid digital" impactado pelo nível educacional e de renda:

"A abrangência e a intensidade do uso da internet na maioria das áreas da atividade social, econômica e política leva à marginalidade os que têm acesso apenas limitado a ela. É o

apartheid digital. À medida que as tecnologias de acesso se tornam mais complexas, desacelera-se sua adoção pelos grupos de menor nível educacional e de renda. Como a capacidade de processar informações torna-se essencial, aqueles que têm limitações para aproveitar esse acesso ficam muito atrás dos outros. Educação, informação, ciência e tecnologia tornam-se essenciais para gerar valor na economia baseada na internet, mas exigem investimentos contínuos e muito elevados. (DUPAS, 2005, p. 201).

Ragnedda (2017) amplia o conceito considerando a existência de três níveis da divisão digital. O primeiro nível compreenderia a capacidade de acesso material ou não às determinadas tecnologias. Segundo o autor, as políticas públicas se tornam insuficientes por se limitarem apenas a esse nível. Em seguida, tem-se a dimensão da qualidade, envolvendo o tipo de conexão usada e ainda a motivação para utilização da internet.

O autor apresenta um terceiro nível denominado nível de aproveitamento, cujo alcance diz respeito aos resultados e aos benefícios tangíveis que determinado indivíduo obtém a partir do uso das tecnologias, entendendo que não há uma distinção clara entre áreas de atividade online e off-line, uma vez que, em certa medida, toda atividade online ocorre dentro de um contexto off-line específico e, por outro lado, muitas das práticas e atividades sociais do nosso cotidiano são mediadas pelo uso de dispositivos tecnológicos conectados à rede.

3. Metodologia

O projeto, aprovado pela FCT, tem como metodologia uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de aumentar a amplitude e profundidade dos dados recolhidos e da análise a desenvolver, sendo realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de traçar o estado da arte sobre o tema.

Como etapa seguinte, está sendo construído pela equipa do projeto, um inquérito por questionário, disponibilizado online, na página da Internet do projeto, destinado ao preenchimento pelo público em geral, com bloco inicial de questões sociodemográficas e após

perguntas que versam sobre: (a) perfil de consumo das redes sociais e literacia digital (b) Uso das redes antes e durante pandemia (c) Gestão da informação nas redes sociais (d) Criação de conteúdo digital (e) Segurança online.

Por outro lado, para obtenção de dados qualitativos, serão dinamizados fóruns de discussão setoriais pelas sete NUTS II de Portugal, onde jovens dos vários níveis de ensino, membros de associações empresariais e sindicais, e dos serviços da administração central e local estarão envolvidos. Busca-se através dos fóruns de discussão, para além da função de recolha de dados qualitativos, a função de sensibilização dos atores envolvidos quanto à temática em território português.

4. Conclusão

A literacia digital constitui-se no processo de aprendizagem necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas na sociedade digital, principalmente pelas rápidas e profundas transformações nos últimos tempos. Nesse contexto, a temática utilização das redes sociais digitais tem atraído a atenção de académicos e investigadores sociais os quais têm levantado diversas questões sobre o tema e fomentado estudos empíricos. A interatividade é realidade e a preferência pelos meios digitais provocam mudanças nas práticas convencionais e nas relações interpessoais, impactando as formas de consumo de informações, bens e serviços.

Assim, percebe-se a importância da análise mais profunda da realidade com que nos deparamos, diariamente, de forma a contribuir para um mundo melhor, constitui o objetivo deste nosso projeto que, pelas suas características tipológicas, geográficas e metodológicas é pioneiro em Portugal.

O projeto, iniciado em julho de 2021, com investigadores do Brasil e de Portugal tem como objetivo analisar o uso das redes sociais pelos portugueses, compreendendo as características do uso e multidimensionalidade das desigualdades digitais a fim de auxiliar na discussão de políticas públicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade que compõem o tecido social.

Referências Bibliográficas

- Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. In C.Lankshear, M. Knobel (orgs.) Digital literacies: concepts, policies and practices. Peter Lang Pub., New York.
- Buzato, M. E. K. (2006). Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal Educarede. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em 01 jul. 2021.
- Campello, B. S. (2003). O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. Ciência da Informação, Brasília, DF, v.32, n.3, (p.28-37). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- Castells, M. (2004). A galáxia da internet: reflexões sobre a Internet. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, M. C.; Novais, A. E. (2009). Por uma matriz de letramento digital. In: III Encontro sobre Hipertexto (CEFET-MG). Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/pw/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- Digital Economy and Society Index - DESI (2020). Disponível em <<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-economy-and-society-index-desi-2020>> Acesso em 20 jun 2021.
- Dudziak, E. A. (2003). Information literacy: princípios, filosofia e prática. Ciência da Informação, Brasília, v. 32, n. 1.
- Dupas, G. (2005). Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação. São Paulo: Editora da Unesp.
- Gasque, K. (2010). Arcabouço conceitual do letramento informacional. Inf. Brasília, DF, v. 39, n. 3, (p.83-92). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ci/a/9L8b38v48WBQSQVRX63BMsw/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 01 jul. 2021.

- Hobbs, R. (2016). Literacy. International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy (1-11). New York: Wiley Blackwell. Disponível em: <<https://goo.gl/knQlqC>>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- Lévy, P. (1999). Ciberultura (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Ed. 34.
- Marcuschi, L. A. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2004.
- Ragnedda, M., & RUIU, M. L. (2016). Exclusão digital: como é estar do lado errado da divisão digital. RuMoRes, v. 10 n. 20 (p. 90-113). Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/124298>> Acesso em 01 ju. 2021.
- Santos, A. I. dos, Punie, Y., & Castaño-Muñoz, J. (2016). Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/293408>
- UNESCO (2018). A Global Framework to Measure Digital Literacy. Disponível em <http://uis.unesco.org/en/blog/global-framework-measure-digital-literacy> Acesso em 01 jul. 2021.

Escola, Professores e Sociedade: Que Modelos?

José Joaquim Letras Pinheiro | Agrupamento de Escolas de Fronteira
| jiletraspinheiro@sapo.pt

Resumo

As comemorações do bicentenário da Revolução de 1820 assinalam o início do sistema liberal em Portugal. O liberalismo propôs os direitos do homem e do cidadão; o iliberalismo, nas suas diversas modalidades, propugna - mesmo quando fala em liberdade e democracia - um sistema adverso às liberdades políticas, tal como estão definidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos; o neoliberalismo centra-se no mercado remetendo o cidadão para a dimensão de cidadão-consumidor.

O fim das ideologias foi uma miragem que ofuscou, momentaneamente, analistas e políticos, com o pó que se levantou com a queda do Muro. Não há o fim da História. Daí o justificar-se a (re)politização da educação e da escola, porque o que está em causa é o futuro, o futuro que queremos construir, o modelo de sociedade que pretendemos.

Palavras-Chave: Educação, Liberalismo, Iliberalismo; Neoliberalismo.

A Liberdade é, de facto, a grande linha definidora da democracia. Podem chamar democracia a tudo o que quiserem, mas se não houver liberdade, se os direitos humanos não forem respeitados, então não é democracia e o rótulo de democracia vai descolar-se, mais cedo ou mais tarde.

Obviamente, o conceito “democracia” é muito elástico. Vemo-lo (ou vimo-lo) até associado à designação oficial de países que, verdadeiramente são (ou eram) iliberais e, portanto, não democráticos.

Acácio Barreiros foi, naqueles anos iniciais em que o nosso sistema democrático se estava a querer consolidar, dirigente e deputado da UDP (União Democrática Popular) na Assembleia da República.

Contou numa entrevista há alguns anos atrás, algo que retive e que vou reproduzir de memória.

Depois de uma acalorada discussão no hemiciclo com Mário Soares, encontraram-se na cafetaria da Assembleia e, reatando o debate anterior, Mário Soares, a certa altura, ter-lhe-á dito que a maior diferença entre os dois era a de que na sociedade que Soares queria construir todos poderiam defender as suas ideias e que na sociedade que ele, Acácio Barreiros, e a sua organização preconizava, pessoas como Mário Soares seriam amordaçadas na sua liberdade de expressão, ou mesmo eliminadas. Um regime iliberal de esquerda, afinal.

Reconheceu Acácio Barreiros, nessa entrevista, que saiu daquele local a refletir nas palavras de Mário Soares e a questionar-se se ele não teria razão.

Num discurso em 2014, Viktor Orbán, primeiro-ministro da Hungria de 1998 a 2002, e desde 2010, caracterizou o seu país como um “Estado iliberal”. Na sua interpretação, o Estado iliberal não rejeita os princípios da democracia liberal, mas não os adota como elemento central da organização do Estado. Referiu Singapura, Rússia, Turquia e China como exemplos de nações bem-sucedidas, “nenhuma das quais é liberal e algumas nem sequer são democracias”. Poderíamos acrescentar a Bielorrússia, de Erdogan, entre outros mais países.

A situação que temos vivido da pandemia Covid-19, poderá contribuir para a correção desta “visão distorcida do mundo”: sem dúvida, as democracias (liberais), em geral, lidaram melhor com este problema pandémico e o papel do Estado revelou-se importante (nomeadamente através das medidas sociais postas em prática).

Mas recuemos um pouco no tempo, no caso português, sobre a afirmação do liberalismo.

A Revolução de 1820 e a consequente Constituição de 1822 assinalam o início do sistema liberal em Portugal. Têm vindo a evocar-se também os anos da 1ª República, findos os quais se encerra período liberal por cinco décadas. Nas vertentes monárquica e republicana, completou um pouco mais de cem anos, com uma ou outra

intermitência (nomeadamente a ‘usurpação’ miguelista, as ditaduras de Pimenta de Castro e de Sidónio Pais). O seu colapso inscreve-se na crise do modelo liberal no contexto europeu, nos anos 20 e 30 do séc. passado.

O ideário republicano e a sua raiz liberal são herdeiros das correntes iluministas do séc. XVIII. Para o Iluminismo, como posteriormente para o Positivismo, a razão é a principal fonte de autoridade e legitimidade, baseado nos ideais de liberdade, progresso, tolerância, fraternidade, governo constitucional e separação Igreja-Estado.

A aposta republicana na educação radicava na convicção profunda de que era a forma de resgatar o mundo rural da situação retrógrada e reacionária em que se encontrava, levando até ele as referências e os valores da cidade. No ensino infantil, com criação de jardins-escola (dos 4 aos 7 anos); no ensino primário, obrigatório e gratuito dos 7 aos 10 anos; a construção de escolas primárias, muito significativo nos primeiros anos da república; criação de liceus, escolas técnicas e escolas de formação de professores primários; a fundação das universidades de Lisboa e Porto. No entanto, esta aposta no aumento da escolaridade dos portugueses, e em particular na redução do analfabetismo, ficou aquém do pretendido, devido às limitações financeiras – agravadas pela participação na Grande Guerra.

Curioso notar que mais tarde, no período salazarista, e no ‘Portugal rural e profundo’, vamos encontrar essa mentalidade republicana, bem contrária ao pensamento oficial dominante no Portugal do Estado Novo. Numa comissão de recenseamento escolar, em 1941, constando da respetiva ata, o presidente da Junta de Freguesia de Cabeço de Vide, Luís José Frade Caldeira, tem uma intervenção surpreendente. Refere a ata que “perante tão elevado número de crianças recenseadas (...) lamentou a infelicidade do Povo de Cabeço de Vide, por não possuir mais uns lugares de professores, onde se combatesse o analfabetismo, que a passos largos, em pleno século das luzes, conduz para a escuridão o povo da sua terra natal” (Pinheiro, 2001, p. 65).

Quando referimos o pensamento oficial dominante, note-se que, nesta época, os deputados da Assembleia Nacional defendiam uma instrução rudimentar para o povo, quase raiando a defesa do

analfabetismo, e questionando a obrigatoriedade do ensino (Carvalho, 2001, p. 764 e segs.).

Com o golpe de 28 de maio de 1926, iniciar-se-á o ciclo iliberal (antiliberal) da Ditadura Militar e Estado Novo.

Quanto ao nosso sistema educativo, como qualquer organização que pertence a um país democrático, deve ser uma instituição democrática. A Escola deve promover a justiça, a equidade e a igualdade de todos os elementos que nela participam. Todos os princípios democráticos assentes nos direitos humanos, criando espaços de cidadania, onde o poder não se legitima pelo poder que tem, mas pelas competências de quem o exerce com qualidade.

Neste sentido, não devemos deixar de salientar o aprofundamento da agenda democrática escolar. Aquela que exige da escola responsabilidade social, mas também a aplicação dos princípios universais da democracia. Que se dedique a reforçar o papel do cidadão, enquanto presta atenção às diferenças culturais.

A Escola Democrática e a Escola Cidadã é hoje o grande desafio que enfrenta a Escola Pública. Para educar e formar – mais do que instruir – a cultura organizacional tem de se basear na participação e na democracia. É isso que estipula a Lei de Bases do Sistema Educativo²⁵:

“A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.” (Artº 43º, ponto 1);

“Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino, a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.” (Artº 45º, ponto 2);

²⁵ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, na sua redação atual.

“A direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não-docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados (...)” (Idem, ponto 4).

Mas a própria Constituição da República consagra estes princípios, nomeadamente no artigo intitulado “Participação democrática no ensino”: “Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei” (Artº77º).

Contudo, assistimos, nos últimos anos, a uma contrarreforma a que, genericamente, se deu a designação de neoliberal. No caso da educação, consistiu no ataque à escola pública, efetivo, mas raramente assumido como tal. Por vezes afirmando-se mesmo que é para a defender... Mas um programa eleitoral ostentava-o claramente, depois transposto para o programa de governo²⁶: “O quase monopólio da escola pública que, hoje, existe, em todos os níveis de ensino, não é o modelo desejável.” A que depois acrescenta, pudicamente: “Não por ser pública, mas pelo facto de há muito estar sujeita a vícios e perversões.”!

Em 1997, o então Subdiretor-geral da Educação da UNESCO, Colin N. Powel afirmou:

“É patente que a privatização aumenta a separação entre ricos e pobres e impede a coesão social, que é a meta de um sistema de ensino público. Quanto mais se privatiza uma sociedade, mais desigual e dividida ela será. Por isso, consideramos que é essencial defender a educação pública como um bem coletivo”.²⁷

Carlos Alberto Torres, professor de Ciências Sociais e Educação Comparada na Universidade da Califórnia, explica numa entrevista esta tendência para a privatização:

“Está relacionada como modelo neoliberal que confia mais no mercado que no Estado. Faz parte da política dos Estados

²⁶ XV Governo constitucional.

²⁷ Educação: um bem público de um valor incalculável in *SPN Informação*, Abril 2002.

neoliberais de redução da despesa pública. Quando se privatiza aumenta-se, porém, as desigualdades sociais. O que gera uma situação muito dramática. Privatizar é, na realidade, retirar oportunidades educativas, e não as ampliar. Da entrega pelo Estado das responsabilidades educativas aos privados resulta uma situação muito perversa. Num país como a Suécia, altamente educado, onde os cidadãos falam em média 5 línguas estrangeiras, há um elevado nível tecnológico e quase tudo é público. Não se pode de maneira nenhuma afirmar que a privatização aumenta a qualidade da educação.”²⁸

Cheque-ensino, seletividade precoce com base em exames nacionais, gestores ditos profissionais, privatização, *rankings*: tudo medidas, então, preconizadas pelo neoliberalismo galopante. Nuns países mais que noutros, e que em Portugal também se sentiu – e viveu – nitidamente. Na altura escrevi: “O futuro o dirá se onda gigante ou arrufo de passadistas de que não rezerá a História.”²⁹

Não só o neoliberalismo teve impacto na sociedade, nas últimas décadas, como também outras correntes surgem mais recentemente pondo em causa os fundamentos das próprias sociedades democráticas. Assistimos a um revivalismo truculento da extrema-direita, aproveitando fragilidades do sistema, explorando e utilizando o discurso do ódio. Esta proposta iliberal de direita poderá resultar de algum fracasso do sistema educativo ou até responsabilidades da comunicação social, mas, como diz um amigo meu, não chega para explicar tanto ódio: este parece vir da própria natureza humana, em cujas profundezas o diabo sempre espreita, seja qual for o regime ou sistema em que se viva.

²⁸ Os neoliberais têm uma visão distorcida do mundo in *Visão*, nº 554, 16-22 Out.2003,

²⁹ As escolas não são fábricas de salsichas in *Intervir*, nº 4, V série, Fev.2003.

Referências Bibliográficas

- Carvalho, Rómulo de (2001). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinheiro, José (2001). Acheegas para a História da Escolarização em Cabeço de Vide. In *História e Memória da Escola*. 3º Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre. A.P.H. – Associação de Professores de História, pp. 63-71.
- Pinheiro, José (2003). *As escolas não são fábricas de salsichas*. Intervir, V, nº 4.
- Santomé, J. (2001). A Construção da Escola Pública como Instituição Democrática: Poder e Participação da Comunidade, *Currículo sem Fronteiras*, 1 (1), 51-80. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- Silva, M. (2007). A Educação num Contexto de Hegemonia Ideológica Neoliberal, *Currículo sem Fronteiras*, 7 (1), 206-242. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- SPN (2002). *Educação: um bem público de um valor incalculável*. SPN Informação.
- Torres, Carlos (2003). Os neoliberais têm uma visão distorcida do mundo. *Visão*, (554), 5-7.

Legislação

- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (na sua atual redação). Lei de Bases do Sistema Educativo.

A Rádio, A Prevenção e o Socorro

Luís Mota | Universidade de Évora, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais | ct1abs@hotmail.com

“O conceito de educação (...) ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida e os processos de aprendizagem não formais, que desenvolvem a autonomia da criança” (La Belle, 1982:2).

Resumo

Há muito que venho constatando um profundo desconhecimento por parte das crianças, adolescentes e até adultos com quem me tenho cruzado, pelo passatempo científico em que se traduz a atividade radioamadorística, com o que ela tem aportado para a aproximação das pessoas de línguas e culturas distintas, para o desenvolvimento da técnica, nomeadamente no tocante às radiocomunicações e, bem assim, para as ações de prevenção e socorro, sobretudo em situações de calamidade ou de emergência, em que estão em causa a salvaguarda de vidas e bens das populações. Por outro lado, as tragédias recentes provocadas pelas ondas de incêndios que têm assolado o nosso país, motivaram-me a tomar a iniciativa de pensar numa forma de dar a conhecer atividades que podem evitar ou minorar o sofrimento das pessoas e bem assim salvaguardar os seus bens materiais.

O presente projeto educativo já foi por mim aplicado e testado em contexto real, junto de jovens escuteiros, elementos de várias faixas etárias, pertencentes ao Agrupamento nº 37 do Corpo Nacional de Escutas e ao Grupo nº 265 da Associação dos Escoteiros de Portugal, na cidade de Évora, bem como a duas turmas da Escola Salesiana da mesma cidade.

Palavras-Chave: Radioamadorismo; Comunicações; Proteção Civil; Socorro.

Diagnóstico

1. Natureza do projeto

Há muito que venho constatando um profundo desconhecimento por parte das crianças, adolescentes e até adultos com quem me tenho cruzado, pelo passatempo científico em que se traduz a atividade radioamadorística, com o que ela tem aportado para a aproximação das pessoas de línguas e culturas distintas, para o desenvolvimento da técnica, nomeadamente no tocante às radiocomunicações e bem assim para as ações de prevenção e socorro, sobretudo em situações de calamidade ou de emergência, em que estão em causa a salvaguarda de vidas e bens das populações. Por outro lado, as tragédias recentes provocadas pelas ondas de incêndios que têm assolado o nosso país, motivaram-me a tomar a iniciativa de pensar numa forma de dar a conhecer atividades que podem evitar ou minorar o sofrimento das pessoas e bem assim salvaguardar os seus bens materiais.

Quando os meios de comunicação institucionais colapsam, são os radioamadores a única reserva a que os Estados recorrem para repor as redes de contacto indispensáveis ao socorro pronto das pessoas atingidas, bem como dos seus haveres.

A prática do radioamadorismo é, também, uma forma de conhecer outras pessoas, outras culturas, outros povos e até uma outra dimensão da vida. De uma maneira simples, poderá dizer-se que o radioamador é um cidadão responsável, disponível, atento, altruísta e filantropo, que foca o seu interesse nos vários aspetos relacionados com os fenómenos radioelétricos, sem quaisquer motivações de ordem material.

2. Fundamentação

Considerou-se que seria útil a elaboração de um projeto educativo na área da atividade radioamadorística que desse a conhecer a atividade a que se dedicam os radioamadores, dado ser uma atividade que pode trazer benefício para os próprios jovens estudantes, a quem o projeto é, especialmente, dirigido, promovendo o desenvolvimento:

- da dicção, entoação e expressão oral;

- da concentração, disponibilidade e disciplina para ouvir o outro;
- da divulgação da região em que se encontra e do país, no estrangeiro;
- do gosto pelo radioamadorismo nas suas vertentes técnica e lúdica;
- do conhecimento das variadas técnicas de transmissão via rádio;
- dos conhecimentos geográficos e culturais;
- de laços de amizade e relações de entreajuda e partilha;
- de capacidades de trabalho em equipa;
- de combate a todas as formas de violência e indisciplina.

Em suma, o respeito e a observância dos princípios básicos da cidadania.

Não esqueçamos o papel importantíssimo que os radioamadores têm desempenhado e desempenham no estabelecimento de redes de comunicações orientadas para a prevenção de acidentes em geral e catástrofes naturais, bem como o auxílio às populações, pondo em evidência os princípios por que se rege a Proteção Civil e que são:

Prioridade - Prevalência do interesse público relativo à proteção civil, sempre que estejam em causa ponderações de interesse entre si conflitantes;

Prevenção - Os riscos devem ser considerados de forma antecipada, para eliminar causas ou reduzir consequências;

Precaução - Quando não é possível eliminar o risco, devem ser adotadas medidas de diminuição do risco em cada atividade;

Subsidiariedade - O subsistema de proteção civil de nível superior só deve intervir se os objetivos não puderem ser alcançados pelo subsistema de proteção civil imediatamente inferior;

Cooperação - A proteção civil resulta da cooperação entre o Estado, Regiões Autónomas, autarquias, cidadãos e todas as entidades públicas e privadas;

Coordenação - Necessidade de articulação das políticas de proteção civil de âmbito nacional, regional e municipal, para que exista coerência nos diferentes níveis de responsabilidade;

Comando - Atuação articulada e inequívoca de todos os agentes no plano operacional;

Informação - Traduz o dever de assegurar as informações relevantes em matéria de proteção civil aos cidadãos.

A Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil (ANEPC), à frente designada por Proteção Civil, é um serviço central, da administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio.

A ANEPC tem por missão planear, coordenar e executar a política de proteção civil, designadamente na prevenção e reação a acidentes graves e catástrofes, de proteção e socorro de populações e de superintendência da atividade dos bombeiros, bem como assegurar o planeamento e coordenação das necessidades nacionais na área do planeamento civil de emergência, com vista a fazer face a situações de crise ou de guerra.

“As crianças e jovens, devem, pois, poder dispor de todas as ocasiões possíveis de descoberta e experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social - que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas” (Delors, 1996, p. 86/87).

Entendemos que o ensino não pode nem deve confinar-se às quatro paredes de uma sala de aula, agarrado ao modelo tradicional que todos nós conhecemos há muito e que nos tem sido imposto como uma mera transmissão de conhecimentos. A procura e experimentação de novos contextos de aprendizagem, quiçá mais eficazes, parece-nos ser a forma mais correta de lidar com o problema educacional que presentemente enfrentamos e que urge resolver quanto antes.

Procurarei aproveitar todas as oportunidades para sensibilizar os destinatários deste projeto para a necessidade de olhar o planeta numa ótica de desenvolvimento sustentável, pensando no presente e sobretudo no futuro de todos os que nos irão suceder. Pedirei aos

jovens que me secundem neste propósito, junto de familiares e amigos, para que esta preocupação se estenda ao maior número de pessoas possível, dado que se trata de uma responsabilidade que nos toca a todos.

Imbuído deste propósito, construí duas estações para o ensino do morse acústico e luminoso, utilizando unicamente materiais reciclados, que irei ensinar a executar e utilizar, alimentadas por uma pilha recarregável.

3. Revisão da Bibliografia

Pesquisei, em várias bases de dados e encontrei poucas publicações em língua portuguesa (de Portugal), que abordassem os temas nos termos propostos, pelo que espero, que este modesto e despretensioso trabalho, possa contribuir de alguma forma para a divulgação das matérias em causa e consciencialização dos jovens para os problemas abordados, que são por demais importantes para serem ignorados ou esquecidos.

4. O projeto

O presente projeto é destinado, especialmente, aos alunos finalistas dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, portanto, a crianças com 11 e 13 anos de idade, respetivamente, altura em que o jovem é impelido a fazer coisas sozinho. É o tempo do “eu sou capaz”, e “eu consigo”, ainda que necessite de estruturas e atividades delineadas passo-a-passo. É, nesta fase, que ele começa a organizar o pensamento de forma lógica, sobre ideias e dados abstratos, conseguindo, no entanto, por si só “descobrir soluções para problemas apresentados apenas em teoria. Isto fá-lo desenvolver a apetência para a investigação e aprendizagem de coisas novas, a que se associa, ainda, uma boa capacidade de memorização”. (Projeto Educativo 2011, p. 16).

Planificação

4.1.1. Objetivos

No final do projeto, os jovens deverão ser capazes de:

- Saber o que é o radioamadorismo e conhecer as suas práticas;
- Codificar e decifrar, de forma simples e personalizada, um texto ou mensagem; - Construir uma chave de morse rudimentar, com materiais reciclados e transmitir/receber mensagens;
- Interiorizar os procedimentos básicos de socorro e colaborar com a Proteção Civil;
- Conhecer os princípios necessários à montagem e operação de uma estação de rádio. Para tornar o projeto mais apelativo decidi introduzir algumas atividades práticas, sempre relacionadas com os temas que pretendo abordar – Radioamadorismo e Proteção Civil – e que vão ao encontro dos gostos habitualmente manifestados pelas crianças, a quem o projeto é, especialmente, destinado.

“la educación no formal e informal constituyen elementos importantes del proceso educativo y son eficaces instrumentos para convertir la educación en algo atractivo, fomentar la buena disposición para el aprendizaje permanente y promover la integración social de los jóvenes.” (Consejo de Europa, 2006:168/2).

4.1.2. Metodologia

Recorre-se ao método expositivo da palestra, apoiado por dois PowerPoint, privilegiando e incentivando sempre o da experimentação, envolvendo os jovens nos trabalhos de montagem dos equipamentos necessários e proporcionando, sempre que possível, atividades práticas que lhes desperte algum interesse. Recorreremos, ainda, à exibição de três pequenos filmes ilustrativos das matérias a abordar.

Recorreremos à utilização de um par de personal mobile radio – PMR’s – que permite aos jovens efetuarem, em condições reais, todas

as suas experiências de emissão/receção sem quaisquer constrangimentos legais.

Com a aplicação do presente projeto, os alunos tomarão consciência e passarão a:

- Aperceber-se das vantagens da prática da modalidade praticada pelos radioamadores, a título pessoal e bem assim os benefícios que podem advir para a sociedade em geral, sob o ponto de vista de inovação técnica ou no socorro, em caso de desastre ou calamidade;
- Conhecer várias técnicas para codificar e decodificar mensagens a partir de chaves pessoais criadas individualmente para o efeito, apelando à criatividade lúdica;
- Construir uma chave de morse com materiais comuns, saber eletrificá-la, alimentá-la com uma bateria (por questões de segurança) e ensaiar a transmissão e receção de mensagens simples em morse, logo no final da primeira sessão;
- Explicar por palavras próprias as missões fundamentais da Proteção Civil e conhecer as boas práticas de colaboração com aquela entidade, nomeadamente os procedimentos a adotar numa situação de emergência;
- Conhecer os fundamentos básicos ligados à montagem e operação de uma estação de rádio e bem assim fazer e receber comunicações simples, nomeadamente as que se ligarem com pedidos de socorro.

Como já foi referido, o presente projeto é para ser desenvolvido com os alunos finalistas do primeiro e segundo ciclos de qualquer escola do ensino básico, pelo que, em devido tempo, ele será apresentado ao coordenador do estabelecimento de ensino escolhido, para apreciação e eventual aplicação. O mesmo já foi devidamente aplicado e testado em contexto real junto de escuteiros, elementos de várias faixas etárias, pertencentes ao Agrupamento nº 37 do Corpo Nacional de Escutas e ao Grupo nº 265 da Associação dos Escoteiros de Portugal, todos da cidade de Évora.

4.1.3. Calendarização

As matérias a tratar, que nos pareceram de maior importância, são desenvolvidas em seis sessões com a duração de 90 minutos cada uma (com uma pequena interrupção a meio), apelando todas elas à participação efetiva de cada um dos elementos do público-alvo, intercaladas com jogos e canções apropriados para a faixa etária de referência, de fácil aprendizagem, com o fim de captar o máximo de atenção e interesse das crianças.

4.1.4. Recursos

Humanos – Um formador e um formador adjunto.

Materiais – Pequenos textos de apoio; um transceptor de VHF e UHF, bem como a respetiva fonte de alimentação e uma antena adequada para aquelas bandas de frequência; dois personal mobile radio (PMR's); 1 mola de roupa; 1 pedaço de madeira com 8X10 cm; 0,5 m de fio de autofalante; 2 pinças crocodilo; 1 led; 5 pequenos parafusos para madeira; 1 botão rápido; 1 besouro e uma pilha recarregável de 4,5V, algumas folhas de papel A4, lápis ou esferográficas e um pouco de cola quente.

Financeiros – O transceptor, fonte de alimentação e antenas necessários, bem como os PMR's, serão cedidos graciosamente para o efeito, pelo autor. Assim, o encargo financeiro máximo previsto, rondará os 15,00 Euros (em função da quantidade de materiais reciclados que forem utilizados, bem como o número de participantes). De qualquer forma, poder-se-á tentar encontrar um patrocinador, eventualmente, a própria escola. Caso contrário, o proponente financiará integralmente a ação.

4.2. Aplicação/Execução

Como já foi dito, o projeto que, agora, se apresenta desenvolver-se em seis sessões, de 1,5 horas cada uma, com uma pequena pausa, após os primeiros 40 minutos e de acordo com a seguinte programação:

1ª Sessão – Jogo dos Nomes (Quebra-gelo).

Apresentação do projeto.

Avaliação ex-ante.

PowerPoint – O Radioamadorismo. Filme (com 6,37 m) e exemplo de uma transmissão em telegrafia.

Aspetos históricos do surgimento do radioamadorismo.

Como se pode ser radioamador e ascender às suas várias categorias.

Equipamentos e antenas, para que servem, como se constroem e afinam.

2ª Sessão – Canção – Quer que lhe conte...

Revisão da sessão anterior.

Constituição de uma estação de rádio.

Modos de operação.

O Alfabeto Fonético Internacional.

O Código Q Internacional.

Construção de uma régua para criação e leitura de códigos alfabéticos e numerais.

3ª Sessão – Jogo – Jogo do Kim.

Revisão da sessão anterior.

Criação de códigos pessoais.

A telegrafia e as suas diversas formas.

Construção e eletrificação de uma estação de morse acústico e luminoso, lembrando a utilização, tanto quanto possível, de materiais reciclados;

Avaliação.

4ª Sessão – Canção – O meu chapéu...

Revisão da sessão anterior.

Aprendizagem de letras em morse.

Transmissão de mensagens simples;

5ª Sessão – Jogo – Fax sem fios.

Revisão da sessão anterior.

Situação de emergência e forma correta de atuar. Filme (com 4,19 m)

<https://youtu.be/HeZ0jfqodK0>

Procedimento a seguir no contacto com a linha de emergência 112.

Filme (com 3,55 m) https://youtu.be/d-OOS8MXy_4

Criação de 2 grupos com a missão de transmitir e de receber pequenas mensagens em fonia;

6ª Sessão – Canção – Fernando VII.

Revisão da sessão anterior.

Procedimentos básicos a adotar em caso de:

- Incêndio em casa;
- Inundação;
- Sismo.

PowerPoint – Recomendações da Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil.

Emissão e receção de mensagens simples codificadas entre os grupos, situados em lugares distintos e afastados, através de meios rádios.

Avaliação ex-post.

Os dois PowerPoint permitem, também, realizar sessões curtas, com a duração de uma a duas horas (oficinas), permitindo assim conjugar as disponibilidades de horário, tanto de formadores, como de formandos, por forma a chegar ao maior número possível de jovens, eventualmente, pertencentes a outras organizações educativas do ensino não formal, ou informal, como sejam escuteiros, associações comunitárias, IPSS, etc..

Avaliação

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

Depois de três sessões, um teste de acompanhamento, para se conhecer os graus das aprendizagens e satisfação até ao momento.

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

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

A avaliação das matérias oferecidas nas oficinas será efetuada nos moldes indicados nos parágrafos anteriores, excluindo-se o teste de acompanhamento.

Análise Reflexiva

Procuro, com o meu trabalho, pôr em evidência o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) formulado por Vygotsky, que se pode definir como a distância entre o que uma criança é capaz de fazer sozinha e o que é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas mais competentes. “Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.” (Rabello, 2015)

“É importante que os alunos na sua aprendizagem se confrontem com problemas abertos, do seu interesse, face aos quais saibam desenvolver um percurso investigativo. Os alunos têm de apelar aos seus conhecimentos prévios, usar competências práticas e processos científicos que integrem uma estratégia coerente” (Básica, p. 2001).

Não nos podemos esquecer dos quatro pilares fundamentais da educação preconizados por Jacques Delors (1996): aprender a

conhecer (saber), aprender a fazer (saber fazer), aprender a ser (saber ser) e aprender a viver com os outros (saber estar).

Termino citando Manuel Ferreira Patrício, no livro *Didáticas do Alentejo* (2016, p. 13), em que ele explica o que deve ser entendido como o seu apelidado “Quadrinómio Educativo de Coménio – Omnes, Omnia, Omnino, Semper” e que não é, nada mais nada menos do que, “devem ser ensinados todos; deve ser-lhes ensinado tudo; de todas as maneiras; sempre”.

Referências Bibliográficas

AGP – Associação Guias de Portugal (s.d.). Cifras. Grificerta.

Consejo de Europa. (2006). “Resolución del consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del consejo, sobre el reconocimiento del valor de la educación no formal e informal en el ámbito de la juventud europea”. In *Diario oficial de la Unión Europea*, p.168/2.

Delors, J. (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA.

La Belle, T. (1986). *Nonformal Education in Latin American and the Caribben. Stability, Reform or Revolution?*. Praeger.

Nico, Bravo & Nico, Lurdes (Org.) (2016) *Didáticas do Alentejo*. Edições Pedago.

Documentação

CNE (2010). *Projeto Educativo-Manual do Dirigente*. Edição Corpo Nacional de Escutas – Escutismo Católico Português.

Plataformas Digitais

Rabello, E.T. e Passos, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>> no dia, 15/07/17, às 15,15 h.

A Violência nos Contos Populares Alentejanos. Para uma Hermenêutica no Âmbito de Filosofia da Educação

Maria Jacinta Murta | mariamurta007@gmail.com

Introdução

A ideologia patriarcal difundida pelo conto popular tem sido desde sempre aceite e difundida como situação normal. De facto, o conto popular parece encorajar a mulher a assumir uma passividade por meio de uma representação estereotipada de papéis sexuais imutáveis. Homens fortes, mulheres submissas. Neste estudo propomo-nos ver como se manifesta a violência nos contos populares e compará-la com a que é abordada e descrita nos contos de Perrault.

Tomando como referência os Contos Populares do Alentejo recolhidos por Rui Arimateia, os Contos Populares de Évora de Bernardino Barbosa e de Charles Perrault, os contos Cinderela e Pele de Burro, analisaremos nos mesmos os estereótipos característicos das personagens e as disfuncionalidades familiares que as histórias referidas descrevem.

No âmbito de Filosofia da Educação, consideramos que os contos, enquanto recurso educativo potencialmente modelador de mentalidades e sensibilidades, são textos que servem para questionar, mas também mudar paradigmas educacionais.

Estas questões levam-nos a aprofundar o tema passando dos contos a um olhar sobre a nossa realidade. Partindo do princípio que os média são uma influência determinante no comportamento humano, observa-se que estes conseguem promover "revoluções" efetivas no pensamento quando sugerem que o "belo" e o "perfeito" devem ser conseguidos a qualquer preço. De facto, estes, ao valorizarem um ideal feminino cuja beleza física determina como os outros a julgam (cf. Martin & Gentry, 1997), promovem a depreciação de outras aptidões da mulher.

Verifica-se deste modo, que os média ao manipularem a imagem das mulheres, na exigência para que se tornem cada vez mais "belas" e

"perfeitas" levam a que muitas vão perdendo a autonomia na construção da sua própria identidade sem terem consciência disso (Wolf,2002).

Assim sendo, colocamos como objetivo do presente trabalho a problematização do papel da mulher nos contos populares, partindo da seguinte interrogação: será que o conto popular, ao poder ser entendido como outra manifestação que não um poder patriarcal, poderá ser compreendido como recurso educativo capaz de promover a mudança societal?

Dado o exposto poder-se-á comprovar que a personalidade das personagens femininas retratadas neste tipo de literatura não é tão linear como a concebemos.

A partir de um olhar mais minucioso aplicado aos contos referidos e tendo como fundamento o trabalho de Michelle Perrot (Perrot, 2007), procuraremos abordar as questões levantadas.

Palavras-Chave: Radioamadorismo; Comunicações: Proteção Civil; Socorro.

Contos e sociedade

A literatura e os media têm, ambos, um papel muito importante no amadurecimento dos indivíduos e, por consequência, no seu modo de entender a realidade. Qualquer destes recursos reflete a sociedade onde nos inserimos. Segundo Botelho e Rudman, a literatura convida o leitor a entender as ideologias dominantes da sociedade (cf. Botelho e Rudman.2009:14).

No analisar de dois contos de Perrault, Cinderella e Pele de Burro e outros da coletânea de Contos Populares Alentejanos recolhidos por Rui Arimateia, procuraremos os conceitos de violência e de educação. Sobre estes, colocamos a questão: será que as personagens obedecem a estereótipos?

Tomé e Bastos dizem-nos que os contos, embora estas autoras se refiram aos contos de Grimm, "parecem ter estado ao serviço da promoção de valores patriarcais e da socialização das crianças,

modelando a sua identidade e comportamento ao longo dos tempos" (Tomé e Bastos,2013:1).

Seguindo esta linha

"os contos de fadas oferecem aos leitores um modelo de comportamento, sendo, portanto, um meio utilizado para dominá-los. Além disso, as histórias mostram valores e preconceitos do mundo adulto dominante aos leitores, negando a sociedade em que muitos de nós vivemos"

(Silvestre,2010:3)

Ainda segundo esta autora, "quando lemos o livro, além de vivermos o personagem, vivemos também o emissor de regras (ideologia da época) e apreendemos os seus valores e preconceitos fúteis" (idem, ibidem).

Pensamos que os contos podem ser veículo para levar preconceitos, mas neste caso, tratar-se-ia de levar novos valores, novas perspectivas.

É pertinente dizer que o conto, é por si mesmo, um recurso educativo e por isso capaz de ser provocador de mudanças sociais.

Os conceitos que pretendemos abordar: educação, violência, valores, sociedade, cruzam-se neste suporte literário e são, no nosso entender, tanto o espelho, como o ponto de partida para uma nova sociedade.

A educação é, sem qualquer dúvida, um dos pilares fundamentais da sociedade humana. Ao longo do tempo, muitos foram os que compreenderam a importância de saber ler, escrever e contar.

"O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos"

(Delors, 1998:101)

O acesso à educação, que se fazia apenas em meios mais intelectuais e elitistas, sofre paulatinamente uma significativa alteração de paradigma. A partir desta oferta a todos, sem distinção de classe ou poder económico, a educação passa a estar no centro da vida das comunidades. Compreende-se assim, a educação em termos humanistas como o veículo para a formação de um novo pensar, e em consequência, um novo agir.

Nesta perspetiva “Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação — estética, artística, desportiva, científica, cultural e social —, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto” (Delors et al., 1998: 100).

Esta consideração leva-nos a entender os contos com um recurso capaz de gerar novas formas de pensar, e em consequência, novas formas de viver.

Os contos

As obras de literatura que estudaremos, os contos, são eles próprios, fenómenos de criatividade que representam o mundo, o Homem e a vida através de palavras.

Os contos de fadas e os contos tradicionais cumprem a função de expor a criança a situações que lhe provoca desejos, curiosidades e medos, mas que simultaneamente lhe possibilita que participe de modo reflexivo em problemas vinculados à sua realidade, como por exemplo: conflitos emocionais, dilemas éticos ou chamadas a decisões paradoxais. A partir da sua introspeção e reflexão sobre o que o conto apresenta, a criança vai inconscientemente formando um quadro de valores.

Uma história quando contada tem o poder de encantar aquele que a ouve. O conto, a história de fadas, sendo um acontecimento local, a reunião em família, torna-se um acontecimento transversal ao tempo e ao espaço.

O conto surge, assim, como o momento de lazer depois de um dia de trabalho. Nestes momentos familiares, aparece o contador, normalmente uma pessoa mais velha, que entretinha fazendo rir e sonhar. Muitos desses contadores eram familiares ou vizinhos. No entanto, outros eram viajantes e traziam histórias dos lugares por onde tinham passado. Mas, ao invés de se tornar repetitiva, cada história, cada conto ganhava novos acontecimentos, novos personagens, novos enredos.

O motivo porque os contos são, simultaneamente, diferentes e semelhantes é porque os contadores não escreviam as histórias, mas sim guardavam-nas na memória. E como a memória às vezes falhava, era necessário encontrar outro enredo, outra personagem para colocar no ponto que “faltava”.

Estes contadores-ambulantes queriam conquistar o seu público. No fundo, o seu bem-estar momentâneo dependia disso. Então, o contador avaliava o novo lugar e, nesta análise, mudava detalhes necessários da história para agradar ao novo público.

Por sua vez, as pessoas que ouviam estas histórias, ao contá-las para outras pessoas, também as mudavam, dando-lhe um toque pessoal. Esta é uma das razões pelas quais as histórias e os contos possuem várias versões.

Falemos, agora, um pouco sobre as crianças que ouviam estas narrativas. Nesta ocasião de fim de dia o público consistia em crianças, mas também em adultos. Parece-nos importante referir que, antigamente, as crianças não eram tão protegidas como hoje, pois não eram entendidas como um grupo particular, mas como "pequenos adultos" que partilhavam todos os momentos da vida com o resto da família.

Segundo Philippe Ariès “a criança era portanto diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características

permaneciam iguais” (Ariès,1986:14). A criança é, nesta perspetiva, considerada um pequeno adulto.

Esta não separação da vida humana, mais precisamente entre adultos e crianças, fez com que estas últimas tivessem, desde muito cedo, contacto com todos os modos maravilhosos, mas também cruéis que compõem a vida humana. Por isso, as versões das histórias tradicionais contadas antigamente, eram muito mais terríveis do que as atuais, mas também era perfeitamente natural que as crianças as ouvissem.

Diz-nos Maria Tatar que

“Os folcloristas são rápidos em apontar que os contos de fadas nunca foram realmente destinados apenas aos ouvidos das crianças. Sendo contados originalmente em reuniões ao lado da lareira ou em círculos de adultos que contavam para públicos adultos, os contos de fadas juntaram-se ao cânone da literatura infantil (que, por sua vez, é recente) apenas nos últimos dois ou três séculos”. Ainda assim, mantemos que o efeito que esta história tem na imaginação das crianças é tão atraente que se torna difícil conceber uma infância sem elas. Crescer sem contos de fadas implica empobrecimento espiritual, como um escritor após outro avisou” (Tatar,1987: 14).

Ouvir, ler um conto faz despertar na criança a fantasia, a imaginação, levando-a a um mundo de encantamento e de magia.

Em termos educativos, o conto, enriquece o vocabulário e contribui para o desenvolvimento da imaginação, e ao identificar-se com as personagens a encaminha para uma constante adaptação em contexto social. Como podemos perceber, o conto, como recurso educativo, além de estimular a imaginação, é fator de contribuição para o enriquecimento do vocabulário, na medida em que a criança, com o conto, desenvolve a sua linguagem, aperfeiçoando a sua expressão e argumentação. No campo da socialização, a identificação com cada situação, permite-lhe a formação de atitudes morais e sociais.

Neste estudo iremos refletir sobre dois contos, Cinderela e Pele de Burro, em comparação com alguns contos da tradição alentejana.

Analisando primeiro os contos de Perrault, estes apresentam-nos personagens que, num primeiro olhar se nos afiguram submissas e apáticas na sua condição. Cinderela parece aceitar todos os infortúnios e Pele de Burro, não se aperceber da situação em que se encontra.

Vejamos então: Cinderela é maltratada pela nova família. No entanto, verifica-se que ultrapassa todas as proibições que lhe são impostas.

Pele de Burro é desejada pelo seu pai. Não sendo esta uma condição expressa no conto, vemos que não a aceita e procura subterfúgios: veste-se de forma a não ser reconhecida e foge.

Tanto um, como outro conto apresentam disfuncionalidades a vários níveis:

Cinderela – a madrasta impõe inflexivelmente a sua vontade. O pai não assume a função natural de proteção da sua filha.

Pele de Burro – a mãe no seu leito de morte faz uma exigência ao marido: não cases com ninguém que não seja tão ou mais belo que eu. Também neste conto se verifica uma ausência da função protetora paternal, sendo que o próprio pai rompe com as barreiras ao pretender desposar a filha.

Por sua vez, nos Contos Tradicionais Alentejanos, as personagens femininas surgem como submissas, mesmo sujeitos de violência física e psicológica. Veja-se, por exemplo, o conto Duma maçã fui gerada:

“Era uma vez uma mulher e era casada e tinha muita pena de não ter filhos. (...). E o marido bateu-lhe (...) Leve esta menina e vá mostrar-lhe o palácio e o jardim.

E a velha levou a menina e açoitou-a e atirou-a para dentro do poço. E ela lá ficou ...” (Barbosa, 2000: 37).

Por sua vez no conto A mão do almofariz, onde se pode ler:

“Era um velho e tinha uma filha que era pastora e o velho um dia encontrou uma mão de almofariz de ouro. E veio para

casa muito contente e amostrou à filha aquela prenda tão rica e a filha disse-lhe assim:

Olhe pai, ninguém mais pode dar apreço a esta prenda senão o rei e o melhor é vossemecê ir ao palácio porque só o rei pode ter um almofariz para essa mão e se não o tiver só ele é que o pode mandar fazer e mais ninguém.

(...)

A tua filha é muito esperta, pois hás-de-lhe dizer que quero que ela cá venha para eu a conhecer mas olha que ela há-de vir nem de noite nem de dia, nem vestida nem despida, nem calçada nem descalça, nem a pé nem a cavalo, senão tu vais a morrer.

(...)

E [a filha do velho] arranjou uns alforges e encheu-os com terra e pôs os alforges em cima da burra. E calçou um sapato e deixou só ficar a camisa no corpo e escarranchou-se na burra e lá foi a caminho do palácio e chegou à noitinha. E ia nem de noite nem de dia, e ia nem vestida nem despida porque levava a camisa, e ia nem calçada nem descalça porque levava um pé calçado e o outro não, e ia nem a pé nem a cavalo porque ia na burra mas levava os pés na terra.

(...)

E foi muito zangado para o palácio e disse à rainha que se fosse embora porque ele não a queria mais ver; mas que em paga do bem que ela o tinha tratado, que podia levar do palácio a prenda que ela mais gostasse.(...) Mas onde estou eu?

E diz-lhe ela logo:

Ora essa, está em casa de meu pai. Vossa Alteza disse-me que trouxesse a prenda que eu mais gostasse; e que melhor podia eu escolher?

E o rei achou-lhe muita graça e levou-a outra vez para o palácio e nunca mais se zangou dela se meter nos negócios dele e pelo contrário queria-a ouvir sempre em tudo e lá estão muito felizes(,...)”

(Barbosa,2000:84-86)

Revela-nos uma realidade dupla: tanto a mulher, neste caso a jovem é submetida a um poder patriarcal, como por sua vez se mostra astuciosa e capaz de ultrapassar obstáculos que lhes estariam negados pela sua condição de ser mulher. Este paradoxo só poderá ser entendido pela análise da vivência da própria região. O Alentejo, é por tradição, uma região patriarcal, mas também é onde se verifica um companheirismo e reconhecimento do valor feminino.

A ideologia patriarcal dominante e esperada, desvanece-se assim, no que se revela como uma inversão de papéis sociais.

De acordo com Georges Duby [a casa] "é também um espaço privado, íntimo, governado por uma mulher, e no qual a presença feminina desempenha papel fundamental na civilização dos costumes" (Duby.2009:196). A mulher deixa de ser a figura submetida a um poder superior para ser senhora de decisões quando "[...] vemos no interior do mundo feminino toda uma circulação subterrânea de dinheiro, de viveres, de roupas ou de serviços, muitas vezes realizada sem o conhecimento dos homens" (Duby,2009:409-410).

Espera-se que a mulher se reconheça como destinada a servir, isto é, a cuidar (cf.Duby,2009), o que se reflete nos contos que acompanhamos: Cinderela cuida, aliás, depois de cuidar está tão cansada que dorme nas cinzas. Pele de Burro por sua vez, depois de fugir do palácio torna-se ajudante da casa que a recolhe.

No entanto, e embora as nossas personagens pareçam enquadrar-se como servas nos papéis sociais esperados, elas são também senhoras de si mesmas. Passamos a descrever: Pele de Burro não acata a decisão de se tornar esposa do pai e Cinderela de ficar confinada à casa. Portanto, há em Cinderela e Pele de Burro um comportamento de insubordinação, o que contraria a ideia de submissão como comportamento feminino usual.

Por sua vez, nos Contos Tradicionais Alentejanos as heroínas não necessitam de preencher estes critérios de excelência. Elas são, por si mesmas, ideais.

O conto *A velha*, o lobo e a cabaça apresenta-nos

“uma velhinha muito velhinha e tinha uma neta que ia casar. Mas a avó da menina morava num monte muito longe da casa da neta que era numa aldeia. Naquele tempo não havia transporte e a avó velhinha pôe-se a caminho, mas o campo estava cheio de giestas e manto muito alto e quando ia a meio do caminho apareceu um lobo (...)o lobo lá ficou enganado pela velhinha, que sempre foi muito esperta”.

(Coleção de Contos Populares,2000:40)

Como podemos ver, encontramos aqui a antítese de tudo o que se poderia esperar num conto. A personagem principal é feminina, mas não é nova nem elegante. No entanto esta personagem, feminina, é astuciosa e inteligente.

Poderemos dizer que a posição social da mulher veiculada nos contos, não é um sinal de discriminação e desvalorização propositada, mas o resultado de um conjunto de circunstâncias culturais, sociais e religiosas em vigor na época retratada. Isto significa que a educação da mulher, que ao longo da história humana, foi sempre diferente da do homem.

Este tipo de educação veicula e faz reconhecer quais são os comportamentos adequados e, por sua vez, inadequados, para cada género, de acordo com o sistema de valores da sociedade em causa. Neste sentido, há que considerar a literatura como um instrumento capaz de transmissão de ideias, crenças e valores mas também de preconceitos.

Aspetos Morais e Éticos nos Contos

Ouvir e ler contos são modos para a criança entrar num mundo encantado, cheio de mistérios e surpresas, que diverte mas que, essencialmente, ensina. É nesta relação lúdica e calmamente educativa da criança com o conto, que esta integra de modo

inconsciente os conteúdos que lhe são apresentados e posteriormente os toma como fonte de reflexão.

Os contos permitem que se identifique com as dificuldades ou alegrias dos seus heróis, cujos feitos narrados expressam, no limite, a condição humana frente às provações da vida. A partir deste desafio proposto no conto, a criança encontra a sua maneira melhor de viver (cf. Bettelmeim, 1991).

Os contos contêm em si valores morais e éticos pois, na sua forma discreta, chamam a atenção para diferentes comportamentos humanos ali espelhados. O material do conto é rico em abordagens sociais de diferentes culturas e grupos sociais, facto que é importante para a criança desenvolver em si a compreensão da diversidade e diferença.

Poderemos dizer que a criança quando ouve ou lê uma história, recria e reorganiza o seu próprio mundo. Embora tenhamos consciência que as histórias contadas possam ser irreais, estas não são falsas, pois espelham de forma transversa factos que acontecem na vida real. Neste sentido, as narrativas ensinam às crianças que, na vida real, é preciso estar preparado para enfrentar os conflitos que estão sempre a surgir. Assim sendo, os contos podem ser entendidos como fator de educação, pois ensinam a criança a ter confiança em si mesma quando lhe dão sugestões de coragem e otimismo, para que se sinta segura e assim vença determinadas crises.

Sabe-se que o mito e a fantasia fazem parte da formação da criança, pois é por meio da simbologia que representa e exprime os seus pensamentos. Por este motivo, os contos ajudam a criança e levam-na a conviver harmoniosamente consigo mesma compreendendo os seus conflitos e superando-os na medida em que cresce cognitivamente e estrutura sua personalidade. Mais latamente, esta compreensão de si torna-a um individuo integrado e eticamente formado.

Violência, contos, educação, sociedade

Neste estudo optámos por evidenciar estes conceitos. A violência encontramos-la presente, quer na obra de Perrault, quer nos Contos

Populares. No entanto, é uma violência dicotômica em que o mal é perfeitamente identificado.

O ouvir os episódios realçados nos contos, faz com que a criança, ou o adulto, através do processo de identificação projeta as suas inseguranças pela vida das personagens retratadas. Estas crianças, e estes adultos, passam a “viver” a história que estão a ouvir e sofrem em conjunto com as personagens.

É de realçar que os contos de fadas na maioria das vezes apresentam um dilema, isto é, espelham problemas existenciais comuns que podem acontecer na vida real.

Nos contos, a dualidade do bem e do mal coloca o problema moral como que numa tábua e requisita escolhas para o resolver.

Vimos que nos contos de fadas a renúncia e a punição do mal são, inconscientemente, interpretadas e sentidas como uma intimidação à violência e ao crime. E este é um dos motivos pelos quais poderemos entender os contos como um recurso educativo importante que promova uma mudança societal.

Em certo sentido, os contos de fadas, encaminham a criança para um cenário mágico de reis e rainhas, príncipes e princesas, os quais, veem que todos os seus desejos se realizam. Neste cenário, a felicidade amorosa e prosperidade financeira chegam pela mão do herói e a jovem e o seu herói caminham para o horizonte de “e foram felizes para todo o sempre”. Não podemos, também, esquecer que as mulheres só ascendiam a uma certa segurança económica pela mão do marido, o que as tornava, aparentemente, dependentes.

É importante ter presente que os contos retrataram um quotidiano vivido, revelando vidas revestidas de abandono, fome, morte dos pais, miséria, abusos, e maus-tratos infligidos a crianças. Em suma, retratos de vidas que experimentavam muitos tipos de violência. (cf. Darnton, 1988).

Os contos, ouvidos em grupo, tornaram-se além do momento da intimidade e do convívio, contos de advertência, inicialmente sem um final necessariamente feliz.

Por sua vez, os Contos Populares, embora espelhem, como vimos, episódios de violência, mostram que as personagens não se limitam a esse momento. Nestes, as personagens, e em especial no nosso estudo, as mulheres retratadas, superam o episódio.

De facto, utilizando malícia e subtileza, mostram que as suas qualidades, embora inesperadas, são fundamento para que qualquer empreendimento seja frutuoso.

Esta relação violência-reconhecimento, encaminha-nos para a dimensão da educação humanista. Um educação humanista para o reconhecimento do valor, do respeito ao outro, da aceitação do diferente, para o encarar os sexos em paridade na sua própria diferença.

Considerações finais

O universo dos contos é muito amplo e foi por este motivo que optámos por abordar, apenas, algumas das histórias mais conhecidas de Charles Perrault, e histórias mais locais e regionais, os Contos Populares.

Os contos, como pudemos verificar, não tinham como propósito o oferecer uma função moral. Revelando a realidade de modo nu e cru, fornecem pistas quanto à maneira de encarar o mundo. De acordo com Darnton os “contos populares são documentos históricos, dizem, cada um colorido pela vida mental e cultura de sua época” (Darnton apud Tatar,1987:19) .

Ao contrário das versões originais dos contos, em Perrault encontramos um ensinamento moral nas histórias. Também os Contos Populares Alentejanos vão, sub-repticiamente, demonstrando como se deve proceder para se ser bem-sucedido. Nestes contos encontramos variantes, mas o cenário apresenta sempre um mundo duro e perigoso que se revela, inicialmente, arbitrário e amoral. Mas no fim, os contos apresentam-nos uma mensagem positiva. A partir desta consideração, podemos inferir que o propósito dos contos mudou. De facto, já não estamos num serão amoral e divertido, mas sim no momento em que a sociedade viu nos contos uma proposta de

educação das crianças, uma oportunidade de transmitir valores e ensinamentos éticos.

Os Contos Populares vão diretamente ao espelho da vida “normal”, enquanto os contos de fadas (Perrault) apelam, especialmente, ao imaginário. Ambos encerram em si as lições a apreender pela criança, embora de modo diferente. Nos Contos Populares, a adequação, a semelhança do quotidiano faz com que a criança se sinta como que “em paralelo” com o que ouve. Por sua vez, (quase todos) os Contos de Perrault deixam a indicação que para o sucesso, há que ascender socialmente.

Neste sentido, consideramos os Contos Populares um recurso que não desvaloriza qualquer meio social, o que pode ser significativo para o crescer harmonioso da criança e a sua integração social.

Assim sendo, ao valorizar-se a diversidade, mas simultaneamente a individualidade de cada criança vamos, paulatinamente, superando fraturas e contribuindo para uma harmonia de relações quer humanas, quer com o mundo à volta.

Lembre-mos que os contos, inicialmente, eram uma atividade de grupo, fosse grupo familiar, ou social. Neste sentido, os contos estabelecem referências. Isto quer dizer que os contos são veículos promotores de mudanças sociais, logo, fatores de educação.

Nesta perspetiva, se a aprendizagem da criança decorre da relação dinâmica que estabelece com o meio envolvente, o conto interpõe-se como a mediação entre os estímulos do meio e a criança, assumindo um papel de orientação da sua aprendizagem e do seu posicionamento no quotidiano.

E, se as crianças desde a infância vão assimilando valores e padrões de comportamento, pelo conto, podemos concluir que, ao dar-lhes a resposta às suas necessidades, não impomos, mas sim lhe propomos valores e referências.

Merece, assim, ressaltar que os Contos podem ser um fator de educação humanista e tornar a criança, um adulto atento e um elemento ativo na sua sociedade.

Não podemos também deixar de referir a importância da Filosofia, compreendida como o exercício de reflexão com que podemos desafiar a criança. Assim, e se a educação é o processo de facilitar não só a aquisição de conhecimentos, mas especialmente de hábitos, crenças e valores, a criança, através de e pelo conto, pode iniciar-se no exercício reflexivo e ser sujeito de pensar.

Depois da palavra falada, a palavra escrita é fundamental para o crescimento moral e ético do indivíduo. Rodari (2004) sugere diversas receitas que estimulam “as papilas” imaginativas. Nesta perspetiva, leitura e narração do conto tornam-se fatores de uma mesma igualdade, e que concorrem para o mesmo resultado: a procura de uma sociedade ética e justa.

Por tudo isto, concluímos com as palavras de Rui Arimateia,

Contemos contos, ouçamos contos, inventemos contos... e a nossa relação com os outros concertiza-se e ficará mais rica humanamente, com mais comunicação e concertiza-se será muito mais fácil crescermos interiormente, tendo conseqüentemente repercussões visíveis nas nossas palavras, nos nossos gestos, nos nossos comportamentos e relacionamentos do dia a dia (Coleção de contos populares da tradição oral moderna).

Referências Bibliográficas

- Ariès, Philippe (1986). História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 2ª. Ed.
- Barbosa, Bernardim (recolha de) (org. Rui Arimateia). (2000). Contos populares de Évora. Lisboa, Arion Publicações, Lda .
- Beauvoir, Simone de (1976). Le deuxième sexe : Les faits et les mythes. Paris, Gallimard.
- Bettelheim, Bruno (1991). Psicanálise dos Contos de Fadas. Lisboa, Bertrand.
- Botelho, Maria José; Rudman, Masha Kabakow (2009). Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors,

- Windows, and Doors (Language, Culture, and Teaching Series). London, Routledge.
- Butler, Judith (1999). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Ed. Linda Nicholson. New York, Routledge.
- Colecção de contos populares da tradição oral moderna (CONCELHO DE ÉVORA). (2000). Évora, Câmara Municipal de Évora
- Damton, Robert (1988). *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro, Edições Graal Ltda 2º edição.
- Delors, Jaques et al (1998). *Educação um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Duby, Georges (2009). *História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das Letras
- Martin, Mary C;Gentry, James W. (1997). *Stuck in the model trap: The effects of beautiful models in ads on female pre-adolescents and adolescents*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247662277_Stuck_in_the_Model_Trap_The_Effects_of_Beautiful_Models_in_Ads_on_Female_Pre-Adolescents_and_Adoles
- Perrault, Charles (2007). *Les contes de Perrault dans tous leurs états*. Paris, Éditions Omnibus.
- Perrot, Michelle (2007). *Minha história das mulheres*. São Paulo, Editora Contexto.
- Rodari, Gianni (2004). *Gramática da Fantasia*. Afragide, Editorial Caminho
- Silvestre, Nelci Alves Coelho (2010). *A reconfiguração do feminino no conto The Snow Child, de Angela Carter in II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: 06 a 08 de outubro de*

2010, Diversidade, Ensino e Linguagem UNIOESTE - Cascavel /
PR ISSN 2178-8200

Tatar, Maria (1987). *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*.
Princeton, New Jersey, Princeton University Press.

Tomé, Maria da Conceição; Bastos Glória (2013). "Mirror, Mirror on
the wall / Who Is the Freest of Them All?": portrayals of
Princesses in Grimms' Fairy Tales and Contemporary Children's
Literature. Disponível em:
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4376/1/
alabe.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4376/1/alabe.pdf)

Wolf, Naomi (1992). *O mito da beleza. Como as imagens de beleza são
usadas contra as mulheres*. Rio de Janeiro, Rocco.

Dificuldades de Concretização da Diferenciação Curricular Pedagógica, O Que Nos Dizem Professores do Ensino Básico e Secundário De Escolas do Alentejo

Marília Favinha | Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação | mfavinha@uevora.pt

Maria de Lurdes Moreira | Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação | mlrm@uevora.pt

Resumo

Com este artigo pretendemos fazer uma análise sobre as dificuldades de implementação da diferenciação curricular e pedagógica, a partir do testemunho de 63 professores do Ensino Básico e Secundário de Escolas do Alentejo. Nele iremos conhecer as perceções e representações de professores relativas a esta questão. Para isso, procedemos à análise de conteúdo das suas narrativas e as conclusões obtidas põem em destaque um conjunto de fatores essencialmente extrínsecos à ação dos professores. As principais dificuldades referidas, para fazer diferenciação curricular e pedagógica enquadram-se em duas linhas de focagem, a sala de aula e a Escola enquanto organização.

Palavras-Chave: Diferenciação Curricular; Diferenciação Pedagógica; Perceções e Representações dos Professores.

Introdução

Falar de diferenciação curricular e pedagógica não é um tema novo em Portugal, mas desde sempre se colocam as mesmas questões e dúvidas, traduzidas por práticas ainda inseguras (nalguns casos), e até quase desconhecidas (noutros). Perante esta evidência é lícita a interrogação: Quais as dificuldades encontradas na prática pelos professores para a implementação da diferenciação curricular e pedagógica?

O intuito de conseguir dar mais alguns contributos sobre esta temática esteve na origem da escrita deste artigo. A primeira questão

que nos parece urgente esclarecer é o que se entende por diferenciação e, de acordo com Feyfant (2016):

“A literatura de investigação mostra à evidência que a invocação de uma necessária diferenciação não parte de uma aceção comum das modalidades desta diferenciação e não dá forçosamente as chaves destas modalidades, quer a nível micro (em sala de aula) quer médio (no estabelecimento). Enfim, para alguns (didáticos), a diferenciação vista como um modo de remediação (a posteriori da sessão da sala de aula) e individualizada (ou em grupo restrito de alunos em dificuldade), leva o docente a muitas vezes afastar-se dos saberes coletivos, comuns à classe.” (p.2).

A falta de um entendimento comum sobre o conceito de diferenciação tem concorrido sobremaneira para as dificuldades da sua implementação na prática. A ideia de diferenciar faz referência aos processos pedagógico e didático (estratégias e atividades de aprendizagem) e aos conteúdos e programas de estudo, e até hoje há no sistema educativo português um conjunto de dificuldades que parecem intransponíveis para que os professores se assumam como verdadeiros gestores curriculares, apesar do longo processo em curso desde a Revisão Curricular de 2001 ou, mais recentemente, os Decreto-Lei nº 54 e 55, de 2018. No livro *Gestão Curricular para a autonomia das escolas*, M^a do Céu Roldão e Sílvia Almeida (2018) apontam de forma inequívoca a complexa relação entre gestão curricular e diferenciação, nos seus vários níveis:

“Diferenciar as opções de cada escola numa lógica de contextualização do currículo, para responder melhor a características desse contexto e para maximizar as suas potencialidades específicas; Diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem de todos e garantir a todos a aquisição mais conseguida das aprendizagens curriculares; Diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos – estratégias, trabalhadas conjuntamente entre os professores da mesma equipa ou conselho – no sentido de garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um.” (p.40).

Estas autoras evidenciam o conceito de Aprendizagens Essenciais como conceito-chave em todo o processo. A ideia de contextualização

permanente ao que se aprende na Escola exige em todos os momentos que não se perca de vista a ligação ao core curriculum, numa lógica de educação inclusiva na sua dimensão total. Marín & Braun (2020) também fazem referência a esta problemática:

“(...) na escola cada sujeito da aprendizagem precisa ser conhecido em contexto, na compreensão de suas habilidades, possibilidades e de como se relaciona com o conhecimento, de como aprende melhor; deste modo, recursos e estratégias são elaborados como apoios, por essa razão poderão ser “personalizados”, feitos “sob medida”, e, certamente, servirão a outros estudantes das classes comuns.” (p.7).

Segundo Roldão & Almeida “diferenciar é estabelecer diferentes vias tendo em conta os pontos de partida– mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa dessas condições de partida” (2018, p.40). Para isso o corpo docente tem de, ao nível da formação inicial e contínua, ter capacitação para fazer a apropriação e desenvolvimento de práticas de diferenciação. A obsessão com o cumprimento dos programas tem de ser dimensionada em função do cumprimento dos objetivos do programa, ou seja, os professores têm, em função do diagnóstico, de dar a todos os alunos experiências de aprendizagem que lhes possibilitem apreender os objetivos do core curriculum.

Carvalho (2018) relembra as aceleradas alterações sociais atuais e que têm grande impacto na escola e estão plasmadas no Decreto-Lei n.º 55/2018, “a sociedade enfrenta atualmente novos desafios [...], tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem”.

Para Formosinho & Machado (2008, p. 2), o facto de “na escola, não há um, mas vários insucessos (...), obriga a repensar esta questão centrando-a não apenas no insucesso do aluno, mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade”.

Assim, o exercício da autonomia e a possibilidade de flexibilidade curricular apresentam-se como fundamentais para que os

professores, de facto, trabalhem criticamente o core curriculum e dessa forma diminuam a distância entre o currículo formal e as vivências dos alunos. Esta realidade tomou corpo no quadro legal em que é “dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Preâmbulo) (Carvalho, 2018, p.62).

Metodologia

Para a concretização do objetivo a que nos propusemos: conhecer as percepções e representações de professores sobre as dificuldades de operacionalização da diferenciação curricular e pedagógica foram inquiridos 63 professores, do Ensino Básico e Secundário, de um Agrupamento de Escolas do Alentejo. Foi colocada uma questão, que nos permitiu, através de análise de conteúdo, proceder à criação de categorias e subcategorias. Os indicadores obtidos permitiram chegar a algumas conclusões.

A questão colocada aos professores foi a seguinte: Quais as dificuldades/constrangimentos sentidos pelos professores para fazer diferenciação curricular e pedagógica?

Após a análise de conteúdo realizada, foram construídos 6 quadros, apresentando cada um as subcategorias encontradas para cada categoria identificada nas respostas dos professores.

Os professores inquiridos neste estudo apontam uma grande diversidade de fatores, maioritariamente extrínsecos à sua ação, como razões apontadas para as dificuldades de implementação da diferenciação curricular e pedagógica.

Assim, a categoria apresentada pelos professores com maior número de registos foi Alunos (Quadro 1), com 42,5% de registos. Os fatores aqui apresentados são:

- Elevado número de alunos por turma (13,7%),
- Turmas muito heterogéneas (9,7%),
- Turmas com alunos com NEE (4,8%),
- Dificuldades de concentração e atenção dos alunos (4%),
- Comportamento dos alunos (3,4%),

- Desmotivação dos alunos (2,8%),
- Cansaço que se verifica por parte dos alunos (1,7%).

**QUADRO 1: DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: DIFICULDADES/CONSTRANGIMENTOS
(CATEGORIA: ALUNOS)**

Subcategoria	Exemplo	UR	NC
Número de alunos por turma	Número de alunos na sala de aula Número excessivo de alunos Elevado número de alunos por turma	48 (13,7%)	149 (42,5%)
Turmas heterogéneas	O grupo turma ser sempre bastante heterogéneo Casos específicos que exigem um acompanhamento mais individualizado e sistemático Diversos níveis de aprendizagem dentro da mesma turma Ritmos de aprendizagem muito diversos Necessidades muito diferenciadas, nomeadamente em termos de tempos necessários para realização do trabalho	34 (9,7%)	
Turmas com alunos com NEE	O grupo turma integrar, cada vez com mais frequência, alunos com NEE Dificuldades sentidas em efetuar as adequações curriculares individuais aos alunos com NEE	17 (4,8%)	

Dificuldades de concentração e atenção	Se atribuímos atividades a alguns alunos e depois aplicamos conteúdos diferenciados a outros, os alunos não conseguem manter a atenção, não trabalham autonomamente Falta de hábitos de trabalho	14 (4%)	
Comportamento	Aumento dos casos de indisciplina Problemas comportamentais A indisciplina crescente na sala de aula e a desvalorização da escola	12 (3,4%)	
Desmotivação	Falta de motivação dos alunos e absentismo Desinteresse dos alunos	10 (2,8%)	
Falta de apoio por parte dos pais e Encarregados de Educação	Educação parental e educação escolar (troca de papéis) Resistência dos Encarregados de educação que não percebem o porquê da diferenciação, entendendo-a negativamente	8 (2,3%)	
Cansaço	Muitas horas do aluno na escola - cansaço	6 (1,7%)	

A segunda categoria referida para as dificuldades em realizar a diferenciação curricular e pedagógica remete para as Condições de Trabalho (Quadro 2) com 16% de registos, sendo os seguintes os fatores apresentados:

- falta de recursos materiais (5,4%),
- a falta de condições de trabalho, (3,1%),
- a falta de recursos humanos (3,1%),
- a falta de computadores e recursos multimédia (2,3%),
- as condições físicas das salas e espaços de aula desajustados (1,7%)
- falta de salas de trabalho específico e diferenciado (0,3%).

**QUADRO 2: DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: DIFICULDADES/CONSTRANGIMENTOS
(CATEGORIA: CONDIÇÕES DE TRABALHO)**

Subcategoria	Exemplo	UR	NC
Falta de recursos materiais	Baixo plafond de fotocópias e para produzir materiais Manuais escolares não adaptados à diferenciação Falta de materiais diversificados	19 (5,4%)	56 (16%)
Falta de condições de trabalho	Falta de condições físicas na escola Número elevado de turmas atribuídas	11 (3,1%)	
Falta de recursos humanos	Falta de professores de apoio Falta de recursos humanos Número de técnicos especializados reduzido (Psicólogos, Terapeutas da Fala, Animador Sociocultural, ...)	11 (3,1%)	

Falta de computadores e recursos multimídia	Falta de computadores em sala de aula para os alunos poderem trabalhar Ausência de projetor em sala de aula que obriga a uma operacionalização de aulas tradicional	8 (2,3%)	
Condições físicas das salas e espaços	Espaços de aula desajustados Espaços reduzidos das salas de aula	6 (1,7%)	
Falta de salas de trabalho	Falta de salas de trabalho específico e diferenciado	1 (0,3%)	

Na seguinte categoria, com maior número de registos, encontramos fatores relacionados com a Formação (Quadro 3). Nesta categoria obtivemos 13,1% de registos com os seguintes fatores apontados pelos professores para as dificuldades para a operacionalização da diferenciação curricular e pedagógica:

- Falta de formação dos professores em diferenciação curricular (9,1%),
- Falta de formação na produção de materiais adequados (2%),
- Flexibilização curricular (1,4%),
- Falta de formação em recursos digitais (0,6%).

QUADRO 3: DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: DIFICULDADES/CONSTRANGIMENTOS (CATEGORIA: FORMAÇÃO)

Subcategoria	Exemplo	UR	NC
Falta de formação em	Sinto necessidade de formação nestas áreas	32 (9,1 %)	46 (13,1%)

diferenciação curricular	Não tenho formação específica nesta área A formação inicial não foca de uma forma aprofundada esta problemática Dificuldade em adquirir metodologias para a diferenciação em sala de aula Dificuldade na gestão de mais de uma atividade em simultâneo		
Falta de formação na produção de materiais adequados	Sinto dificuldades, por vezes, na adequação de materiais ao grupo, aluno específico	7 (2%)	
Falta de formação em flexibilização curricular	O agrupamento vai iniciar a flexibilidade curricular implementada pelo ME e é preciso saber como	5 (1,4 %)	
Falta de formação em recursos digitais	Falta de formação principalmente na área dos recursos digitais	2 (0,6 %)	

Com peso semelhante na opinião dos professores (13,1%), encontramos respostas relacionadas com o Currículo (Quadro 4), sendo os seguintes os entraves referidos pelos professores:

- Programas Extensos (8%),
- Programas desajustados e obsoletos (2,6%),
- Cumprimento do programa (2,6%).

**QUADRO 4: DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: DIFICULDADES/CONSTRANGIMENTOS
(CATEGORIA: CURRÍCULO)**

Subcategoria	Exemplo	UR	NC
Programas extensos	Poucas horas atribuídas à disciplina Falta de tempo para avaliar os trabalhos dos alunos Programas curriculares extensos	28 (8%)	46 (13,1%)
Programas desajustados e obsoletos	É necessário novas ideias e estratégias para tornar a escola mais apelativa e motivadora As novas gerações são visuais, é preciso metodologias e avaliação virada para esta geração Currículo pouco ajustado à faixa etária	9 (2,6%)	
Cumprimento do programa	Enorme preocupação em conseguir concluir os programas Pressão para dar o programa Preparar para o exame/provas de aferição em que todos têm que ser equiparados	9 (2,6%)	

Com uma pequena percentagem de registos, encontramos a categoria Professor (Quadro 5) com 8,2%. Os fatores apontados são os seguintes:

- Falta de articulação com os colegas (5,1%),
- Desmotivação dos professores (3,1%).

**QUADRO 5: DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: DIFICULDADES/CONSTRANGIMENTOS
(CATEGORIA: PROFESSOR)**

Subcategoria	Exemplo	UR	NC
Falta de articulação com os colegas	Pouco tempo para articular com todos os colegas que fazem parte do processo ensino/aprendizagem da turma, professor de apoio, professor de Ensino Especial, pais e outros técnicos Ausência de trabalho colaborativo	18 (5,1%)	29 (8,2%)
Desmotivação	Cansaço e desmotivação dos professores que recebem pouco apoio	11 (3,1%)	

Por fim, a categoria com menos registos é o fator Tempo (Quadro 6), com 7,1%, e as seguintes justificações dadas pelos professores:

- falta de tempo para produzir recursos e preparar aulas (5,7%),
- falta de tempo para desenvolver atividades mais direcionadas a cada aluno e gerir a diferenciação de atividades (1,4%).

**QUADRO 6: DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: DIFICULDADES/CONSTRANGIMENTOS
(CATEGORIA: TEMPO)**

Subcategoria	Exemplo	UR	NC
Falta de tempo para produzir recursos e preparar aulas	Falta de tempo para produção de materiais adequados aos alunos	20 (5,7%)	25 (7,1%)

Falta de tempo para desenvolver atividades mais direcionadas a cada aluno	Dificuldade em desenvolver atividades mais direcionadas aos alunos que necessitam de um apoio individualizado Dificuldades em gerir atividades diferenciadas e mais motivadoras para os alunos	5 (1,4%)	

Conclusões

A nossa opção por inquirir os professores sobre as dificuldades de implementação da diferenciação teve em conta o contacto com o corpo docente, que continua a manifestar a ideia de que a diferenciação curricular e pedagógica é fundamental no ensino, mas não é uma prática ao seu alcance. Para esse facto referem como principais constrangimentos as questões relacionadas com os Alunos, razões extrínsecas à sua ação: o elevado número de alunos por turma, a própria heterogeneidade das turmas e a existência de muitos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Considerando os professores que estes fatores são estruturais e fora do seu controlo. São ainda argumentos apontados: a desmotivação, as dificuldades de concentração e atenção, o comportamento e até a falta de apoio por parte dos Encarregados de Educação.

O segundo constrangimento referido pelos professores insere-se na categoria das Condições de Trabalho, onde os professores se queixam do: Baixo plafond de fotocópias e para produzir materiais, Manuais escolares não adaptados à diferenciação, Falta de materiais diversificados, Falta de condições físicas na escola, Número elevado de turmas atribuídas, Falta de professores de apoio Falta de recursos humanos, Número de técnicos especializados reduzido (Psicólogos, Terapeutas da Fala, Animador Sociocultural, ...), Falta de computadores em sala de aula para os alunos poderem trabalhar, Ausência de projetor em sala de aula que obriga a uma operacionalização de aulas tradicional, Falta de salas de trabalho específico e diferenciado, Espaços de aula desajustados, Espaços reduzidos das salas de aula.

A terceira categoria de dificuldades apontadas, também extrínsecas à sua ação é o Currículo: Poucas horas atribuídas à disciplina; Falta de tempo para avaliar os trabalhos dos alunos; Programas curriculares extensos; desajustados e obsoletos, Currículo pouco ajustado à faixa etária; Enorme preocupação em conseguir concluir os programas; Pressão para dar o programa; Preparar para o exame/provas de aferição.

A categoria Tempo aparece como responsável por originar constrangimentos para produção de materiais adequados aos alunos, pela dificuldade em desenvolver atividades mais direcionadas aos alunos que necessitam de um apoio individualizado e dificuldades em gerir atividades diferenciadas e mais motivadoras para os alunos. Mais uma vez os professores apontam fatores extrínsecos à sua ação.

Apenas duas das categorias encontradas, os fatores estão dependentes dos próprios professores. Estas categorias são a Formação e o Professor, em que é apontada a questão da desmotivação do próprio corpo docente, a falta de articulação entre os professores, as dificuldades do trabalho colaborativo e a falta de formação específica na área da diferenciação curricular e pedagógica, nomeadamente no âmbito de metodologias e produção de recursos. Estas são condições de base que não estão reunidas na escola para enfrentar o desafio da diferenciação, na opinião dos professores questionados.

O estudo demonstrou a dificuldade dos professores no entendimento do conceito de diferenciação curricular e pedagógica, atribuindo as dificuldades da sua operacionalização a fatores, maioritariamente, externos à sua ação, o que leva a uma atitude passiva e ao pouco investimento nesta área. Carlinda Leite, em 2000, já havia destacado que “hoje admite-se que o insucesso ou o sucesso escolar reside, não apenas em razões externas à escola, portanto no handicap cognitivo e cultural, mas também em aspetos de organização do sistema e do currículo, em geral, e do ambiente de aprendizagem que é criado” (Leite, 2000, p.20). Por outro lado, os professores reconhecem a falta de formação inicial e contínua que os motive e capacite para realizar a diferenciação em sala de aula e os torne ativos na produção de materiais e desenvolvimento de novas estratégias e metodologias de

trabalho. Como refere Seabra (2017), a diferenciação curricular constitui um recurso essencial quando utilizado como ferramenta para a inclusão. A autora destaca a necessidade da formação de professores e a sua autonomia, uma vez que, “embora a percepção de diferença seja generalizada, nem sempre se traduz em mudanças concretas da prática pedagógica, de modo a adequá-la a essa diversidade (Silva, 2016 cit in Seabra 2017, p. 766).

Referências Bibliográficas

- Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 18, pp. 57-88.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFÉ, n. 113. ENS de Lyon.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8, 1, 5-16
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. In Carlinda Leite, José Augusto Pacheco, Luísa Alonso (ed). *Território Educativo*, 7.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). Gestão Curricular para a autonomia das escolas. *Direção Geral da Educação*.
- Seabra, F. (2017). Equidade e inclusão: sentidos e aproximações. In Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). *Currículo, Inclusão e Educação. Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

A Universidade Sénior Está Fechada: E Agora?

Patrícia Rosado | APARSIN, USE | patriciarosado25@gmail.com

Luísa Carvalho | Instituto Politécnico de Portalegre; CIEP-UÉ |

luisacarvalho@ipportalgre.pt

Resumo

A educação apresenta-se como um dos fatores determinantes relacionados com o ambiente social, na promoção de um envelhecimento ativo (Organização Mundial de Saúde). De entre a oferta educativa para os mais velhos, destaca-se, neste estudo, o contributo das Universidades da Terceira Idade (UTI).

Uma investigação de mestrado apresentada em 2018 assumiu como objetivo compreender a forma como as aprendizagens realizadas numa UTI do Alentejo se traduziam no quotidiano dos seniores, considerando os pilares do envelhecimento ativo.

Com a situação pandémica que se vive em todo o mundo, com reflexos nos mais diversos domínios da sociedade, nomeadamente no social e no educativo, também as dinâmicas das UTI se alteraram, tendo nalguns casos conseguido reinventar-se e manter o seu funcionamento, ainda que de forma remota e, noutros, suspenso as suas atividades, desde março de 2020, como aconteceu na UTI em estudo.

Atendendo à importância atribuída pelos participantes no estudo à frequência da UTI (2018), considerou-se de toda a relevância, passados três anos, e em contexto de pandemia, voltar ao contacto com os indivíduos para averiguar as consequências, para os próprios, do encerramento da UTI, motivado pela COVID-19.

Na presente comunicação, pretende-se analisar e cruzar os resultados identificados na primeira fase do estudo (2018), com os dados recolhidos em 2021, de modo a se ter uma perspetiva ainda mais abrangente da importância da frequência das UTI, na vida de quem as frequenta.

Palavras-Chave: Aprendizagem ao longo da vida; Envelhecimento Ativo; Universidades da Terceira Idade.

Contextualização teórica

O envelhecimento é uma realidade a nível mundial, ainda assim é na Europa que se regista uma percentagem mais elevada a este respeito. “Embora a Europa não seja, (...) o único continente com

uma população em envelhecimento, o processo está mais avançado aqui. (...) Nas próximas décadas, continuará a registar-se esta diferença considerável” (Comissão Europeia, 2021, p. 2).

Portugal não foge a esta realidade. De acordo com as projeções do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2020) relativas à população residente entre 2018 e 2080, estima-se que o nosso país perderá cerca de 2 milhões de pessoas, reduzindo significativamente o número de jovens e aumentando o número de idosos (65 ou mais anos) de 2,2 para 3,0 milhões. Relativamente ao índice de envelhecimento,

(...) em Portugal quase duplicará, passando [de 161,3, em 2021] (...) para 300 idosos por cada 100 jovens, em 2080, em resultado do decréscimo da população jovem e do aumento da população idosa. (...) Em Portugal, o índice de envelhecimento só tenderá a estabilizar na proximidade de 2050, quando as gerações nascidas num contexto de níveis de fecundidade abaixo do limiar de substituição das gerações já se encontrarem no grupo etário 65 e mais (p. 1).

Segundo Cabral e Ferreira (2014), encontramos-nos perante o paradoxo do envelhecimento com uma série de consequências complexas na sociedade. Como questiona Morón-Marchena (2014), o envelhecimento da população apresenta-se, então, como um problema ou como uma oportunidade?

Será necessária a adaptação da sociedade a esta realidade, ao crescimento acelerado da população de idade mais avançada. De realçar que o envelhecimento ativo se constitui como uma estratégia essencial de forma a se envelhecer com mais qualidade e vitalidade. Esta estratégia inclui uma imagem positiva das pessoas idosas, como agentes indispensáveis de uma sociedade inclusiva, participativa, ativa e saudável, encarando-se o aumento da esperança média de vida, com saúde e independência, o mais tempo possível, como uma oportunidade e um objetivo a prosseguir (WHO, 2005; Direção Geral da Saúde, 2016).

O envelhecimento ativo, segundo a definição da Organização Mundial de Saúde, “refere-se ao processo de processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (WHO, 2005, p. 13).

Morón-Marchena (2014) destaca, ainda assim, que não se é ativo por se ter saúde, por não se ser dependente, por não se ter

possibilidades económicas; é-se ativo quando se participa em ações sociais. Realça ainda que as abordagens atuais relativas ao envelhecimento e ao envelhecimento ativo são coincidentes ao incluir a aprendizagem ao longo da vida.

A Comissão Europeia (2021) frisa que “A aprendizagem ao longo da vida, ou seja, o investimento nos conhecimentos, aptidões e competências das pessoas ao longo da sua vida, faz parte da resposta aos desafios do envelhecimento (p. 5)”.

A este propósito Monteiro e Neto (2008) defendem que a aprendizagem ao longo da vida se constitui como uma forma de estimular a participação e a valorização da pessoa idosa, enquanto ser em constante desenvolvimento, incluindo-se as Universidades da Terceira Idade (UTI) neste conceito (Monteiro & Neto, 2008).

De realçar que, de acordo com o Índice Global AgeWatch (HelpAge International, 2015), Portugal é o terceiro pior país da Europa Ocidental a assegurar o bem-estar social e económico das pessoas com 60 ou mais anos, alcançando a 38.^a posição a nível mundial. O pior resultado de Portugal é, no entanto, em matéria de capacitação, que inclui a educação. Verificou-se a existência de poucas iniciativas para promover o desenvolvimento de capacidades dos idosos. Destaca-se, no mesmo documento, que as UTI têm sido implementadas desde a década de 1990, mas localizando-se, essencialmente, em áreas urbanas, onde os níveis de educação formal tendem à partida a ser mais elevados.

No Livro Verde sobre o Envelhecimento (Comissão Europeia, 2021) sublinha-se precisamente que “não podemos presumir que todos têm acesso a educação e formação (...), especialmente em regiões pouco povoadas (...)” (p. 6). Na Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável 2017-2025 (Costa *et al*, 2017), uma das ações a desenvolver remete precisamente para o apoio ao “desenvolvimento do movimento de universidades seniores” (p. 28).

Relativamente à capacitação, refira-se ainda que as UTI tendem a contribuir, de forma significativa, uma vez que potenciam a aquisição de conhecimentos, que muitas vezes são utilizados pelos seniores no seu dia-a-dia. Despertam também a motivação para o desenvolvimento de novas competências, promovendo o seu interesse de querer saber e fazer mais e melhor (Carvalho & Ferreira, 2016).

Realce-se que

A aprendizagem contínua pode também ajudar a retardar o surgimento dos primeiros sintomas de demência e a evitar o declínio cognitivo associado à terceira idade. Constitui igualmente uma forma de as pessoas idosas desempenharem um papel ativo na sociedade. O desenvolvimento de competências de cidadania é importante para a participação democrática ao longo da vida. (Comissão Europeia, 2021, p. 5).

Em virtude da pandemia do COVID-19, em março de 2020, a Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), recomendou que as UTI suspendessem as atividades presenciais normais, incentivando, no entanto, a realização de atividades na modalidade a distância.

Metodologia

O estudo de campo decorreu em duas fases, tendo-se considerado que o tipo de estudo que melhor corresponderia aos seus propósitos seria o estudo de caso, uma vez que “(...) consiste no exame detalhado e completo de um fenómeno ligado a uma entidade social” (Fortin, 2009, p. 241).

Na primeira fase (2018), assumiu-se, como objetivo, compreender a forma como as aprendizagens realizadas numa UTI do Alentejo se traduziam no quotidiano dos seniores, considerando os pilares do envelhecimento ativo: saúde, participação social e segurança (Rosado, 2019). Para o efeito, foram auscultados alunos que se encontravam a frequentar a universidade sénior em análise, recorrendo-se a uma amostra por conveniência, na qual se selecionaram seis alunos de entre os que frequentavam um maior número de disciplinas.

Atendendo aos resultados da primeira fase, considerou-se pertinente, passados três anos, e em contexto de pandemia, voltar ao contacto com os indivíduos para averiguar as consequências, para os próprios, do encerramento da UTI, motivado pela COVID-19. Participaram, nesta segunda fase, quatro dos seis indivíduos que integraram antes a amostra.

Nas duas fases, as entrevistas, mais concretamente as entrevistas semiestruturadas, constituíram-se como o principal instrumento de colheita de dados, uma vez que são um modo particular de comunicação verbal entre duas pessoas: um entrevistador que recolhe os dados e um entrevistado que fornece a informação (Fortin, 2009). As entrevistas semiestruturadas, apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado

tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que se entenda adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes (Fortin, 2009). Os dados foram objeto de tratamento, recorrendo-se à análise de conteúdo.

Apresentação e discussão dos resultados

Na tabela que se segue, apresenta-se uma breve caracterização do perfil dos alunos entrevistados. Todos se encontravam reformados, à data da recolha dos dados.

TABELA 1: PERFIL DOS ENTREVISTADOS

	ENT. 1	ENT. 2	ENT. 3	ENT. 4	ENT. 5	ENT. 6
IDADE ³⁰	68 ANOS	78 ANOS	67 ANOS	72 ANOS	67 ANOS	68 ANOS
GÉNERO	FEMININO	FEMININO	FEMININO	FEMININO	FEMININO	MASCULINO
HABILITAÇÕES PROFISSIONAIS / ACADÉMICAS	9º ANO	SEM ESCOLAR IDADE	4ª CLASSE / CURSO DE COZINHA E DE COSTURA	LICENCIAT URA EM EDUCAÇÃO	4ª CLASSE (AOS 23 ANOS)	4ª CLASSE (EM CRIANÇA) 8º ANO (EM ADULTO)
Nº DE FILHOS	3	3	2	2	3	1
ESTADO CIVIL	VIÚVA	DIVORCI ADA	CASADA	CASADA	CASADA	VIÚVO

Na primeira fase do estudo, conforme referido, participaram os seis entrevistados. Na segunda fase, integraram o estudo os entrevistados 1, 2, 4 e 5.

Em 2018, a UTI frequentada pelos entrevistados possuía um variado leque de disciplinas, desde as disciplinas de cariz artístico, até às disciplinas de línguas, sendo que todos frequentavam mais do que uma disciplina.

O convívio, a solidão e a mudança de vida constituíram-se como importantes **motivos para a frequência** da universidade, pois ao irem eram “obrigados” a arranjar-se para sair de casa, a conviver com novos colegas, não ficando no seu domicílio, isolados socialmente. Ainda assim, a realização de aprendizagens foi o

³⁰ Idade considerando o ano civil de 2018.

principal motivo evidenciado, tendo sido referido por metade dos alunos:

- “aprender coisas que eu nunca tinha feito (...)” (Ent. 2);
- “Foi o querer vir aprender a mexer nos computadores e (...) artes plásticas (Ent. 5);
- “(...) vim com a ambição (...) de aprender inglês (...)” (Ent. 6).

Uma vez que este se apresentou como o principal motivo da frequência, considerou-se pertinente questionar os alunos acerca das **novas aprendizagens realizadas na UTI**. Uma das alunas evidenciou que foi na universidade que aprendeu a ler e a escrever: “Aprendi, aprendi a ler e a escrever” (Ent. 2).

Os restantes alunos destacaram que adquiriram os mais variados conhecimentos ao frequentarem as disciplinas específicas:

- “Aprendi muita coisa, desde a pintura, à cultura, história (...)” (Ent. 1);
- “(...) sim, desde o aprender a fazer teatro aos trabalhos manuais (...)” (Ent. 4);
- “(...) Aprendi a cantar melhor, (...) informática, artes e (...) a ser boa colega e a conviver mais” (Ent. 5);
- “(...) Aprendi espanhol (...)” (Ent. 6).

Importa salientar que uma das alunas entrevistadas fez também referência, em termos de aprendizagens, ao convívio com os colegas.

Considerou-se importante aferir igualmente **os benefícios das novas aprendizagens** no quotidiano destes indivíduos. Metade dos entrevistados remeteu o contributo para o seu bem-estar a nível pessoal:

- “(...) fez com que me tornasse uma pessoa muito alegre” (Ent. 1);
- “(...) quando estou (...) a fazer as coisas que aprendi (...) estou entretida, a mente está ocupada e (...) não estamos a pensar noutras coisas” (Ent. 3);
- “(...) para o meu bem-estar no meu dia-a-dia (...)” (Ent. 5).

Dois dos alunos evidenciaram os novos conhecimentos adquiridos na universidade:

“(...) todos os conhecimentos que aprendi (...)” (Ent. 1);

“(...) Eu agora já escrevo, já vou lendo (...)” (Ent. 2).

Foi referida, também, a importância de se ter mais atividade, uma vez que “(...) dão mais vida, estou mais ativa (...)” (Ent. 4). Destacaram ainda o convívio, “(...) facto de conviver com os meus colegas (...)” (Ent. 1) e a melhoria na comunicação: “(...) enquanto pessoa, estou mais desinibido (...) sei falar um pouco melhor (...)” (Ent. 6).

As **alterações ou melhorias no dia-a-dia, decorrentes das aprendizagens adquiridas** na universidade, são outro fator que se considerou no estudo. De acordo com as afirmações dos alunos, pôde-se constatar que metade dos entrevistados atribuiu relevância a ter mais ocupação:

“(...) quem inventou a universidade sénior está de parabéns porque estamos ocupadas (...)” (Ent. 3);

“(...) estou com a mente ocupada (...)” (Ent. 6).

Os indicadores “alterações no estado de saúde” e “mais atividade”, mencionados por dois entrevistados cada, foram também evidenciados.

São exemplos do indicador “alterações no estado de saúde”:

“(...) sou uma doente nervosa e ao vir para cá foi muito bom. Há dias em que estou a pensar em coisas más (...) e ao vir para aqui vou-me distraíndo e sinto-me logo melhor” (Ent. 5);

“(...) com mais vontade de viver o meu dia-a-dia (...)” (Ent. 6).

E exemplos do indicador “mais atividade”:

“Melhoraram (...) eu continuo a ser ativa, não me sinto inválida (...)” (Ent. 4);

“(...) a aprender coisas novas o que faz com que me sinta ativo (...)” (Ent. 6).

Procurou-se especificamente apurar se as atividades realizadas na UTI proporcionavam, aos seniores, a **possibilidade de expressarem as suas opiniões**. Todos os entrevistados consideravam que as atividades realizadas potenciavam a possibilidade de manifestarem os

seus pontos de vista, dado que existiam ambientes propícios à troca de opiniões e experiências. As palavras dos entrevistados são ilustrativas:

“(...) Estou muito mais à vontade ao falar com os outros sejam colegas ou pessoas de outros estatutos.” (Ent. 1);

“Sim (...) sinto-me com mais capacidades de discutir certas coisas (...)” (Ent. 4);

“Claro (...) estou muito mais à vontade para falar e dar a minha opinião (...)” (Ent. 6).

Pôde-se igualmente constatar que todos consideravam que a participação se constituía como uma fonte de melhor integração na sociedade:

“Sim faz com que estejamos mais integrados (...)” (Ent. 1);

“(...) sim (...) há aqui pessoas (...) que (...) no dia-a-dia já conseguem fazer coisas que antes não faziam e sentem-se mais integradas.” (Ent. 6).

A referida integração pode suceder através da participação dos seniores nas diversas disciplinas/atividades desenvolvidas pela universidade, que ocorrem tanto em contexto de sala de aula como em atividades exteriores. O aumento das relações interpessoais, viabilizado por esta participação, pode favorecer a minimização do isolamento social. Neste sentido, é importante referir que, de acordo com Ferreira (2000, cit. por Jacob, n.d.),

as UTI, ao mesmo tempo, têm como objetivo contribuir para reduzir o isolamento e solidão dos idosos, e reintegrá-los na sociedade, resgatando a sua cidadania e a sua participação na produção de novos valores, bem como atuar na redefinição das imagens da velhice e do envelhecimento, e das relações entre gerações, aproximando-se, com esses objetivos, das propostas mais gerais dos centros de convivência (p.2).

Considerando também a relevância da atividade física na vida da pessoa idosa, pois além de adquirir mais autonomia nas suas atividades de vida diárias, ajuda a que se sinta mais útil na sociedade (WHO, 2005), entendeu-se como fundamental conhecer a opinião dos alunos acerca do **impacto a nível físico** que as novas aprendizagens

tinham nas suas vidas. Neste sentido, quatro dos entrevistados referiram que as atividades realizadas contribuíram para o aumento da sua atividade física:

“(...) A ginástica eu nunca tinha feito e hoje pratico com uma facilidade.” (Ent. 1);

“Sim (...) também junto a tudo (...) o facto de andar a pé” (Ent. 6).

Uma aluna evidenciou o facto de sentir melhorias ao nível das dores: “(...) venho para a escola com uma dor e assim que aqui chego deixo de sentir a dor (...)” (Ent. 4).

De realçar ainda que uma das alunas entrevistadas fez referência à redução da toma de medicação desde que frequenta as atividades:

“Desde que eu ando aqui não bebo um comprimido para os meus nervos (...)” (Ent. 5);

“(...) e antes bebia muitos medicamentos (...)” (Ent. 5).

Atendendo às respostas dos entrevistados, refira-se que

(...) a atividade física surge como um elemento potenciador da qualidade de vida da pessoa idosa, na medida em que o seu nível de independência funcional ou de qualidade de vida está dependente da sua capacidade de manter autonomamente as diferentes facetas da sua atividade diária (Carvalho & Mota, 2002, cit. por Paúl & Ribeiro, 2012, p.73).

Na perspetiva de quatro dos entrevistados, as atividades realizadas e os conhecimentos adquiridos têm tido impacto também a **nível emocional**. A título de exemplo:

“(...) Tornei-me outra pessoa (...)” (Ent. 1);

“(...) quando estou triste aqui, vem logo uma colega a perguntar o que tenho (...)” (Ent. 5).

Três dos alunos destacaram ainda que a aquisição de novos conhecimentos potencializa o seu **desenvolvimento cognitivo**:

“Trazem mentalmente, porque a gente tem a mente ocupada e também a desenvolvemos” (Ent. 3);

“(…) junto a tudo o que aprendi aqui e ao ter a cabeça ocupada (…)” (Ent. 6).

De acordo com Rebelo (2015), o processo de aquisição de conhecimentos favorece a reflexão e a estruturação do pensamento dos seniores, no entanto, para isso, é necessário a utilização de capacidades cognitivas como o raciocínio e a memória. “Estas tornam-se preponderantes para a capacidade de “aprender a aprender”, ou seja, são o alicerce para a aprendizagem ao longo da vida” (p. 72).

Considerou-se importante aferir ainda se, na globalidade, o facto de os seniores frequentarem a UTI **contribuía para que tivessem um envelhecimento mais ativo**. Dois dos alunos entrevistados destacaram que a frequência na UTI tem contribuído para melhorar o seu processo de envelhecimento a nível geral: “Sim (...) Quem leve isto por gosto contribui sem dúvida alguma” (Ent. 1).

Dois dos entrevistados evidenciaram ainda que faz com que tenham mais atividade, salientando o desenvolvimento da atividade cognitiva, através da promoção de conhecimentos e atividades de cariz cultural/social.

Um aluno referiu que tem contribuído para o seu bem-estar, pois “(...) ao estar aqui estou-me sempre a rir, estou sempre bem-disposta (...)” (Ent. 3) e outro para que envelheçam com mais qualidade, mencionando que “(...) andar aqui é um dos pontos fundamentais que me ajuda a envelhecer com mais qualidade” (Ent. 6).

Através dos dados recolhidos, é possível verificar que os participantes na investigação não fizeram referência explícita a um dos determinantes do envelhecimento ativo, crucial para esta faixa etária: a segurança. A segurança diz respeito não só à proteção e aos cuidados, mas também abrange o planeamento urbano, como a habitação, de forma a satisfazer as necessidades da população idosa (Paúl & Ribeiro, 2011). No entanto, importa clarificar que embora os seniores não tenham explicitado a referida dimensão, aparentemente a mesma é trabalhada e promovida através das aprendizagens, traduzindo-se posteriormente no quotidiano dos mesmos.

Considerando todos os dados recolhidos e analisados, parece ser possível afirmar que a UTI em causa contribui significativamente para o envelhecimento ativo dos seniores que a frequentam, apresentando-se como um espaço promotor da realização de novas

aprendizagens, ajudando os alunos a “ultrapassar” alguns dos problemas que têm no seu dia-a-dia.

Face à importância atribuída pelos participantes no estudo à frequência da UTI, considerou-se de toda a relevância, em maio de 2021, perante um cenário de pandemia, em que a universidade em causa, à semelhança das suas homólogas, se encontrava encerrada há mais de um ano (não realizando sequer atividades a distância), averiguar as consequências, para os indivíduos, do encerramento desta UTI, motivado pela COVID-19.

Quando questionadas as alunas acerca de como era habitualmente o seu **dia-a-dia, desde o encerramento da UTI** devido à pandemia, e confrontando com os dados obtidos em 2018, foi possível verificar que todas as entrevistadas sentiram grandes alterações. Antes saíam diariamente para frequentarem a universidade. À data da recolha de dados, devido à situação epidemiológica, não o podiam fazer, passando o dia quase sempre em casa. São exemplos ilustrativos deste facto: “O meu dia-a-dia é totalmente diferente, passo praticamente o tempo todo em casa (...)” (Ent. 1); “É estar quase sempre em casa, saio só à mercearia (...). É estar praticamente 24 horas em casa” (Ent. 2).

Relativamente à questão **como ocupavam o seu tempo livre, desde o início da pandemia**, três das entrevistadas atribuíam especial relevância a ver televisão e às lides domésticas como formas de ocupação do dia-a-dia:

“Vejo televisão e, às vezes, até me deixo dormir. (...) depois de almoço faço a minhas lides domésticas” (Ent. 1);

“Trato da casa, vejo televisão (...)” (Ent. 4);

“Via televisão, fazia as minhas receitas (...)” (Ent. 5).

Uma das entrevistadas destaca também ter feito “(...) alguns arranjos de costura, (...) ido à internet” (Ent. 2), passeado os “(...) animais de estimação e (...) feito sopas de letras” (Ent. 2).

Importa ainda salientar que uma das entrevistadas, durante o período de confinamento, como forma de ocupar o seu tempo livre, fez vídeos para o Facebook e criou uma personagem com o objetivo “(...) de encorajar os (...) colegas da universidade sénior, (...) para não terem medo do vírus e também para os animar” (Ent. 5).

Questionadas se, no seu dia-a-dia, costumavam **estar com a sua família e com os amigos**, foi possível verificar que as quatro

entrevistadas continuavam a estar frequentemente com os seus familiares:

- “(…) com a família também tenho estado” (Ent. 1);
- “Com a minha família estou todos os fins de semana (…)” (Ent. 2);
- “Sim, estou com o meu marido e com os meus filhos. (…)” (Ent. 4);
- “Sim, estou com a minha família (…)” (Ent. 5).

É notório o facto de as entrevistadas não estarem com os amigos com tanta frequência devido ao confinamento, mas ainda assim todas manterem o contacto com os mesmos: “Com os amigos, temos falado, mas estar com eles não” (Ent. 2); “(…) com os amigos também, mas desde que começou o vírus estou menos vezes” (Ent. 5); “(…) Com as amigas não estou tanto, mas falamos muitas vezes” (Ent. 4). Realce-se que foram adotadas algumas estratégias, por parte das quatro entrevistadas, dando destaque à utilização das chamadas e videochamadas, com o intuito de manterem o seu círculo social:

- “Costumamos falar por videochamadas (…)” (Ent. 1);
- “Falamos por chamada (…)” (Ent. 2);
- “Falamos por chamadas, por videochamadas (…)” (Ent. 4);
- “Falávamos por chamadas e também fazíamos videochamadas” (Ent. 5).

Efetivamente, e conforme afirmam Jacob e Coelho (2020),

na motivação para usar e para aprender a usar internet é decisivo os indivíduos terem a percepção do que esta lhes pode oferecer, de acordo com os seus interesses e necessidades (...). Agora, mais do que nunca, essa necessidade é sentida: para, por exemplo, encontrarem alternativas à interação face a face (p. 140).

No que diz respeito à **realização de aprendizagens, desde que a universidade encerrou**, constatou-se que a maioria das entrevistadas não efetuou novas aprendizagens: “Não tenho feito nada, ainda meti as coisas da universidade sénior a jeito, mas não tive vontade para fazer nada (…)” (Ent. 1). Apenas uma das alunas destacou que tem “(…) feito muita coisa durante este tempo” (Ent. 4),

“tenho feito muitos trabalhos manuais em goma eva e em feltro” (Ent. 4).

Quanto às alterações a nível do quotidiano das alunas, considerou-se de extrema importância questionar se **ocorreu alguma alteração na sua vida, por não poder frequentar a universidade**, ao longo deste último ano. Assim, verificou-se que na vida de todas as entrevistadas ocorreram alterações significativas: “Sim, a minha vida alterou e muito” (Ent. 2); “Sim, a minha vida mudou totalmente” (Ent. 5). Face ao exposto, todas salientaram, como principal alteração, a falta de “(...) convívio com os colegas da universidade sénior, não só nas aulas, mas também nas outras atividades que fazemos fora das aulas” (Ent. 5).

Neste sentido, questionou-se se **pretendiam voltar a frequentar a universidade**, sendo possível aferir que era unânime a intenção de voltarem o mais brevemente possível: “Sim, sim! Se eu tiver disponibilidade vou logo a correr! (...)” (Ent. 1); “Sim, sim, pretendo voltar assim que a universidade sénior voltar a abrir” (Ent. 4).

Refira-se que “como forma de mitigar este encerramento temporário, muitas US desenvolveram metodologias de formação online” (Jacob & Coelho, 2020, p. 126). Questionadas, as participantes do estudo, se gostariam de **retomar naquela altura, com aulas na modalidade a distância**, apenas duas das entrevistadas responderam que sim, ainda que com algumas condicionantes: “Gostava, mas só se fosse com os professores aqui da nossa universidade sénior (...)” (Ent. 2); “Sim, se me ensinassem com tinha que fazer para assistir aulas eu até gostava. (...)” (Ent. 5). Destacaram, ainda, como disciplinas que gostariam de frequentar via online, “as disciplinas que fossem mais à base de estudo, como a história, a alfabetização, o canto (...)” (Ent. 2) e as “aulas de artes, canto, história e de pintura” (Ent. 5).

Como os dados foram recolhidos em período de confinamento, aferiu-se acerca do que **esperavam num futuro próximo**, caso a situação epidemiológica não evoluísse favoravelmente. As entrevistadas foram unânimes ao referir que, para elas, seria muito complicado, duas delas reportando-se à dimensão do convívio e as outras duas à dimensão psicológica. A título de exemplo:

“Se se prolongar vai ser complicado, porque estamos todos muito habituados a conviver uns com os outros, e com este vírus ficamos mais limitados” (Ent. 5);

“(…) principalmente para a parte psicológica, porque ao irmos para lá temos sempre a cabeça ocupada e ficar sem fazer nada é a pior coisa que pode acontecer” (Ent. 4).

As quatro entrevistadas consideraram ainda que a atividade na **UTI poderia ser retomada**, cumprindo-se as medidas e regras sanitárias previstas, “(…) com muitos cuidados porque todos os alunos fazem parte do grupo de risco” (Ent. 4). Como **sugestões específicas para melhorar o trabalho** que é desenvolvido pela universidade em causa, uma das entrevistadas mencionou a abertura de novas disciplinas, tais como dança, costura e cozinha.

Em jeito de conclusão

Ao encontro de Monteiro e Neto (2008), constata-se que os seniores procuram cada vez mais novas formas de participação social e as UTI permitem fazer do processo de envelhecimento um momento de crescimento e aprendizagem. Constituem-se, pois, como um excelente exemplo de espaço promotor de envelhecimento ativo, pois proporcionam aos seniores uma aprendizagem ao longo da vida, contribuem para o desenvolvimento cultural e pessoal com intuito de se conseguir um envelhecimento com maior qualidade (Monteiro & Neto, 2008). As UTI possuem um papel importante no que respeita à saúde dos seniores, uma vez que os ajuda a dar menos relevância aos problemas e a superar outros, favorecendo também a participação social, nomeadamente a dimensão do convívio. Jacob e Coelho (2020) realçam o facto de o convívio se constituir, efetivamente, como “(…) um fator muito apelativo para os alunos que frequentam as US, algo que o confinamento veio impossibilitar nos moldes tradicionais” (p. 140). Os dados recolhidos permitiram-nos compreender que a vida das entrevistadas mudou em virtude do confinamento, nomeadamente pela impossibilidade de frequentarem a UTI, ainda que algumas tenham encontrado estratégias para contornar os condicionalismos provocados. É transversal a vontade para retomar as atividades habitualmente frequentadas na UTI, concluindo-se com as palavras de uma das entrevistadas: “(…) faz-me muita falta (...) e eu gosto mesmo muito” (Ent. 2).

Referências Bibliográficas

Cabral, M., & Ferreira, P. (2014). *O Envelhecimento Activo Em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Carvalho, L., & Ferreira, I. (2016). Aprender Sem Idade. In M. Alves; L. Torres; B. Dionísio & P. Abrantes (Orgs.), *A Educação na Europa do Sul* (pp.161-182). Associação Portuguesa de Sociologia.
- Comissão Europeia (2021). *Livro Verde sobre o envelhecimento*. Comissão Europeia.
- Costa, A. et al (2017). *Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável 2017-2025*. <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/ENEAS.pdf>.
- Direção Geral de Saúde (2016). *A Saúde dos Portugueses*. DGS.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidacta.
- HelpAge International (2015). *Global AgeWatch Index*. <https://www.helpage.org/global-agewatch/>.
- INE (2020). Projeções de População Residente 2018-2080. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_dest_aques&DESTAQUESdest_boui=406534255&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt.
- Jacob, L. (n.d). *UTI. Uma resposta social ou educacional*. RUTIS.
- Jacob, L., & Coelho, A. (2020). Atividades online nas universidades seniores em tempos de pandemia. *Interações*, 54, 126-143.
- Monteiro, H., & Neto, F. (2008). *UTI. Da solidão aos motivos para a sua frequência*. LivPsic.
- Morón-Marchena, J. (2014). Educación y personas mayores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17-1, 107-121 <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217030664008.pdf>.
- Paúl, C., & Ribeiro, O. (2011). Envelhecimento activo. In C. Paúl & O. Ribeiro (Coords.), *Manual de envelhecimento activo* (pp.1-12). Lisboa: Lidel.
- Rebelo, B. (2015). *Universidades Seniores: uma visão sobre o envelhecimento ativo*. Mais Leituras.
- Rosado, P. (2019). *Envelhecimento Ativo. Capacitação pelas UTI*. Editorial Cáritas.
- WHO (2005). *Envelhecimento Ativo: uma política de Saúde*. WHO.

O Exercício Ético é o Começo da Cidadania. A ‘Degustação’ Dos Valores com as Crianças

Maria Teresa Santos | Universidade de Évora | Cidehus |

msantos@uevora.pt

Ana Sofia Matos | ESE/IPBeja

Resumo

O presente texto inscreve-se no âmbito da área de Ética e Deontologia e dirige-se à Educação Pré-Escolar. Parte de dois pressupostos correlacionados: um, a responsabilidade dos educadores pela formação ética das crianças, não como transmissão de uma pauta normativa mas como início de uma reflexão viva sobre as relações interpessoais e culturais que as crianças vão tecendo dentro e fora da sala; outro, a necessidade de os educadores promoverem atividades em que estejam presentes os valores, associados ao exercício da cidadania no quadro da democracia complexa (Innerarity, 2021), permitindo a sensibilização e a compreensão do viver em comum no respeito pelo sujeito que cada um é. Em termos interrogativos e mais circunscritos, considera-se a seguinte questão: como é que se poderá promover o desenvolvimento de valores próprios da vida democrática junto das crianças? Seguem-se duas vias complementares: por um lado, procede-se a uma breve revisão bibliográfica sobre o assunto, destacando Cortina, Savater e Camps; por outro, relata-se um conjunto de atividades realizadas no Agrupamento de Escolas de Cuba, do distrito de Beja.

No texto assume-se que o jardim-de-infância é espaço de cidadania, o que significa colaboração com a vida comunitária e adesão ao que de significativo se anuncia às crianças. Neste sentido, no jardim-de-infância proporciona-se a iniciação à reflexão ética. Como refere Grinspun, a “relação participativa que promove os valores (...) acontece na escola, portanto ela deve estar atenta – nas suas múltiplas atribuições para a importância do campo axiológico do processo educativo”. (2002, p.657). Savater participa da mesma ideia, reforçando que o papel das instituições não se limita a formar o “núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo

básico da personalidade” (1997, p.43), e defendendo a necessidade da ética como parte irrenunciável da educação. Todavia, não se tome a ética, enquanto guia de reflexão axiológica para deliberações e decisões no espaço educacional, como exercício simples. Adverte Cortina que educar em valores é uma prática difícil, pois deve consistir, primeiro, na criação de condições que tornem os valores reais, próprios de cada pessoa e sociedade, e posteriormente, de forma gradual, passar a construir “o motor para a formação da identidade social” (2001, p.221). Uma identidade que implica capacidade para aceitar e criar empatia pela diferença e para participar em grupo na resolução dos conflitos emergentes, deixando prevalecer a justiça e o respeito. A partir deste quadro referencial pergunta-se: como realizar atividades que considerem a vivência das crianças e que sejam um exercício ético? Em resposta, apresenta-se um conjunto de atividades e analisam-se as potencialidades e os limites da sua realização³¹.

Palavras-Chave: Cidadania; Ética; Valores; Educação de Infância.

Introdução

Este texto não nega o alinhamento pragmatista norte americano (Peirce, James, Dewey, Rorty, Putnam) que valora a praticidade experiencial, mas articula-a com a dimensão reflexiva de teor ético, permitindo que a experiência (viva, vivenciada, situada) seja dada a pensar. Foi também no pragmatismo que se circunscreveu o conceito de cidadania configurável como exercício participativo que respeita os direitos individuais.

Este enquadramento foi acompanhado por duas convicções nas quais assenta o projeto realizado e dado a conhecer neste texto. A primeira convicção manifesta discordância da interpretação utilitarista que limita a educação para a cidadania à aquisição de um conjunto de aprendizagens necessárias às crianças – boas práticas – com vista à

³¹ Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do CIDEHUS - projeto UIDB/00057/2020.

sua condição de futuras cidadãs. Este aspirar ao futuro do desempenho da cidadania corresponde a um certo tipo de procrastinação que retira a atenção da importância de aprender a viver em comunidade no momento presente: *in fieri*. No fundo, a discordância dirige-se à própria designação disciplinar: educação para a cidadania. O uso da preposição ‘para’ indica orientação, o sentido de ou o objetivo a alcançar. Parte-se de uma carência (a falta do exercício da cidadania e do modo de a exercer) e propositivamente visa-se a superação pela educação com benefícios futuros. Ora enquanto se visa a cidadania cria-se um fosso temporal entre o agora e o depois, ou seja, entre o modo como se começa a exercer a cidadania na relação com os outros e no mundo e o modo como deverá ser exercida a cidadania; o modo como a criança se introduz na esfera pública e o modo como deverá ser cidadã na esfera pública. Em geral, a educação para a cidadania segue uma via teórica que delimita conteúdos, estabelece objetivos de aprendizagem, fixa descritores de desempenho e precisa classificações, ou seja, segue uma via disciplinar tradicional facilmente integrável no sistema escolar. Poder-se-ia tentar uma alternativa, problematizando situações que a criança reconhece como fazendo parte da sua vivência e buscando soluções em conjunto. Isto significa que ter-se-ia de admitir a criança como cidadã, o que aliás é confirmável pela existência de um Cartão de Cidadão solicitável até 20 dias após o nascimento do bebé, no balcão “Nasce Cidadão”. Deste modo, propõe-se aqui a mudança de designação. Mas como ficaria? O ponto fraco da proposta de mudança, admite-se de imediato, está na obtenção de consensualização ao nível linguístico-pedagógico. Basta lembrar as discussões em torno de Filosofia para Crianças, resultando designações várias: Filosofia de/com/entre/por Crianças. Todavia, seja qual for a mudança, não está em causa a validade filosófica do exercício reflexivo sobre o aprender a viver-junto e o bem comum.

A segunda convicção articula-se, inteiramente, com a primeira e considera a necessidade de as crianças aprenderem a viver em comunidade, com espírito crítico, criatividade e afeto (Noddings, 2003). O exercício da cidadania requer atenção ao modo como se comunica e se criam relações no duplo sentido de “eu com os outros

e os outros para comigo”, também requer exploração conjunta do significado das regras a cumprir e requer, ainda, abertura lúdico-criativa. No mundo contemporâneo, a criança vive em comunidades de interação presencial e virtual – em casa e no jardim-de-infância–, pelo que adiar essa aprendizagem centrada na sua vivência é arriscado. Numa sociedade tão líquida, usando a expressão de Zygmunt Bauman (2000) para caracterizar a modernidade, tão efêmera, recorrendo a Gilles Lipovetsky (1989) e tão complexa, como refere Daniel Innerarity (2022), se as crianças não exercitam a cidadania no seu quotidiano relacional e se não aprendem a dar-lhe significado, então pergunta-se, como enfrentar a sociedade da terceira revolução onde convergem na mesma plataforma o transhumano, a robótica e o digital, cujas consequências ético-pedagógicas são imprevisíveis? No livro *La Révolution transhumaniste. Comment la technomédecine et l’ubérisation du monde vont bouleverser nos vies* (2016), Luc Ferry aborda questões associadas ao fulgurante progresso das tecnociências apoiado financeiramente por grandes empresas e, aí, define transumano como um “vasto projeto de melhoramento da humanidade atual sobre todos os planos, físico, intelectual, emocional e moral, graças ao progresso das ciências e em particular das biotecnologias” (2016, p. 10)³². Entre as muitas possibilidades tecnocientíficas elencadas para ‘aumento/melhoramento’ do humano e outras tantas possibilidades manipuladoras de um novo humano, Ferry anota a seleção, no estado embrionário, de características desejáveis (cor dos olhos, ...) e refere a alteração dos traços de carácter das crianças. Urge pensar sobre o assunto e tomar consciência da imprevisibilidade das inovações, pois deixaram de ser ficção científica. Raymond Kurzweil, engenheiro informático da Google e autor de *The Singularity Is Near. When Humans Transcend Biology* (2005), adianta que “A partir de 2030, iremos, graças à hibridação dos nossos cérebros com os nanocompostos eletrónicos, dispor de um poder demiúrgico”³³ (apud L. Alexandre & J.-M. Besnier, 2016, p. 129).

³² Tradução nossa.

³³ Tradução nossa.

Ora todo este enquadramento não visa criar cenários distópicos ou questionar se a confiança no melhoramento ilimitado das faculdades físicas e intelectuais dos humanos, por todos os meios que a tecnociência disponibiliza, não é sucedânea da confiança iluminista no progresso ilimitado da humanidade. Pretende-se, e voltando à questão inicial, advertir para a irredutibilidade da cidadania à aquisição de boas práticas e para a necessidade de ter em conta o estado 'líquido' da sociedade. Na mesma linha, a educação para a cidadania não deve ser projetada para a adultez da criança no quadro existencial que agora se conhece, mas ser revista para o seu presente e para o que no presente é essencial à cidadania: i) saber pensar crítica e criativamente; ii) saber conviver no cuidado de si e dos outros com respeito e com a gratuidade do afeto.

Não há aprendizagens finitas e plenamente ajustáveis ao futuro desenhado à medida do presente, como se o futuro fosse o presente melhorado sem disrupções estruturais. Uma criança que aprende a enfrentar e a interpretar o presente dentro das comunidades a que pertence adquire o hábito que cria a condição fundamental para enfrentar e interpretar os sucessivos presentes da sua vida.

As duas convicções em que assenta este texto foram também as convicções da prática desenvolvida em contexto Pré-Escolar, na Sala B do Jardim-de-Infância da Escola sede do Agrupamento de Escolas de Cuba. Foi proposta a realização de atividades que se constituíssem como exercício ético da cidadania, que considerassem a vivência das crianças e que não separassem as vivências da matriz emocional.

Em termos interrogativos e mais circunscritos, considerou-se a seguinte questão: como é que se poderá promover o desenvolvimento dos valores da vida democrática junto das crianças? Ou como realizar atividades que considerem a vivência das crianças e que sejam um exercício ético de cidadania? Em resposta, planejaram-se várias atividades articuladas. De momento apenas se descreve uma delas, incluindo considerações sobre as potencialidades e os limites da sua realização.

A estrutura do texto segue duas vias complementares: na primeira, procede-se a uma breve revisão bibliográfica sobre o

assunto, destacando-se brevemente o conceito de cidadania; na segunda, relata-se uma atividade realizada no Jardim-de-Infância.

1. Enquadramento teórico. A educação para a cidadania como um ‘degustar’ dos valores

A génese de cidadania situa-se no quadro organizador de algumas das cidades-estado gregas, expressando pertença comunitária e atividade retórico-argumentativa quer no *Bulé*, o conselho deliberativo sobre os assuntos correntes na pólis, quer na *Eclésia*, a assembleia decisória. Estas duas principais instituições eram lugares de exercício da cidadania que não devem ser tomadas como matriz desejável para a cidadania democrática contemporânea por lhe faltar dimensões indispensáveis como inclusividade, transversalidade e radialidade. Em todo o caso, a cidadania grega sempre se articulou com a educação e a ética, fosse pela necessidade de formação adequada para participar na polis, fosse pela necessidade de fundamentar normas orientadoras para a vida dos cidadãos e da larga maioria dos habitantes que não usufruía de tal estatuto.

Entre a cidadania do período da antiguidade clássica e a conceção atual, não obstante as diferenças históricas circunstanciais, há o mesmo perigo de insuficiência racional, o que leva à valorização da educação e da ética. A experiência das duas grandes guerras no século XX foi decisiva para a proclamação e defesa universal dos direitos da humanidade, pressupondo-se o exercício da cidadania e dos valores associados. A complexidade do mundo em que se vive e as ameaças emergentes, como os movimentos de práticas antidemocráticas, intolerantes e violentas ou a fragilidade do equilíbrio ambiental, solicitam outra conceção de compromisso cidadã³⁴. Note-se que apesar de se assumir a Europa como unidade integradora, não obstante a diversidade orográfica e cultural, a coexistência do europeu com o imigrante ou com o refugiado está em

³⁴ Por exemplo, Foucher (1993) citado por Cunha (1997, p. 21) insiste na determinação dos traços específicos da cidadania na sociedade digital, com problemas ambientais de ordem sistémica, de modo a ajustar a educação em termos globais.

estado crítico, o que atinge os valores da cidadania. Cabe à educação criar condições de comunicação e condições de aprendizagem para fazer pontes axiológicas e, assim, encarnar os valores no exercício de cidadania.

Isto não significa destituir os valores da liberdade, igualdade, justiça, responsabilidade e outros, substituindo-os por novos, que até poderão ser negadores da liberdade, igualdade, justiça. Importa, sim, pensá-los por uma abordagem dinâmica e integradora que salvguarde a integridade humana, independentemente das tendências pessoais. A escola, enquanto comunidade de relações dinâmicas, deve proporcionar tal integração e de tal não se pode demitir. É nela que se deve equilibrar a legitimidade das práticas com os valores provenientes da cultura e as das normas sociais. Também Grinspun considera que a escola é espaço de construção da cidadania, onde se pode investir na “relação participativa que promove os valores” (1994, p. 10, apud Grinspun et al, 2002, p. 657). Estes autores convergem na nobilitação ética da escola. Sendo esta o núcleo básico do desenvolvimento científico-técnico-cultural-social-afectivo, não pode renunciar à ética, a qual lhe dá consciência de ser e a partir da qual se ganha impulso para a ação.

Quase da mesma idade e naturais de Espanha, Adela Cortina, Victoria Camps e Fernando Savater ajudam a compreender melhor a proposta anterior. A ética não se ensina por cartilha e os valores não se desfiam como contas de um rosário. Em vez de os ensinar devem-se criar situações em que os valores estejam presentes e conduzam à reflexão conjunta. Savater centra a sua reflexão na ideia de ‘comum’, concebendo a educação como aprender a viver bem em comum (1997, p. 43). Camps propõe e detalha que as aprendizagens a desenvolver para a cidadania são quatro: ser responsável, conviver, participar, alfabetizar em política. Todas a desenvolver no jardim-de-infância porque, como escreve: “Para que existam bons cidadãos deve-se procurar sê-lo, de maneira explícita, e por tal razão é necessário que [as crianças] sejam educadas” (2007, p. 27). Cortina corrobora e acrescenta que educar nos valores é uma prática difícil, requerendo, antes de mais, a criação de condições que tornem os valores reais, próprios de cada pessoa e sociedade. Os valores são “o

motor para a formação da identidade social” (2001, p. 221) e merecem condições para gerar empatia pelas opiniões diferentes e para promover a participação e a resolução, em comum/grupo, dos conflitos emergentes na sala.

Tudo isto exige tempo de degustação. Por este prisma, é fundamental a colaboração de pais e profissionais (educadores ou professores) na medida em que ajudam a preparar o ser humano para a vida quotidiana, através de “experiências degustativas de valores”, que ajudam cada um a examinar-se, compreendendo melhor a pessoa que é e a realidade em que vive.

2. Prática Pedagógica: desafios emergentes com crianças

As considerações anteriores, de enquadramento teórico, colocam o pensamento crítico e criativo, tal como o afeto cuidador, no centro da educação para a cidadania e concordam em ser este o momento de exigência e de compromisso para educadores e instituições educativas. Importa criar condições de aprendizagem para cada criança refletir com as outras o que se move (pensamentos e emoções) no interior de si, o que se manifesta na inter-relação com outras e o que acontece no seu mundo.

Ora transportar esta visão para uma situação de prática pedagógica supervisionada é um desafio com muitas frentes de atendimento, sejam as relacionadas com limites de ordem espacial e material, sejam as que dependem da capacidade de acolhimento e flexibilidade interpares ou institucional. Existe um conjunto de documentação a servir de respaldo a iniciativas deste tipo como a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2016), que propõe atividades reflexivas a partir da exploração de vivências conectadas com direitos humanos, igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental e saúde. Também o documento intitulado Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar [OCEPE] solicita a colaboração familiar, direta ou indireta, informal ou não formal (Davies, D., Marques, R., & Silva, P., 1997), nesta instância do processo educativo e que toca transversalmente as áreas de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Outros documentos poderão ser evocados

para sustentar a pertinência de elaborar um projeto complementado no plano de ação e na intervenção. Porém, em todo este conjunto de materiais a ética está pairante em relação à prática. Distinto é a prática estar nela imersa.

2.1 Contextualização da Intervenção

O projeto foi realizado em Cuba, vila portuguesa que dá nome a um concelho pertencente ao distrito de Beja, região do Alentejo e sub-região Baixo Alentejo. Conta com cerca de 3.100 habitantes (dados de 2012), tendo sido elevada à categoria de vila pela rainha D. Maria I, segundo Alvará de 18 de dezembro de 1782. Como todas as localidades do interior está sujeita a contínuo despovoamento, tendo, em consequência, poucas crianças.

Foi no Jardim-de-Infância da escola sediada no Agrupamento de Escolas de Cuba que se realizou o estágio correspondente à Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, em contexto de Pré-Escolar. O Agrupamento de Escolas de Cuba é uma instituição de serviço público que tem uma atividade além muros, visando sensibilizar a comunidade para a educação e promovendo o desenvolvimento humano sustentado através da aquisição de conhecimentos, da valorização económica, social e cultural da sua comunidade.

A turma da sala B do Jardim-de-Infância era constituída por um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, portanto, obedece a uma formação vertical. Este regime foi privilegiado por Maria Montessori relativamente à formação horizontal, *dado que assegura o fio da vida social e aumenta quer a responsabilidade das crianças mais velhas quer a confiança das crianças mais novas, para além de incentivar à autonomia e livre iniciativa* (2004, p. 107). Também segundo a OCEPE acentua “a diversidade e enriquece as interações do grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (2016, p. 24). Numa vila com poucas crianças, a organização vertical aumenta a interação entre elas e equilibra, numericamente, as turmas.

2.2 Objetivos e metodologia

As atividades realizadas com as crianças foram antecedidas por uma preparação que recorreu ao uso de diversos métodos, desde o estudo de textos de referência, à análise de documentos e de experiências realizadas até à recolha de informação sobre a turma. Durante as atividades houve o cuidado de observar, tomar notas, fazer o registo fotográfico e pôr a funcionar o plano elaborado. Quanto à realização da atividade com crianças, começou-se por as tomar como sujeitos centrais do processo de aprendizagem e, como tal, sujeitos co-construtores do conhecimento. O projeto foi apresentado às crianças sob a forma de uma pergunta para, a partir das respostas, se desencadearem as outras fases de exploração, como o contacto com a realidade (meio urbano) e o registo do que se falou e viu, dando origem a um produto comum. Partiu-se do particular para o geral, atendendo à vivência de cada criança e à comunidade em que se insere, por um lado, e, por outro, respeitando o rumo investigativo da turma.

O projeto tinha como objetivo desenvolver capacidades várias:

i) cognitivas (identificar uma comunidade urbana; reconhecer a existência de imagens comuns e distintas; relacionar o que se vê com a vivência pessoal e a vivência dos outros; fazer sugestões para melhoramento; apresentar razões); ii) relacionais (conviver com os habitantes da comunidade); iii) digitais (usar do computador); iv) valorização estética (no exterior da sala: observar a diversidade de formas, cores, sons e cheiros; no interior da sala: selecionar fotografias; fazer e colorir desenhos; organizar graficamente o livro); v) valorização ética (fora da sala de aula: diversidade; dentro da sala de aula: colaboração interpares; aceitação da diferença de opinião; liberdade de expressão; respeito pelos colegas).

2.3 A Cidadania – o tema a investigar com crianças

A cidadania pode ser definida como a condição de cidadão, dependendo de uma comunidade com estrutura política e social articulada para agir e viver pacificamente com os outros. Neste

sentido geral, Cuba é uma comunidade onde se exerce cidadania e as crianças do Pré-Escolar, já identificadas como cidadãs, começam a conhecê-la e a ganhar consciência de seus direitos e deveres no quadro das disposições constitucionais (**Declaração dos Direitos da Criança**). **Do ponto de vista pedagógico é necessário dar acesso a um processo de progressiva descoberta da envolvimento material e da diversidade da realidade comunitária. Cada criança deve ter oportunidade para ir apreendendo e compreendendo a natureza e o funcionamento da comunidade.**

De modo a possibilitar que as crianças ganhassem vínculos à comunidade e estabelecesse pontes entre os diversos grupos dentro da comunidade planeou-se uma atividade que não só as colocasse em contacto direto com Cuba como também se articulasse com deveres do cidadão. A pergunta motivadora foi: como são as casas em Cuba? A diversidade da construção urbana dava oportunidade a introduzir o conceito 'diversidade' e o dever de proteger o património público da comunidade permitia introduzir o conceito 'respeito'. A insistência no uso linguístico de conceitos pelas crianças e a ligação ao concreto do conceito facilitaria a compreensão do significado e a translação do uso para outros domínios curriculares, ganhando-se uma visão integradora.

A planificação, na sua relação entre capacidades a desenvolver e atividades a realizar, resume-se nestes termos: i) observação proporcionada por um passeio à vila. Estabeleceu-se um itinerário que oferecesse contraste entre o tipo de casas (apalaçadas, senhoris agrícolas e habitações alentejanas comuns). Tiraram-se fotografias; ii) chuva de ideias em sala. Discutiu-se em grupo o passeio realizado e as fotografias (material de base). Planeou-se a preparação do livro sobre o passeio. Fizeram-se desenhos. Selecionou-se o material mais significativo (fotografias e desenhos) e associaram-se algumas ideias. Passou-se para o computador o material que se tinha e 'montou-se' o livro; iii) Conversa com introdução dos conceitos de respeito e diversidade.

2.4 Resultados do estudo em tempo de pandemia Covid19

O diagnóstico inicial feito ao grupo de Educação Pré-Escolar forneceu informação sobre a situação pedagógica real que serviu de rampa quer para modelar mentalmente uma situação ideal quer para identificar necessidades e assim superar, o mais possível, o diferencial entre as duas situações. O diagnóstico mostrava que as crianças em Pré-escolar conheciam a comunidade e que alguns valores eram mencionados na sequência de pequenos episódios ocorridos em grupo ou no contexto da leitura de livros. Era ainda evidente a falta de autonomia das crianças em sala. A situação ideal a alcançar seria a transformação da pontual referência a valores em momentos de diálogo investigativo, a introdução as novas tecnologias (computador), o aprofundar a relação com a comunidade e o ir assegurando a autonomia das crianças na sala. De facto, a referência aos valores não era aproveitada para aprofundar o assunto, articulando-o com a vivência das crianças em atividade dialógica, numa atitude aberta ao surgimento de muitas possibilidades de abordagem e numa atmosfera de confiança, sinceridade e imparcialidade (Lipman, 1988, p. 23).

Também o conhecimento da comunidade, devido a serem habitantes de Cuba e haver laços familiares ou de amizade com outros habitantes, não era explorado como tema a transversalizar no planeamento nem como meio para desenvolver a observação crítica, designadamente, a conservação do património, a limpeza do espaço público, a diversidade quer da tipologia quer da funcionalidade das casas (habitação e serviços) e o direito a ter habitação. Finalmente, o recurso ao computador poderia ser intensificado para dar novo formato aos trabalhos, mas, sobretudo, para introduzir no campo digital. A concretização do se que afigurava ideal estabeleceu uma lista de necessidades: i) introduzir no planeamento momentos para dar oportunidade às crianças de expor os seus interesses e ideias; ii) adotar estratégias facilitadoras de dinâmicas reflexivas, lúdicas e criativas; iii) usar as tecnologias disponíveis para dar destreza às crianças ao nível da literacia digital (Neves, 2010).

O diagnóstico previa dificuldades na adoção de estratégias dinâmicas e favoráveis à autonomia dentro do espaço 'sala'. O alastrar

do estado pandémico Covid 19, as restrições iniciais de contacto e circulação e, depois, a obrigação de confinamento dificultou a realização mais sistemática da proposta, de modo a permitir às crianças a consciência de querer-conhecer, querer-fazer, querer-experimentar e querer-comunicar, sem receio de erro e enfrentando o erro como solução desadequada à solução efetiva. Ficou em falta o debate auto avaliativo crítico do próprio projeto pelas crianças para dar significado quer ao percurso feito e produto concretizado quer para reforçar a internalização linguística de conceitos focados quer, finalmente para ‘degustar’ os valores, dialogando em torno deles. Não obstante os limites impostos, conseguiu-se dar resposta às necessidades educativas detetadas e desenvolver atitudes colaborativas, atentas e solidárias com as comunidades.

Conclusão

A cidadania, aberta à participação coletiva com expressão individualizada, rege-se por valores numa lógica de reciprocidade. O respeito pelo outro, um dos valores básicos da cidadania, não se entende unilateralmente; assenta numa base de relação recíproca na qual são essenciais a consciência da importância da diferença entre os sujeitos e a empatia pelas diferenças de cada um dos sujeitos. Não se trata de aceitar, por aceitar, a diferença com disfarce social polido (o “tanto se me dá como se me deu”), o que é uma outra forma de manter a irredutibilidade da posição individual ou a intolerância. A cidadania solicita o respeito pela diferença como plataforma de mútua valoração construtiva. Exige exercício constante de aprendizagem relacional no seu dar e receber, numa dialética de desenvolvimento de si com os outros e de construir o mundo com os outros

O respeito pela diferença é um valor de cidadania em rede com outros valores: diversidade, solidariedade, honestidade, liberdade, compaixão, a indulgência, por exemplo. Todos são próximos e interligam-se. A esta complexidade acresce que os valores apenas ganham expressão social através da participação sistemática e conscientemente comprometida com a comunidade.

Estimular a participação e criar condições de intervenção foi o propósito do projeto interrompido pela pandemia Covid 19, ficando por realizar o salto da diversidade urbana (tipologia e funcionalidade das casas de Cuba) para a diversidade dos modos de fazer, de estar e de ser, todos merecedores de respeito. Não obstante a disrupção pandémica, o passeio a Cuba e o livro para registar o passeio possibilitaram o contacto com o espaço público, avivando a consciência de pertença ao comum e o respeito pelo património que é bem comum. Tudo isto configura não só iniciação à ‘alfabetização política’ exigida pela cidadania como também iniciação à leitura ética da realidade a partir da vivência. Uma leitura combinatória de observação, escuta, questionamento, compreensão, sensibilidade e diálogo que as crianças estão aptas a fazer. A leitura ética não é uma imersão no depósito de valores, mas uma experiência degustativa dos valores que recorre a várias estratégias.

Referências Bibliográficas

- Alexandre, L. & Besnier, J.-M. (2016). *Les robots font-ils l’amour?*. Dunod.
- Aristóteles (2014). *Nicomachean Ethics*. 2nd ed. Cambridge University Press. (II.i.1103a17-24).
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade Líquida*. Jorge Zahar Editor.
- Camps, V. (2007). *Educar para la ciudadanía*. Fundación ECOEM.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato: política, ética y religión*. Trotta.
- Cunha, M. (1997). *Aula universitária: inovação e pesquisa*. In Leite, D. & Morosini, M. (Eds.). Papirus.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *A Colaboração Possível*. In *Os Professores e as Famílias*. Horizonte.
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania [ENEC] [Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio](#).

- Ferry, L. (2016). La Révolution transhumaniste. Comment la technomédecine et l'ubérisation du monde vont bouleverser nos vies. Plon.
- Grinspun, M. et al (2002). A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola (pp. 653-660). Cortez.
- Innerarity,D. (2021). Uma Teoria da Democracia Complexa. Porto Editora.
- Kurzweil, R. (2005). The Singularity Is Near. When Humans Transcend Biology. Penguin Books.
- Lipman, M. (1988). Investigación Etica. Manual del profesor para acompaiiar a Usa. Ediciones de la Torre.
- Lipovetsky, G. (1989). O império do efémero: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Companhia das Letras.
- Montessori, M. (2004). A educação e a paz. Papirus.
- Neves, B. (2010). Cidadania Digital? Das cidades digitais a Barack Obama: abordagem crítica. In I. Salema, & A. Rosas, Cidadania Digital (pp. 143-188). Labcom.
- Noddings, N. (2003). Caring: A feminine approach to ethics and moral education, 2e. Berkeley: University of California Press.
- Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar [OCEPE], Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho.
- Savater, F. (1997). O valor de Educar. Edições Presença.

Despertar a Matemática Pelas Pinturas Rupestres do Tchitundu-Hulu, Namibe-Angola. Visão Etnomatemática.

Alfredo Capitango de Lúcio³⁵ | Universidade do Namibe/Angola! |
aclucio08@live.com.pt

Resumo

O presente artigo visa despertar a matemática oculta nas pinturas rupestres do *Tchitundu-Hulu*, um lugar que constitui um dos pontos turísticos, históricos e culturais principais da Província do Namibe-Angola, localizado no Município do Virei, aproximadamente 136 km da Capital. É de uma riqueza diversificada e abundante, no que diz respeito a arqueologia das construções em pedras, envolvendo túmulos, muralhas, fundo de cabanas, artefactos líticos, arte rupestre, cerâmica, metalurgia e até alguns fósseis. A pesquisa, ora realizada, está voltada para o estudo e as relações de saberes matemáticos escondidos nestas artes pétreas. Preocupámo-nos em verificar de que forma os conhecimentos gravados podem contribuir na aprendizagem contextualizada da matemática pelos mais novos, partindo das teorias da etnomatemática e da educação matemática. O *Tchitundu-hulu* subdivide-se em 4 partes: o *Tchitundu-hulo Mulume*(figura 1), *Tchitundu-hulo Mucai*(figura 2), pedra da lagoa e pedra das Zebras. Os povos que habitam esta região são os *Mukuisses* e os *Mucubais* pertencentes ao grupo étnico *Helelo*. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, em que a descrição e interpretação pactuam juntas, em vários momentos. Foi possível colocar em prática essa pesquisa observando os saberes dos povos da região sul de Angola-Namibe, no sentido de abordar os aspectos Etnomatemáticos que daí se notabilizaram. Os resultados evidenciam perspectivas

³⁵ Professor de Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologias-Universidade do Namibe-Angola. Doutorado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa-Portugal. Coordenador adjunto da rede angolana de Etnomatemática-RANGEm. Membro do Comité Internacional de Etnomatemática.

Pedagógicas da Etnomatemática/educação matemática no seio da cultura e não só, e a importância do *currículo trivium* no cotidiano dos povos detentores das figuras e gravuras em estudo.

Palavras-Chave: Etnomatemática; *Tchitundu-hulu*; Pinturas Rupestres; Educação Matemática.

Introdução

Existem várias regiões, em Angola, com pinturas e gravuras rupestres e dentre estas regiões destacamos o *Tchitundu-hulu*.

O *Tchitundu-hulu* constitui uma das estações arqueológicas mais importantes do Sul de Angola, tendo sido um centro de estudos por vários pesquisadores, dos quais temos: Carlos Everdosa(1980), C. França(1953), Emanuel Gutierrez(1996) e, muito recentemente, o investigador Benjamim Fernandes(2014). Encontra-se localizado no Município do Virei, a 136 km da sede provincial do Namibe-Angola. Nele, vigoram as pinturas e as gravuras distribuídas pelas diversas «zonitas» pertencentes ao complexo turístico do mesmo. Tanto nas gravuras como nas pinturas, encontramos figuras que têm uma configuração geométrica, para além de consideração da arte cultural, pondo em ênfase os saberes e saberes fazer dos povos, de forma geral, e em particular nesta pequena parcela de terra. Dentre as pinturas, podemos distinguir as cores: branco, vermelho, vermelho claro e negro. Mais de metade são figuras monocromáticas e entre estas, as cores brancas e vermelhas são equilibradas. Um terço são consideradas bicromáticas, pois que são poucas as que se encontram com três cores. Ninguém sabe ao certo qual foi o povo que fez estas gravuras, mas os historiadores e antropólogos pensam que terão sido, muito provavelmente, os ancestrais do povo *Khoisan* ou os *Kamussekeles* ou *Mukuankalas* (povos considerados não *Bantu*). Os povos que habitam esta região são os *Mukuisses* e os *Mucubais*, pertencentes ao grupo étnico *Helelo*, como podemos ver nas figuras 1 e 2.

FIGURA 1- Os MUKUISSES



(Foto de Jorge Coelho)

FIGURA 2 – Os MUKUBAIS



Foto de Martinho NGanga (2012)

Segundo os especialistas, estas gravuras rupestres podem ter mais de 4.000 anos. Tentamos, de algum modo, preservar este saber antigo e contextualizar com o saber escolar e com os mais novos, pois devido à falta de cuidados especiais, muitas destas pinturas tendem a desaparecer pela erosão das rochas.

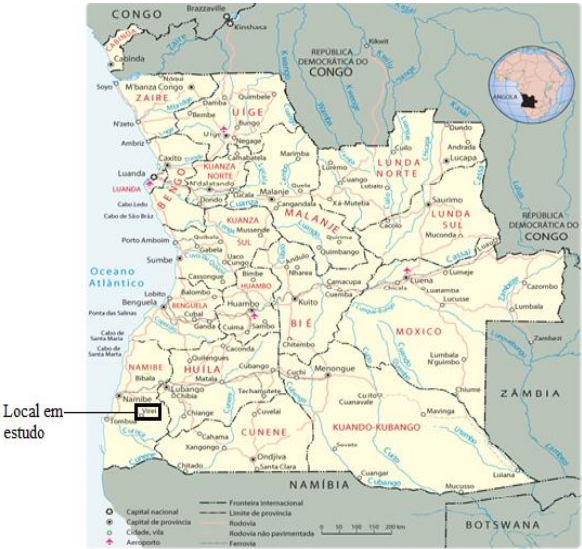
Na base do estudo do presente artigo, tivemos um suporte motivado pela seguinte questão: a) Que propostas pedagógicas, envolvendo os estudos Etnomatemáticos, se podem fazer, cruzando os saberes culturais com os conhecimentos da matemática escolarizada?

A abstração e generalização de factos irá conduzir-nos na resposta da questão, pondo, desta forma, a funcionar as operações mentais do pensamento, desenvolvendo capacidade de imaginação, criatividade e prever resultados, criando aproximações e contextualizando os saberes. Para todos efeitos, iremos situar a Província do Namibe do ponto de vista geográfico para uma melhor percepção e localização da zona em estudo.

Caracterização Geográfica

O Namibe consta das 18 Províncias que Angola possui. Um país que se encontra situado no Continente africano, na região Austral, com uma extensão territorial aproximada a 1.246.700 km², sendo limitada a Norte pela República do Congo Democrático e pela República do Congo, a leste pela República da Zâmbia, a Sul pela República da Namíbia e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Para mais informações ver o mapa seguinte (figura 3).

FIGURA 3 – MAPA DE ANGOLA



O mapa³⁶ em referência espelha a divisão administrativa de Angola.

36

<https://www.google.pt/search?q=Mapa+de+angola.+Administrativa&tbn=isch&tbo=>

Localização Geográfica da Província do Namibe

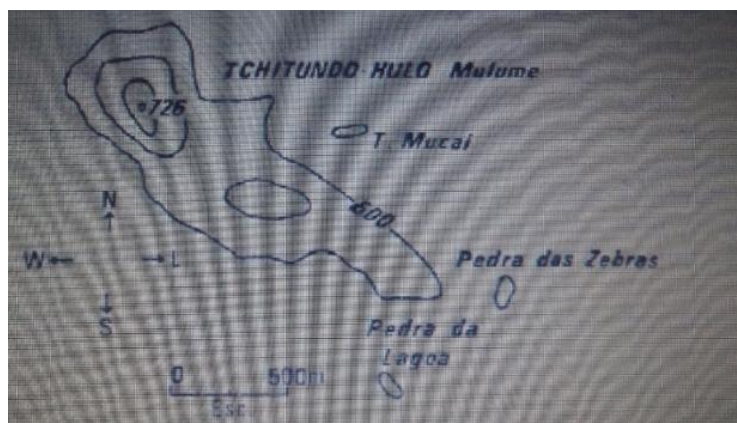
A Província do Namibe situa-se no litoral de Angola, é limitada a Norte pela Província de Benguela, a Leste pela Província da Huíla, ao Oeste pelo Oceano Atlântico, a Sul pelo rio Cunene e pela República da Namíbia. Tem uma área aproximada de 57.091 km² e fronteira marítima atlântica de cerca 480 km. Estende-se entre os paralelos 13º 30' e 17º 15' de latitude sul, meridiano 11º 45' e 13º 30' de longitude Este (Greenwich) (Lúcio, 2015, p. 13). Ela está constituída por 5 municípios, nomeadamente: Moçâmedes, Virei (município do local em estudo), Bibala, Tombwa e Camucao.

O local em questão dista da sede municipal cerca de 25 km, situado na região de *Kapolopolo*, ao Sul do Virei.

Tchitundu-Hulu. Suas Características

O *Tchitundu-hulu* em referência subdivide-se em quatro partes: O *tchitundu-hulu Mulume* (encontram-se gravuras expostas ao longo da rocha e pinturas no alto do morro), *tchitundu-hulu Mucai* (encontram-se pinturas e gravuras no interior do abrigo), a Pedra da Lagoa e Pedra da Zebra (encontram-se expostas variadas gravuras), conforme espelha o mapa do complexo turístico (figura 4).

FIGURA 4 - COMPLEXO DO TCHITUNDO-HULU (EVERDOSA, 1980)



u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiQ5ub6_OPTAhWOKFAKHVEyCREQ7AkIMg&biw=1366&bih=768#spf=1

Tchitundu-Hulu Mulume

No *tchitundu-hulu Mulume* encontram-se tanto gravuras ao ar livre, como pinturas em grutas (Martins C. A. P., 2008, p. 140). Segundo Manuel Gutierrez (1996, p. 106), existem três conjuntos de gravuras. O primeiro conjunto conta trinta e duas figuras, numa superfície de 6 metros x 7,5 metros, sendo que quase todos possuem formas circulares e de dimensões diversas, de 20 cm a 83 cm, existindo apenas uma de dimensão grande, 4,5 m x 0,5 m. O segundo conjunto envolve 16 figuras gravadas numa superfície de 5 metros x 2 metros. Apresentam, também, formas circulares relevantes que correspondem a mais de metade das figurações de forma “serpentiformes” de grandes dimensões. Variam entre 10 cm x 10 cm á 117 cm x 30 cm, mas a maioria mede 50 cm. O terceiro conjunto situa-se numa superfície mais elevada que as anteriores, próxima da gruta com pinturas que faz parte deste complexo do *Tchitundu-hulu*. Comporta 5 gravuras que se estendem numa superfície de 2 m x 3 m. As figuras representadas são muito diferentes, umas de difícil interpretação, outras de forma circular e ainda uma representação antropomórfica. As dimensões das figuras são variadas, mas todas inferiores a 50 cm, sendo que apenas existe uma que não passa de 1 metro de comprimento (Gutierrez, 1996, p. 106, in Martins, 2008, pp. 140-146).

Abaixo, encontram-se algumas gravuras pertencentes ao *Thitundu-hulu Mulume* (figuras 5), cujo afloramento está patente no resumo.

FIGURA 5 - GRAVURA DO *T. MULUME* (FOTO: A.C. DE LÚCIO, 2014)



Ainda na base de pinturas do *Tchitundu-hulu Mulume*, tendo em conta a degradação das rochas, algumas tendem a desaparecer. Consideramos que a sua presença contribuirá para a elucidação de algumas situações ligadas à matemática básica, sobretudo, na geometria elementar.

Tendo em conta a dimensão do complexo e pelo valor que ganhou em termos de turismo e a dignidade cultural na região, o estudo, diferenciado dos anteriores, despertará curiosidades escondidas, como a matemática que se encontra manifestada nelas.

Tratando-se dos saberes e fazeres dos grupos culturais e sendo atividades culturais, podemos enquadrar esta pesquisa na área da Etnomatemática e estabelecendo um paralelismo com a educação matemática, honrando, desta forma, os autores: Ubiratan D'Ambrósio e Paulus Gerdes.

O termo Etnomatemática, etimologicamente, está definido em três partes e foi construído por D'Ambrósio para tratar as práticas matemáticas de grupos culturais identificáveis. Ao longo do tempo, foram-se realizando vários congressos internacionais para refletir assuntos ligados à Etnomatemática. Este termo foi aceite, em todo o mundo, quando se realizou uma conferência num congresso internacional de Educação Matemática, em 1984, em Adelaide, na Austrália. Para D'Ambrósio (2005), a aventura da espécie humana é

identificada com a aquisição de estilos de comportamentos e de conhecimentos para sobreviver e transcender distintos ambientes que ela ocupa, isto é, na aquisição do ambiente natural, social, cultural e imaginário. Ao referenciar o termo Etnomatemática, este autor explica o que significa **Etno**-o ambiente natural, social, cultural e imaginário, **matema**-de explicar, aprender, conhecer, lidar com e **ticas**- modos, estilos, artes, técnicas, (2005, p. 4). A ideia apresentada por D'Ambrósio mostra que a Etnomatemática procura saber a vida transcendente em diferentes ambientes naturais, sociais, culturais e o imaginário, explicando factos para conhecer, aprender a lidar com, usando as técnicas, vias, artes, modos, bem como ideias válidas para construir o seu modo de viver. É claro que a matemática exerce um papel significativo em nosso espaço social, uma vez que é possível estabelecer conexões de práticas do quotidiano com conhecimentos matemáticos e se pensarmos em um mundo matemático, pode-se pensar num mundo de muita tecnologia. A Etnomatemática é um programa em sociologia matemática, que tem implicações pedagógicas.

A etnomatemática vem dando contribuições teóricas no sentido de compreender os diferentes modos que se desenvolveu o raciocínio lógico e matemático de grupos socioculturais, enquanto área de pesquisa voltada para as diversas formas culturais de compreender, representar, utilizar relações quantitativas e espaciais (Fantinato & Santos, 2012 p. 2).

A dimensão dos *Tchitundu-hulu*, bem como as pinturas e gravuras, diferem, embora todos pertençam no mesmo complexo turístico do *Tchitundu-hulu*.

O Tchitundu-Hulu Macai (T. Opeleva)

Encontram-se localizadas pinturas sobre rocha, em branco, vermelho e preto. Segundo Fernandes (2014), as formas geométricas, zoomorfas e prováveis antropomorfas são as principais representações (p. 49). O abrigo do *Tchitundu-hulu Mucai* dista cerca de 1000 metros à leste do *Tchitundu-hulu Mulume*. Aberto numa

rocha granítica com uma orientação de 20º NE e a serra que suporta tem uma orientação de 45º NE. As pinturas encontram-se no teto e pelas paredes laterais, mas com a configuração quase todas geométricas, muito embora ter tido algumas representações de forma estilizadas de zoomorfos como aves, felinos, lagartos, cabras, cágados, etc.

Ainda Fernandes (2014, p. 76) dizia que o chão é rochoso e preenche toda a base até a saída, perto da embocadura e o abrigo não possui sedimentos. Assim, para medir o abrigo, foram tidas em consideração os pontos máximos: no sentido horizontal, o comprimento dos dois extremos à entrada do abrigo; na vertical, os limites, desde a base ao topo do abrigo para a altura; a profundidade, do ponto inicial da entrada do abrigo até ao limite inferior da cova que existe no abrigo; a altura do painel-único considerou-se como base o solo da zona central do abrigo, até ao último ponto imediatamente a seguir a zona pintada, no sentido vertical; para a largura, foi igualmente considerada a zona imediatamente a seguir às últimas pinturas de cada um dos extremos, no sentido horizontal. Desta feita, tem-se as seguintes medidas: altura 6,7 m, comprimento 11,40 m e profundidade 11,30 m. A imagem abaixo ilustra o *Tchitundu-hulu Mucai* (figura 6).

FIGURA 6 -ENTRADA DO TCHITUNDU-HULU MACAI (MARTINHO NGANGA, 2012)



Actualmente, encontra-se protegido dada a afluência de vários turistas, que por muitas vezes frequentam o local sem guia turístico.

Estas pinturas encontram-se localizadas no interior da cova do *Tchitundu-hulu Macai*. Trata-se de uma arte rica com cores brancas, vermelho claro e negro, mas com estilo zoomórfita para a maioria dos casos e um (1) provável antropomorfo. Segundo Guterrez (1996), o *Tchitundu-hulu Opeleva(Mucaí)* compreende 59 figuras pinturas, sendo que, aproximadamente, metade corresponde às representações geométricas, seguidas de figuras não decifradas(p. 120). De salientar que, mais de metade das figuras, são monocromáticas e, entre estas, estão as cores brancas e vermelhas de forma equilibrada, de acordo com o que foi dito na introdução.

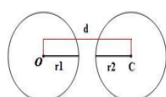
Da Arte do Tchitundu-Hulu à Educação Matemática

A tendência é buscar as relações que envolvem a Arte, a Cultura e a Matemática, onde o professor pode criar e estabelecer relações com intuito de aproximar a realidade escolar da realidade vivenciada no local.

D'Ambrósio (2001, p.23), “ainda, diz acreditar que o natural seria a matemática ser tratada como um conhecimento presente em todas as coisas do cotidiano das pessoas, tornando-a de fácil contextualização, sempre presente no dia a dia”.

As gravuras presentes no trabalho, maioritariamente, apresentam imagens cuja configuração geométrica (figuras 7, 8, 9 e 10), estabelecendo um paralelismo com a matemática escolarizada, enquadrando-las nas posições relativas de circunferências, como sendo as Circunferências Concêntricas, Circunferências Externas e Internas, bem como Tangentes externas e Internas às Circunferências, tal como podemos observa nas figuras³⁷ 7 a 10, em baixo.

³⁷ Disponível em: [mundoeducacao.bol.uol.com.br/.../posicao-relativa-entre-duas-circunferencias.htm\(28/02/2018\)](http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/.../posicao-relativa-entre-duas-circunferencias.htm(28/02/2018)).

FIGURAS 7, 8, 9 E 10 - CIRCUNFERÊNCIAS

$Doc > r_1 + r_2$
 Figura 7 - Circunferências
 externas



$Doc < r_1 - r_2$
 Figura 8 - Circunferências
 internas $Doc = r_1 + r_2$



Figura 9 - Circunferências
 Concêntricas

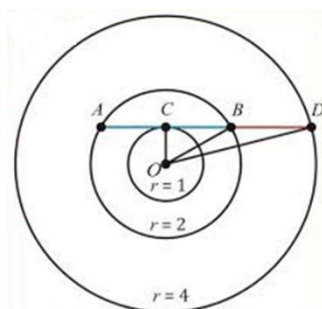


$Doc = r_1 - r_2$
 Figura 10 - Tangentes
 Internas

Diante destas figuras geométricas, podem-se obter várias representações afins, por exemplo, na figura 10, nota-se a presença das rectas tangentes e secantes a circunferências concêntricas.

A demonstração de relações de homotetias e semelhanças é de fácil visualização, partindo das circunferências concêntricas.

FIGURA 11 -CIRCUNFERÊNCIAS CONCÊNTRICAS COM REPRESENTAÇÕES DE RECTAS SECANTES E TANGENTE



Vale, ainda, reforçar que, a maior parte das gravuras, apresentam forma circular, às vezes, ligadas por um traço. Existem, também, figuras de animais e astros representando pinturas rupestres. O Sol famoso de *Tchitundu-Hulu*, geometricamente, apresenta círculos concêntricos e com seus raios estilizados e constelações, onde se podem distinguir Orion e o Cruzeiro do Sul.

São inúmeras as pinturas gravadas nas rochas e covas ou grutas. Escolhemos, algumas, aleatoriamente, para ilustrar alguns dos conceitos a serem ensinados aos alunos, como se pode verificar nas figuras presentes, que ilustram, colocando a análise e a observação,

assim como prever resultados por parte do pesquisador, pondo as operações mentais do pensamento a funcionar.

Metologia

Tratando-se de uma investigação que pretende contribuir, fundamentalmente, para o alargamento do conhecimento relativo aos saberes e saberes-fazer matemáticos ocultos nas artes rupestres, optámos por procedimentos metodológicos que compreendem a abordagem qualitativa de influência etnográfica, uma vez que são pinturas e gravuras feitas pelos ancestrais desta região do Virei, em que presumivelmente foram os povos *Khoisan* ou os *Kamussekeles* ou *Mukuankalas*, tal como foi dito na introdução.

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, dentre as quais temos a destacar a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, que atualmente têm ganho maior aceitação e credibilidade, assistindo-se, nas duas últimas décadas do século XX, a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação (Ludke & André, 1986).

A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se, deste modo, o investigador como instrumento central no processo de investigação. Esta ideia foi reforçada pelas cinco características apresentadas por Bogdan e Biklen, em 1994, a saber:

(i) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal.

Podemos constatar, na investigação efetuada, esta característica da pesquisa qualitativa, uma vez o investigador teve como fonte direta de dados as pinturas localizadas no Tchitundu-hulu, onde obtivemos informações e detalhes da configuração das artes presentes no local e notámos a utilização e aplicação de conceitos e processos matemáticos.

(ii) A investigação qualitativa é descritiva.

As informações fornecidas a partir das imagens permitiram obter dados acerca destes saberes. Foi possível descrever os detalhes que serviram de pistas para as descobertas dos conceitos ligados à matemática escolarizada.

(iii) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

A este respeito, Lukde e André (1986, p. 12), evidenciam que “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema, é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. A necessidade de procurar compreender os saberes mobilizados foi maior.

(iv) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

A tendência é identificar os saberes matemáticos aplicados pelos ancestrais, por meio de um processo intuitivo, como afirmam Ludke e André (1986, p. 13): “as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima”. Aqui não se trata de comprovar as hipóteses, mas sim o estudo desenvolve-se quando o pesquisador se aproxima mais do objeto em estudo.

(v) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

“A investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Pires, 2008, p.51). Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo.

Na investigação qualitativa, o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação da investigação. Considerando que, na sua essência, este método de investigação

baseia-se também em conversas, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes (historiadores ou antropólogos e não só). “A investigação qualitativa, por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação” (Bogdan & Biklen, 1994). Nesta vertente, o presente estudo enquadra-se numa investigação de cariz qualitativo, como foi dito atrás, tendo em conta que a recolha dos dados foram efetuados num ambiente natural, onde podemos encontrar as informações dos elementos do local em estudo.

Conclusões

O desenvolvimento de capacidades de imaginação, criatividade e previsão de resultados, criação de aproximações de maneira contextualizada dos saberes e saberes fazer que se manifestam no local do *Tchitundu-hulu*, como resultado da vivência dos ancestrais, poderá constituir a base para qualquer professor ou aluno e não só, ao partilhar uma visita, pois as figuras e gravuras que aí se encontram, quase todas, têm uma configuração geométrica (ramo da matemática). Compreende-se que a matemática constitui um processo de aprendizagem e um corpo de conhecimentos resultante da criação humana, estabelecendo relações entre a arte, a história da matemática e a evolução da humanidade e dos seus saberes.

Os professores prendem-se a currículos sem aproveitarem os conhecimentos matemáticos vindos de fora da escola, “a maneira de apresentação das matérias pode ser tão estranha ao mundo da criança que ela pode ficar confusa, e até perder conhecimentos e habilidades.” (Gerdes, 2007, p. 157, in Lúcio & Sabba, 2015, p. 20).

Desta maneira, bem podemos considerar o *Tchitundu-hulu* como uma «SALA DE AULA DE GEOMETRIA», tentando elucidar aos mais novos de que os conhecimentos presentes naquela localidade não só têm a ver com a história ou antropologia, mas também com outras disciplinas e, sobretudo, com a matemática.

“Há que trazer para dentro da escola contextos e representações dos vários grupos culturais, para que todos se sintam aceites, respeitados e valorizados” (Palhares, 2008, p. 53).

Sobre a matemática que se aprende, esperamos que, no contexto de sala de aula, tais informações permitam a interação entre a matemática praticada pelos alunos nas comunidades (na vida) e a matemática ensinada nas escolas modernas, contribuindo para a construção de processos de ensino e de aprendizagem que proporcionem aos alunos uma dinâmica diferente em sala, aproximando-os do sucesso escolar nos saberes matemáticos (Lúcio & Sabba, 2015, p. 21). No local propositado a efetuar a investigação, manifesta a ciência de forma bilateral-o *turismo e a geometria do Tchitundu-hulu*.

A Etnomatemática pode, até certa medida, colmatar os problemas que se verificam no sistema educativo, actualmente. O insucesso escolar na disciplina de matemática tem sido um facto nas nossas sociedades. Consideramos que a Didáctica da Etnomatemática pode contribuir para minimizar o insucesso que se verifica nesta disciplina.

Referências Bibliográficas

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- D'Ambrosio, U. (2001). *Paz, educação matemática e etnomatemática. Teoria e Prática da Educação*. Disponível em: <http://etnomatemática.org/articulos/Ambrosio2.pdf>.
- D'Ambrósio, U. (2005). *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Autêntica.
- Ervedosa, C. (1980). *Arqueologia Angolana*. Edições 70.
- Fantinato, M. & Santos, B. (2012). *Etnomatemática e prática docente na educação de jovens e adultos*. Universidade Federal

- Fluminense. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/files/ix_enem/Comunicacao_Cientifica/Resumos/CC84708018720R.doc
- Fernandes, J. (2014). *As pinturas do abrigo do Tchitundu-hulu Mucai. Um contributo para o conhecimento da arte rupestre da região.* Tese de Mestrado (publicado). Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8309/1/TESE_VOLUME%20I.pdf
- França, J. (1953). *As gravuras de Tchitundu-hulo (Deserto de Moçâmedes). Separata do Mensário Administrativo.* Luanda.
- Gutierrez, C. (1996). Subsaharam Africa: The Rock Art of Angola. In *Rock Art Studies*. (S.l).
- Gerdes, P. (2007). *Etnomatemática – Reflexões sobre matemática e diversidade cultural.* Edições Húmus.
- Lúcio A. & Sabba C. (2015). *Atividades culturais e a sala de aulas. Um estudo sobre o grupo étnico Herero do sul de Angola (os mucubais e himbas).* Disponível em: funes.uniandes.edu.co/6836/1/Georgia2015Actividades.pdf
- Lúcio, A. C. (2015). *Caracterização Hidrogeológica dos Depósitos Aluvionares da Foz do Rio Bero.* 2ª edição. Ondjiri.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagem qualitativa.* Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Palhares, P. (Coord.) (2008). *Etnomatemática – Um Olhar sobre a Diversidade Cultural e a Aprendizagem Matemática.* Edições Húmus.
- Pires, E. (2008). *Um estudo de Etnomatemática: A matemática praticada pelos pedreiros.* Tese de Mestrado em Ensino das Ciências Matemáticas. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1359>.

O Papel do Diretor – A Imaginação como recriação do Espaço Pedagógico

Manuel Dinis Cabeça | Docente dos ensinos básico e secundário, grupo 400 (História)/ Atualmente Diretor do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, Évora | manuelcabeça@gmail.com

Resumo

Partindo de uma reflexão pessoal e crítica, destaco o papel do diretor no contexto da reconfiguração da escola pública do século XXI, nomeadamente na gestão das diferentes formas e dimensões do poder, encarado enquanto estratégia de harmonização de dinâmicas, interesses e de objetivos. Uma ideia central sobressai, a necessidade de dar espaço à imaginação, à criatividade e à ousadia para encontrar novos desafios.

Palavras-chave: diretor; imaginação; poder; escola.

Introdução

O presente texto dá conta, de forma simultânea, de três propósitos. Desde logo, da minha chegada à gestão escolar e como isso condicionou um olhar pedagógico e educativo sobre a escola. Por outro lado, a assunção de uma dimensão reflexiva sobre a minha ação profissional. Depois, e sem ser finalmente, de um conjunto de ideias que se conjugam como elementos determinantes na ação e na gestão escolares.

De forma resumida, pretendo destacar três ideias. A partir do olhar da gestão escolar, a necessidade de se pensarem e implementarem **pedagogias criativas**. Isto é, pedagogias que partindo, da consideração da centralidade do aluno no processo educativo, valorizem a aprendizagem em detrimento do ensino. Pedagogias que permitam equacionar novos/outros elementos facilitadores de uma outra construção social da aprendizagem.

Uma segunda ideia, que parte da anterior, é a importância estratégica de se criarem **aprendizagens sustentáveis**. Tal como na área do ambiente, tão em voga, também as aprendizagens têm de ser sustentáveis. Quero com isto dizer que têm de ir além da espuma dos

dias, dos programas ou conteúdos de um tempo e têm de se afirmar com a força das marés em função do futuro.

Enquanto terceira ideia, o papel do diretor no processo de articular de uma e de outra das anteriores, nomeadamente na configuração de metodologias e estratégias que permitam a sua articulação, coerência e sustentabilidade, bem como a sua adequação a um contexto.

É um texto marcadamente pessoal. Não deixo de assumir algumas das preocupações metodológicas que suportam a escrita. É uma reflexão partilhada sobre uma prática profissional a partir do olhar da gestão. Fruto de aliar reflexão e ação, destaco algumas ideias que considero essenciais para a afirmação da escola nos tempos que correm.

A chegada à gestão

Cheguei à gestão num tempo deveras complexo, quanto complicado. Foi em abril de 2020, aquando do primeiro confinamento. Não procuro analisar o que foram esses tempos, o que eles implicaram de diferente em todos nós. Mas há situações que importa sublinhar/destacar, pois elas são prova evidente que a escola tem futuros.

O confinamento e toda a relação pedagógica que decorreu da pandemia da Covid-19 permitiu reforçar algumas ideias que se vinham afirmando, paulatinamente. Apesar da crescente afirmação, havia quem discutisse os sentidos da escola. Com a pandemia, as ideias ficaram claras.

Desde logo a importância da escola e da sua ação socializadora. Ficou claro que nada substitui a escola. A escola continua a ser um palco privilegiado da aprendizagem. Estamos, ainda, a viver e certamente iremos continuar durante largo período, as consequências do isolamento, físico e social. Do encerramento em nós mesmos, no individualismo, nos particularismos de cada um (a saúde mental bem como a tensão nos relacionamentos, disso dão conta).

No contexto da escola, a pandemia destacou a importância do papel do professor. Havia quem afirmasse que estava em decadência, fruto da forte concorrência do digital. Contudo, a Covid-19 veio mostrar que o professor continua a ser elemento central e estratégico no processo de aprendizagem. Neste contexto, destacou-se o papel do professor enquanto mediador da relação entre o aluno e o seu contexto social e cognitivo. Enquanto elemento que permite destacar as questões que nos preocupam em detrimento das respostas sempre prontas, mas sempre perenes e transitórias.

No decorrer da pandemia, a escola e o professor ganharam um outro destaque e um outro protagonismo. Foi tempo de múltiplas, diferentes e diversificadas aprendizagens. Para todos. Para os professores que, rapidamente, assumiram o digital como instrumento essencial (por vezes único) da ação pedagógica. Na própria reconfiguração de práticas e de estratégias de trabalho escolar (agora à distância mediado pelo digital). Mas também para os alunos que, rapidamente, perceberam que o digital é muito mais que as pesquisas simples (simplista), a navegação sem foco ou aleatória. Para os pais/encarregados de educação que, seguramente, passaram a valorizar, de forma diferente, a escola e os professores.

Foi, também, e a título pessoal, porque cheguei a uma escola nova e diferente, a descoberta de um novo contexto (social e profissional), de novos/outros elementos/colegas. Uma outra realidade.

Dei conta, neste meu novo contexto escolar, daquilo que todas as escolas são, específicas, próprias, individuais, particulares, sociais. Esta, o AE Manuel Ferreira Patrício, não foge à regra. Como todas, é isso tudo. Mas é também muito mais que isso. Aqui, neste agrupamento, por via da população que serve, o peso do social acentua-se, significativamente. As relações são, marcadamente, emocionais e afetivas. Há casos únicos. Todas as escolas são únicas, particulares. Nesta, como em todas as demais, coloca-se como essencial pensar a educação de hoje e do amanhã e, por seu intermédio, como se pode e deve organizar a escola para cumprir esses desideratos.

A pandemia veio, assim, dar conta, tal como afirma Nóvoa, que a mudança não é apenas necessária como é possível de acontecer. Há que decidir se queremos conduzir ou ser conduzidos nesse processo. Se queremos ser criativos ou apenas reproduzir as ideias de outros.

Reconheço que a chegada ao AE Manuel Ferreira Patrício, enquanto responsável pela gestão do agrupamento, me permitiu ver e considerar outras perspectivas sobre a escola, sobre a organização escolar e sobre o trabalho dos diferentes actores. A posição que ocupamos, condiciona o nosso olhar, altera perspectivas. Este não deixou de ser isso mesmo.

Uma Dimensão Reflexiva

Já tinha passado pela gestão, noutros momentos. No entanto, os tempos e o contexto eram, marcadamente, diferentes daqueles com que me confrontei desta vez.

Perante tantas e tão diversificadas situações, ocorrências e casos senti a necessidade de que os dias deixassem rasto. Não muito tempo depois de ter assumido funções, senti necessidade de criar um espaço que me permitisse perceber o que fica de tudo aquilo que se passa numa escola plural e heterogénea. Optei por registar os meus dias numa espécie de diário. Sempre disse (escrevi) que não assumia a dimensão e menos, ainda, a obrigação de ser uma escrita diária. Mas, o certo é que acabei por escrever, quase, diariamente.

No princípio chamei-lhe “diário de uma comissão administrativa provisória” (CAP). Depois de eleito e de tomar posse chamei-lhe, pomposamente (porque numa assumida associação aos “Retalhos da Vida de um Médico”, de Fernando Namora), “Retalhos da Vida de um Diretor”. O certo é que vou no terceiro volume, num total de mais de 700 entradas e perto de mil páginas.

Todas as entradas são datadas e numeradas. No final de cada um dos capítulos é possível perceber se, relativamente ao ano anterior, escrevi mais ou menos, quer em termos do número de entradas, quer em termos do número de páginas.

Dá para perceber, numa análise marcadamente superficial, o que, num momento, me preocupou, o que se insinuou por entre os dias. A escrita é diversificada, como são os dias. Tanto dão conta de processos de mudança, como de um ou de outro caso de aluno(s). Tanto escrevo sobre a escola, como sobre as políticas educativas de escola. Tanto deixo questões sobre o que fazer ou como proceder, como me atrevo a insinuar propostas (Interessante de perceber como isso pode influenciar a decisão de quem toma milhares de microdecisões ao longo do dia).

Reconheço que não resisto, de quando em vez, a fazer um flashback, a ir atrás na escrita e ver o que ficou, daquilo que passou. De quando em vez regresso atrás, essencialmente, para comparar períodos. O que, num mesmo mês, de anos diferentes, se insurgiu. Perceber regularidades e diferenças, perspetivar problemas que persistem ou se alteram, assuntos que se tratam ou que ficam.

Tenho dado conta que sinto manifestas dificuldades, enquanto diretor, em definir objetivos, apontar metas. Tal como me é difícil perceber o que resulta, o que fica de cada mês que passou. Reconheço que é contingência do social, sempre esguio ao objetivo, quase que a refutar uma pretensa objetividade quantitativa. Mas não deixo de insistir e persistir nessa tentativa de criar indicadores ao que por ali vou fazendo, ao que defino como orientação do meu trabalho e daqueles com quem estou e me relaciono, de forma mais próxima.

Outras vezes procuro conceitos, palavras-chave. Isto para perceber o que valorizei num dado momento, em função de que elementos, com que adjetivos os qualifiquei. Procuro ora continuidades, ora diferenças. Tanto valorizo as continuidades, como as inovações, aquilo que surge, num mesmo período, em tempos diferentes.

Dá para perceber como, apesar da imersão no quotidiano, existem continuidades, regularidades. Coisas que não mudam, como se a “gramática escolar” predominasse. Como essa “gramática” se sobrepõe aos textos e aos pretextos com que se gere, no quotidiano e num contexto concreto, a escola. São situações direi, naturalizadas que vão além de concepções ou de teorias. Mas que importa tornar visíveis.

Assim, e a partir desses meus textos, escrevo este. É dali que retiro ideias, que organizo esta escrita. É a partir do meu quotidiano, enquanto diretor de um agrupamento, que é suporte a esta partilha.

De um projeto pedagógico à resignificação do trabalho escolar

Situação negociada, gerida e trabalhada com os diferentes actores educativos, neste momento, o AE Manuel Ferreira Patrício tem um projeto pedagógico que se encontra plasmado nos seus diferentes instrumentos de gestão com destaque para o plano de inovação aprovado pela tutela.

Projeto pedagógico que assenta na centralidade do aluno. Isto é, na consideração do aluno enquanto sujeito da sua aprendizagem e não mero objeto. Coisa aparentemente simples (banal?), mas que implica significativas alterações conceptuais na organização e na dinâmica pedagógica.

Segunda dimensão deste projeto pedagógico, a valorização de metodologias ativas, em detrimento de elementos passivos do trabalho escolar. Seja pelo trabalho de projeto ou por outra qualquer metodologia que envolva os actores educativos, a estratégia passa por se criarem e promoverem dinâmicas que impliquem (em contexto prático) os diferentes elementos, numa assumida complementaridade de papéis e de funções.

Uma terceira dimensão passa pela valorização do trabalho em equipa. Seja na constituição de equipas pedagógicas de ano e/ou de ciclo, seja na configuração de equipas de apoio ou ad hoc, que permitam ultrapassar o trabalho isolado, solitário. As equipas não se restringem aos docentes e envolvem e implicam, de igual modo, alunos ou, mesmo, as famílias. São sempre multidisciplinares, de modo a que os olhares se cruzem e complementem. A valorização do trabalho em equipa implica, de igual modo, a criação de redes de parceiros que permitam agilizar procedimentos e simplificar processos.

A necessidade de pensar uma estratégia de inovação é, aparentemente, simples. O trabalho escolar carece de sentidos. De novos e de outros sentidos. Neste momento e sendo curto em

argumentos, direi que o trabalho escolar não tem sentido para os docentes, afogados que estão em burocracias, plataformas, papéis e justificações por vezes difíceis de justificar. Não tem sentido para o aluno, consumido num excessivo presentismo em que não vislumbra o dia de amanhã e lhe dificulta a definição do seu futuro (mesmo que sonhado). Não tem sentido para pais/encarregados de educação que solicitam hoje à escola coisas que eram, não há muito tempo, remetidas para o arco familiar. Finalmente, não tem sentido para a própria sociedade, que pede à escola crescentes solicitações, quando não mesmo obrigações num alargado leque de incumbências que criam, por vezes, uma atmosfera de caos.

Importa, por isso, repensar os sentidos ao trabalho escolar. De todos.

É neste contexto que, por um lado, considero que determinante que se experimentem outras formas de organização educativa e escolar. Por outro lado, o papel e a ação do diretor na sua configuração, modelagem e implementação. Um papel central na redefinição de sentidos e de procurar contrariar aquela que tem sido a “gramática escolar”.

Uma das metas pelas quais me oriento, passa exatamente pela ressignificação do trabalho escolar. Se conseguimos descrever e caracterizar os nossos problemas, devemos ser capazes, em cada um dos nossos contextos, apontar, não direi soluções, mas propostas de trabalho que se adequem a uma realidade. Mais que esperar que seja a tutela educativa a definir propostas de solução, que homogenizam diferenças, que uniformiza realidades e contextos, terá de ser cada contexto a apontar as suas propostas.

O plano de inovação alia essas diferentes dimensões. Desde logo, a procura de abordagens próprias e locais (contextualizadas) de promoção do sucesso escolar. Favorece o envolvimento dos diferentes atores educativos. Envolvimento na tentativa de recriar sentidos ao trabalho que é inerente à escola e às relações que nela acontecem.

Junta disciplinas, na maioria das vezes, de um mesmo departamento (pretensamente para facilitar processos de articulação

horizontais). Procuramos fomentar as equipas, apoiar o trabalho colaborativo, promover a partilha de responsabilidades (sem ela não há autonomia que nos valha).

Passa por este plano de inovação, uma ideia de escola e da capacidade da sua implementação (mediante negociação) perante o qual destaco duas outras dimensões. Por um lado, a promoção de pedagogias criativas, por outro, o fomento de aprendizagens sustentáveis.

Considerações finais

Pelas pedagogias criativas pretendo, apenas, destacar a necessidade de irmos além do dado, do adquirido. Criatividade que implica em duas importantes dimensões.

Uma, onde se confronta o normal, se recusa a normalização de muitas práticas (organizacionais) educativas e escolares, nomeadamente na assumida consideração que tudo o que rodeia a escola, a organização escolar, mais não é que uma construção social. Construção essa determinada num tempo, fruto de conhecimentos mobilizados. Mas também de interesses e objetivos que marcaram o tempo e o conhecimento então mobilizados. Ensinar a muitos, como se de um só se tratasse, foi importante para responder a uma necessidade muito concreta, a da industrialização. Hoje, essas circunstâncias estão ultrapassadas e as dinâmicas sociais (e cognitivas) são outras. Considero determinante que a escola (e a sua organização pedagógica) olhe o futuro e recuse, de forma determinante, aquela que se pode designar como "tirania do passado".

No entanto, as pedagogias criativas são importantes porque o ato de educar tem de tocar a pessoa. Não apenas aquela que é educada, mas também quem educa, numa assumida construção relacional. Pedagogias criativas porque a arte toca, cria sentidos ao nosso mundo. A arte é uma manifestação individual de ações coletivas. É um sentimento individual de algo que se vive e sente no coletivo.

Pelas pedagogias criativas alio imaginação e sentidos, vontades e determinação, indivíduo e sociedade. É uma forma de construir o sentido comum por intermédio de cada um de nós, na procura de propostas de trabalho, na recusa da normalização daquilo que não é normal.

Pelas aprendizagens sustentáveis pretendo destacar a necessidade de aquilo que se aprende não ficar preso, nem condicionado a uma relação ou a um tempo. Decorar implica esquecer ou ficar condicionado a uma situação em concreto. Pode ser cultura geral, mas pode não servir para adaptação a outros contextos.

É cada vez mais importante que se valorizem dimensões que permitem a sua adequação a diferentes contextos, situações e/ou realidades. Práticas pedagógicas sustentáveis que permitam ir além de circunstâncias mais imediatas do presente e se insurjam pelo futuro que queremos construir.

Entre pedagogias criativas e aprendizagens sustentáveis, o elemento de união é a necessidade de sermos criativos, de arriscarmos e experimentar outras formas de fazermos e cumprirmos o que sempre esteve a cargo da escola - aprender, transmitir uma cultura, garantir o futuro.

As escolas não podem, nem devem nem estão paradas à espera que alguém ou algo que lhes seja exterior, pense e determine processos de mudança, o sentido dessa mudança e as circunstâncias que lhe estão subjacentes. Cada escola é uma realidade única, pelo qual deve equacionar as suas idiossincrasias e apostar no futuro dos seus. Para isso, nada melhor que apostar na criatividade que grassa pelas escolas e fazer dela uma oportunidade sustentável.

Entre uma e outra das dimensões estão todos os atores, principais e secundários, da educação e da escola. Todos, de acordo com os seus papéis, interesses e contextos, são determinantes na configuração do processo de aprendizagem. Mas há um que se configura determinante, porque tem de carregar, promover e negociar uma ideia de escola. É ele, o diretor.

A sua ação tem de ser estratégica e aliar, tradição e inovação, passado e futuro, divergências e consensos, fazendo da escola, enquanto lugar plural, um ponto de encontro do desafio de ensinar e aprender, de se ser imaginativo e criativo, de se promoverem aprendizagens sustentáveis.

Compete ao diretor aliar e articular diferentes interesses, diferenciados objetivos, identificar pontos de consenso e pensar metodologias de trabalho, adequar estratégias organizacionais que permitam ir ao encontro de um pensamento pedagógico criativo, ou seja, ao diretor, para além de promover uma ideia de escola, importa dar folga aos espaços criativos de cada elemento que permita dar asas à imaginação e respeitar cada um, aluno e professor.

A escola tem de dar espaço e condições à imaginação e à criatividade para que se permitam recriar espaços, dimensões organizacionais e sentidos ao trabalho que se desenvolve na escola.

Referências Bibliográficas

- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. In *Educação e Realidade*. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores - proteger, transformar, valorizar*. https://drive.google.com/file/d/1KsTIC3BXz5QtPDf4t_t8W_goKFIFk4Qh/view
- UNESCO (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?*. [Título original: Rethinking education: towards a global common good?] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>

A Educação Popular no Polo de Redondo da Universidade Popular Túlio Espanca



Dora Jeremias | Coordenadora do Polo da UPTe de Redondo |
dora.jeremias@cm-redondo.pt

Resumo

Na presente comunicação apresentar-se-á a caracterização da atividade desenvolvida pelo Polo de Redondo da Universidade Popular Túlio Espanca, constituído, formalmente, em outubro de 2019, através da assinatura de um protocolo entre o Município de Redondo e a Universidade de Évora.

Palavras-chave: envelhecimento; educação popular.

A Educação Popular no Polo de Redondo da Universidade Popular Túlio Espanca

A problemática do envelhecimento populacional a que o concelho de Redondo tem vindo a assistir nos últimos anos, alerta-nos para a necessidade de encarar a população idosa como um dos sectores alvo de qualquer estratégia de intervenção. Na verdade, o envelhecimento da população tem exigido um esforço cada vez mais apurado de investimento em áreas tão importantes como a saúde, a ocupação dos tempos livres, as condições habitacionais, as acessibilidades, a segurança, entre outros, no sentido de proporcionar a este grupo social níveis superiores de qualidade de vida. Por outro lado, também se torna necessário alterar a imagem da pessoa idosa, dignificando o seu papel na sociedade, como um indivíduo que tem um capital social e que representa uma potencial força de transformação. Para isso, é urgente que os indivíduos mais velhos estejam associados à vitalidade, à atividade, à participação na sociedade, incentivando o seu envelhecimento ativo e digno. O grande desafio que se coloca é encontrar formas que possibilitem e facilitem essa participação, tornando os mais velhos cidadãos ativos em todos os níveis da comunidade onde estão inseridos. Seguindo este princípio, o

Município de Redondo, assinou o protocolo de cooperação com a Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora (UPTE/UÉ) em 2019 e, desde essa data, tem vindo a contribuir para a concretização da sua principal missão, nomeadamente, o de garantir às populações oportunidades diversificadas de formação ao longo da vida que reforcem o gosto, bem como o prazer pela aprendizagem, em detrimento, apenas, da mera ocupação de tempo.

Caraterização sociodemográfica

A 35 Km de distância da capital de distrito – Évora – a vila de Redondo ergue-se a 317m de altitude e é a sede de um concelho com uma superfície de 371,44 Km², no qual vivem, atualmente, cerca de 6286 habitantes (INE, 2022).

O Concelho de Redondo situa-se na região do Alentejo Central, a este de Évora. Ocupa uma área de 370 km², é dividido por duas freguesias, a Freguesia de Redondo e a Freguesia de Montoito.

É um concelho que se divide entre as vilas de Redondo e Montoito e as aldeias do Freixo, Aldeia da Serra, Vinhas, Foros da Fonte Seca, Santa Susana, Aldeias de Montoito e Falcoeiras.

TABELA 1: DADOS DEMOGRÁFICOS

	1960	1981	1991	2001	2011	2021
População residente	11.967	8.444	7.948	7.288	7.031	6.286
Taxa de crescimento anual médio da população (%)	-	-	-0,6	-0,9	0,4	-1,1
Jovens (%) menos de 15 anos	24,7	20,6	17,5	13,5	12,8	11,3
População em idade ativa (%) 15 aos 64 anos	67,3	62,6	61,6	62,1	61,4	61,2
Idosos (%) 65 e mais anos	8	16,8	20,9	24,3	25,8	27,6

Índice de envelhecimento idosos por cada 100 jovens	32,5	81,4	120	180	201,0	245
Pessoas que vivem sós (%)	2,5	6,4	6,4	7,8	9,2	10,8

Fonte: INE, 2022.

De fato, não podemos deixar de sublinhar o acentuado envelhecimento populacional a par de um efetivo decréscimo da população, fenómenos que estão, indissociavelmente, ligados a fatores como a diminuição da taxa de natalidade e mortalidade. Se considerarmos que a taxa de natalidade e mortalidade têm vindo a diminuir ao longo dos anos, estamos em condições de aferir que a combinação destes dois dados se traduz num crescimento natural negativo, que, de acordo com os dados do INE em 2021, apresenta um valor negativo de - 1,1%. O envelhecimento da população é, ainda, visível através do fato de 10,8% dos indivíduos com mais de 65 anos viverem sós ou com outros do mesmo grupo etário.

Não menos importante, e segundo os dados de 2021, ainda, temos 360 residentes analfabetos.

Posto isto e a par das respostas sociais existentes no concelho, existem outros serviços no concelho desenvolvidos pelo Município de Redondo, cujo contributo para a promoção da qualidade de vida dos idosos e para o desenvolvimento local, não pode ser descurado.

O Polo de Redondo da Universidade Popular Túlio Espanca

O Polo de Redondo da Universidade Popular Túlio Espanca representa uma das respostas mais concertadas e polivalentes de combate ao isolamento social deste grupo da população, pois representa um instrumento dinamizador de atividades de carácter não só educativo, como também social, cultural, desportivo e com forte componente de convívio. De realçar, igualmente, a programação cultural desenvolvida pelo Município de Redondo a qual, representa uma excelente resposta para este grupo da população, bem como as medidas sociais vigentes.

A UPTE Redondo – como diariamente designamos - veio permitir unificar vários projetos, até então, existentes no Município de Redondo – *Dinâmica Sénior, Mexer com Saúde, Grupo Coral e Instrumental Academia de Afetos, Afetivamente, TIC entre outras dinâmicas pontuais* – numa estrutura única de carácter não formal, onde as novas aprendizagens passaram a ser a premissa comum a todos.

Atualmente, contamos com mais de duas centenas de alunos e de um leque de atividades realizadas, semanalmente, nas duas freguesias do Concelho (Redondo e Montoito). São os Técnicos/Formadores que, semanalmente, se deslocam pelas seguintes localidades: Redondo, Aldeia da Serra, Freixo, Foros da Fonte Seca, Vinhas, Santa Susana, Montoito e Aldeias de Montoito.

A UPTE Redondo tem vindo a desenhar o seu percurso de acordo com as necessidades da população. No início, a pandemia, veio suspender o decurso das atividades presenciais, mas, à distância de um telefonema, os Técnicos continuaram a assegurar e a manter o contacto permanente com os alunos, maioritariamente idosos. O passado deu, então, lugar ao presente e, hoje, para além das duas centenas de participantes, contamos com várias atividades formativas permanentes, que decorrem, semanalmente, na maioria das localidades do concelho. É através de oficinas temáticas que conseguimos padronizar a nossa presença nas localidades do concelho, nomeadamente através dos seguintes módulos: a ***Dinâmica***, onde a arte de trabalhar o papel e a expressão plástica se fundem com os sorrisos e a amizade; a ***Cerâmica*** onde o barro ganha formas diversificadas e se promove a ligação com a *arte* popular desta região; o ***Clube de Saúde*** onde se fala de emoções, do processo de envelhecimento, dos benefícios da yoga no sono, entre outros temas direcionados para a faixa etária dos participantes - em colaboração do CLDS 4G de Redondo e a UCC de Redondo; as ***Ações de Prevenção*** promovidas pela equipa da GNR “Idosos em Segurança”, bem como a ***Costura***, uma atividade desenvolvida a título experimental no final deste ano letivo e que permitiu usar a arte da costura para fins terapêuticos. Não obstante, conseguimos garantir que as atividades desportivas, através da ***Ginástica de Manutenção***, estivessem presentes, semanalmente, em todas as localidades, garantindo a

atividade física necessária ao bem-estar físico e mental dos participantes, assim como nos foi possível assegurar aos interessados aulas de **Hidroginástica**.

A par do Desporto, não descurámos as atividades culturais onde a **Dança** e a **Tuna** mereceram um grande destaque junto dos seus participantes. A criatividade e a música ajudaram a elevar a autoestima de todos e o palco deu lugar a um maior reconhecimento e reencontro com o seu corpo, a sua mente e o seu património cultural. Foram várias as oportunidades que tiveram para mostrar o seu valor em palco.

Quanto às novas disciplinas, este ano, demos a oportunidade à aprendizagem da Língua Inglesa (Nível 1) e às TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação e Internet, realizadas com a colaboração do CLDS 4G de Redondo.

Foram ainda realizados, no âmbito dos Saberes e Costumes, vários workshops, encontros, visitas de estudo, participação em eventos locais e culturais, nomeadamente no Carnaval, no Dia de Reis e nas Ruas Floridas.

Podemos esquematizar, na tabela 2 em baixo, as atividades desenvolvidas, localidades, transportes efetuados, assim como o número de participantes:

TABELA 2: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO POLO UPTE REDONDO

Disciplinas	Localidades	Total de participantes por atividade (n.º)
Dinâmica – Expressão Plástica	Redondo, Aldeia da Serra, Foros da Fonte Seca, Vinhas, Freixo, Santa Susana, Montoito e Aldeias de Montoito. (Os participantes dos Foros da Fonte Seca e das Vinhas deslocam-se ao Redondo – o transporte é garantido pela autarquia)	141

Ginástica de Manutenção	Redondo, Aldeia da Serra, Freixo, Foros da Fonte Seca, Vinhas, Santa Susana, Montoito e Aldeias de Montoito. (Os participantes das Vinhas deslocam-se ao Redondo – o transporte é garantido pela autarquia)	85
Hidroginástica	Redondo, Aldeia da Serra, Freixo, Foros da Fonte Seca, Vinhas, Santa Susana, Montoito e Aldeias de Montoito (o transporte é garantido a todos pela autarquia)	42
Inglês (Nível 1)	Redondo	12
Tuna da Universidade Popular Túlio Espanca	Redondo, Freixo, Santa Susana, Montoito e Aldeias de Montoito.	51
TIC – Tecnologias de Informação e Internet	Redondo, Foros da Fonte Seca e Vinhas	16
Dança	Redondo, Foros da Fonte Seca, Vinhas e Aldeia da Serra (Os participantes dos Foros da Fonte deslocam-se ao Redondo – o transporte é garantido pela autarquia)	26
Clube de Saúde	Redondo, Aldeia da Serra, Freixo, Foros da Fonte Seca, Vinhas, Santa Susana, Montoito e Aldeias de Montoito. (Os participantes dos Foros da Fonte Seca e das Vinhas	40

	deslocam-se ao Redondo – o transporte é garantido pela autarquia)	
Saberes e Costumes	Redondo, Aldeia da Serra, Freixo, Foros da Fonte Seca, Vinhas, Santa Susana, Montoito e Aldeias de Montoito. (o transporte é garantido a todos pela autarquia)	134
Cerâmica	Redondo, Aldeia da Serra, Freixo, Foros da Fonte Seca, Vinhas, Santa Susana, Montoito e Aldeias de Montoito. (Os participantes dos Foros da Fonte Seca e das Vinhas deslocam-se ao Redondo – o transporte é garantido pela autarquia)	33

Total de inscrições: 213

Fonte: Elaboração Própria

Foram vários os quilómetros percorridos, diária e semanalmente para chegar a todos o que permaneceram disponíveis para aprender, partilhar e a quem assumiu que a vida é e sempre será uma constante aprendizagem.

Conscientes que haverá sempre por fazer e muito mais para aprender, o nosso caminho faz-se caminhando e o nosso objetivo é chegar a todos pela proximidade, reconhecimento e valorização cultural.

Referência Bibliográfica

Instituto Nacional de Estatística (2022). *Censos 2021. XVI Recenseamento Geral da População. VI Recenseamento Geral da Habitação: Resultados definitivos*. <https://www.pordata.pt/home>

Entre tempos: Envelhecer e Aprender no Alentejo

Alexandra Janeiro | Cooperativa Operária Portalegrense |
alexandaribeiro142@gmail.com

Luísa Carvalho | Instituto Politécnico de Portalegre, Centro de
Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora |
luisacarvalho@ipportalegre.pt

Ana Fartouce | Cooperativa Operária Portalegrense |
ana.fartouce@gmail.com

Abílio Amiguinho | Cooperativa Operária Portalegrense |
abilio.amiguinho@ipportalegre.pt

Célia Tavares | Mindshift Talent Advisory |
celiagoncalvestavares@gmail.com

Resumo

Os mais recentes dados do Eurostat (2023) revelaram que Portugal é, de entre os 27 Estados-membros da União Europeia, o país cuja população está a envelhecer a um ritmo mais acelerado. Realce-se que, segundo a mesma fonte, a idade média dos portugueses era, em 2012, de 42,1 anos, tendo aumentado, passada uma década, para os 46,8 anos.

O envelhecimento da população traz consigo um conjunto de oportunidades, mas, para que de facto possam ser encaradas enquanto tal e não apenas como problemas, é necessário a existência de políticas públicas e de práticas efetivas junto da população. Vários estudos têm destacado a importância do *ageing in place*, da possibilidade de se envelhecer na comunidade, com estruturas, projetos, atividades, devidamente estruturados, que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos indivíduos, neste particular dos mais velhos e que fomentem, precisamente, a possibilidade e a existência de oportunidades que permitam aos indivíduos permanecerem (ativos) nos seus contextos. Foi, nesse espírito, que, entre 2020 e 2022, se desenvolveu o projeto Entre Tempos, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e promovido pela Cooperativa Operária Portalegrense, tendo em vista contribuir para um envelhecimento ativo na comunidade que estimule a autonomia, a participação social e o bem-estar da população idosa do concelho de Portalegre. Trata-se de um projeto pensado para a comunidade no

seu todo e para os mais velhos, de forma particular, no âmbito do qual se desenharam e implementaram um conjunto de atividades de cariz socioeducativo, fomentando a aprendizagem ao longo da vida (pilar do envelhecimento ativo) e a educação intergeracional.

Na presente comunicação, pretende-se, por um lado, apresentar o projeto e, por outro, partilhar os impactos do mesmo junto dos que nele participaram, com especial enfoque nos dados de natureza qualitativa. Os resultados permitiram obter uma melhor perceção relativamente aos impactos do projeto que se desenvolveu nos últimos três anos, mas também aportaram pistas para futuras intervenções, na comunidade portalegrense.

Palavras-chave: *ageing in place*; aprendizagem ao longo da vida; educação intergeracional; comunidade.

Contextualização teórica

Tem-se assistido, nos últimos anos, a um envelhecimento da população, refletindo-se, em 2022, num aumento da idade média em todos os países da União Europeia (UE), à exceção da Suécia. No caso de Portugal, com uma média de 46,8 anos, verificou-se, numa década e de entre os países da UE, o aumento mais acentuado (quase mais cinco anos), traduzindo-se na segunda idade média mais elevada, apenas antecedido pela Itália (Eurostat, 2023).

O último recenseamento geral levado a cabo pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) junto da população portuguesa (INE, 2022), revelou que, em 2021, as pessoas com 65 e mais anos representavam 23,4% da população residente. De acordo com as projeções do INE, prevê-se que, nos próximos anos, este cenário se acentue e que, em 2080, a população com 65 e mais anos seja de 36,8% (INE, 2022).

Por outro lado, antevê-se que a esperança média de vida, nos países desenvolvidos, continue a subir e que, em alguns destes, em 2030, supere os 90 anos, projetando-se, para Portugal, uma das maiores subidas, em particular na esperança média de vida nas mulheres (Kontis et al., 2017). Note-se, no entanto, que o aumento da esperança média de vida dos portugueses não se tem feito acompanhar de uma melhoria na qualidade de vida da população, "(...) porque [se] tem vindo a viver mais e com problemas de aumento

de várias doenças e problemas económicos (...)" (Nóbrega et al., 2022). Refira-se que o rácio de dependência dos idosos da UE também aumentou nos últimos anos, apresentando, Portugal, o terceiro rácio mais elevado (37,2%) (Eurostat, 2023).

Não se pode, neste sentido, identificar uma resposta simples para problemas que são complexos (Nóbrega et al., 2022). Urge desenhar novas políticas e modelos alternativos para apoiar os mais velhos (Kontis et al., 2017). Há necessidade de uma conjugação de esforços, entre estruturas e áreas disciplinares, existindo já projetos e estratégias em curso no contexto nacional (Nóbrega et al., 2022).

Importa considerar, ainda, que, segundo Fonseca (2021), a maioria dos portugueses envelhece nas suas casas. Não obstante as "(...) medidas de promoção de envelhecimento em casa e na comunidade – *ageing in place* – continuam a ter uma fraca visibilidade pública (...)" (p. i). Ainda assim, e de acordo com o mesmo autor, Portugal possui um conjunto diversificado, a nível comunitário, de respostas direcionadas para os mais velhos, distribuídas por diversos contextos e ambientes, às quais se encontra subjacente o conceito de *ageing in place*. O projeto se apresenta neste estudo enquadra-se precisamente nesse âmbito.

Refira-se, neste domínio, e de entre diferentes vertentes de intervenção, a relevância da aprendizagem ao longo da vida, "(...) como estratégia de capacitação (reforçar capacidades) pessoal que favorece o bem-estar e a qualidade de vida através do aumento do poder de decisão" (Jacob, 2022, p. 24). A aprendizagem ao longo da vida foi, aliás, preconizada como um pilar do envelhecimento ativo que sustenta os demais, definindo-se "(...) envelhecimento ativo (...) [como] o processo de otimização de oportunidades para a saúde, a aprendizagem ao longo da vida, a participação e a segurança para melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem" (Centro Internacional de Longevidade do Brasil, 2015, p. 44).

Projeto Entre Tempos

O projeto Entre Tempos, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, decorreu entre 2019 e 2022, na Cooperativa Operária Portalegrense, assumindo, como objetivo, contribuir para um envelhecimento ativo na comunidade estimulando a autonomia, a

participação social e o bem-estar da população idosa do concelho de Portalegre (Alto Alentejo). O projeto apresentou-se, simultaneamente, como uma oportunidade de a Cooperativa Operária Portalegrense, após 30 anos de inatividade, retomar a sua ligação à comunidade de Portalegre, restabelecendo a sua função, enquanto espaço privilegiado de inovação social e de empreendimento cooperativo e associativo. Contou, para o efeito, com uma equipa multidisciplinar de profissionais.

O projeto assente num modelo de animação sociocultural e educativo, de mediação e fruição cultural e de formação de natureza intergeracional, estruturou-se em nove segmentos que, de seguida, se sistematizam:

1. Entre aprendizagens – atividades formais e informais de ensino-aprendizagem sobre várias temáticas contemporâneas;
2. Entre gerações – atividades promotoras de encontros diferentes gerações, fomentando a partilha de saberes e o combate ao isolamento;
3. Entre teclas e ecrãs – ações de formação na área das tecnologias de informação;
4. Entre tradições – recolha de tradições e saberes-fazeres junto de idosos, efetuada por crianças/jovens;
5. Entre hortas – visitas comentadas dinamizadas pelos idosos nas suas hortas e/ou quintas;
6. Entre natura – atividades de educação ambiental e de reconhecimento do património natural da Serra de São Mamede;
7. Entre contos – atividades de (re)conto de histórias tradicionais;
8. Entre artes e espetáculos – atividades de expressão plástica, música, dança e movimento;
9. Entre museus e património – atividades de mediação cultural nos espaços patrimoniais e museus.

As atividades programadas, pensadas para a comunidade no seu todo e para os mais velhos de forma particular, visaram também sensibilizar a comunidade para a necessidade de abordagens centradas no ciclo de vida e para a co-construção de comunidades amigas do envelhecimento, potenciando a intergeracionalidade.

Metodologia

Atendendo ao horizonte temporal do projeto, considerou-se fundamental, com o aproximar do seu término, avaliar os impactos do projeto Entre Tempos junto dos que nele participaram.

Nesse sentido, recorreu-se a uma abordagem metodológica mista, recolhendo dados de natureza quantitativa e qualitativa, por se considerar que a complementaridade metodológica robusteceria os resultados (Vilelas, 2009; Creswell, 2014).

Tendo em vista alcançar um maior número de participantes, construiu-se, numa primeira fase, um inquérito por questionário através dos Formulários do Google. Uma vez validado, o questionário foi enviado, por email, a todos os indivíduos que, ao longo do projeto, participaram nas suas diferentes atividades. Os dados foram objeto de tratamento estatístico.

Considerando a importância de, de forma mais aprofundada, auscultar os que participaram mais regularmente nas atividades, construiu-se, numa segunda fase, uma entrevista semiestruturada que foi aplicada junto de cinco participantes, todas do género feminino, uma vez que a participação de indivíduos do género masculino foi de carácter mais pontual. Recorreu-se à análise de conteúdo para proceder ao tratamento dos dados que emergiram das entrevistas, definindo-se, *a posteriori*, quatro categorias: 1. Participação no projeto; 2. Contributos da participação no projeto para um envelhecimento ativo; 3. Natureza das atividades; e 4. Apreciação global do projeto.

Neste capítulo, centramos a apresentação e discussão dos resultados nos dados de natureza qualitativa que emergiram nesta segunda fase do estudo.

Apresentação e discussão dos resultados

Na tabela que se segue, efetua-se uma breve caracterização do perfil das entrevistadas. Como se constata possuíam entre 67 e 84 anos, sendo as habilitações académicas distintas (desde o 4.º ano de escolaridade ao mestrado). Relativamente ao estado civil, três participantes eram viúvas e uma divorciada (vivendo três destas sozinhas) e uma era casada. Todas se encontravam já reformadas, quando integraram o projeto.

TABELA 8: PERFIL DAS ENTREVISTADAS

	ENT. 1	ENT. 2	ENT. 3	ENT. 4	ENT. 5
IDADE	67 ANOS	84 ANOS	73 ANOS	79 ANOS	77 ANOS
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	12.º ANO	MESTRADO	9.º ANO	9.º ANO	4.º ANO
ESTADO CIVIL	DIVORCIADA	VIÚVA	CASADA	VIÚVA	VIÚVA
VIVE...	SOZINHA	SOZINHA	COM O MARIDO	COM O FILHO	SOZINHA

No âmbito da primeira categoria (participação no projeto), identificaram-se duas subcategorias: participação (anterior) noutras atividades socioeducativas e razões de participação no projeto Entre Tempos (Tabela 2).

TABELA 2: CATEGORIA 1 – PARTICIPAÇÃO NO PROJETO

Subcategoria	Conteúdos	Indivíduos
1.1. Participação (anterior) noutras atividades socioeducativas	- Universidade Sénior	2
	- Ginástica/ Hidroginástica	2
	- Teatro	1
	- Poesia	1
	- Ausência de participação	1
1.2. Razões de participação no projeto Entre Tempos	- Curiosidade	2
	- Aquisição de conhecimentos (TIC)	1
	- Convívio	1
	- Interesse por participar em atividades	1
	- Ambiente (relação)	1
	- Combate à solidão	1

Constata-se que, à exceção de uma das entrevistadas, as demais, antes de integrarem as atividades do projeto Entre Tempos já participavam noutras atividades de caráter socioeducativo. Relativamente às razões para a participação neste projeto, destacou-se a curiosidade, embora também outros motivos, tais como: aquisição de conhecimentos, em particular ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); o convívio; o interesse por participar em mais atividades; o ambiente/relação que existe no projeto; e o combate à solidão. A este propósito destacar que

A formação e educação são grandes aliados no envelhecimento saudável e ativo ao permitirem potenciar a concretização de interesses e sonhos, assim como, de projetos de vida (...). Mais do que atribuição de qualificações e certificações, o importante é promover enriquecimento pessoal, inclusão e participação. (Jacob, 2022, p. 17)

No âmbito da segunda categoria identificaram-se precisamente os contributos da participação no projeto para um envelhecimento ativo, definindo-se cinco subcategorias: promoção da autonomia; promoção da capacidade para discutir e ter uma posição acerca dos temas da atualidade; participação na comunidade; fomento do convívio; e promoção do bem-estar.

TABELA 3: CATEGORIA 2 – CONTRIBUTOS DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PARA UM ENVELHECIMENTO ATIVO

Subcategoria	Conteúdos	Indivíduos
2.1. Promoção da autonomia	- Exteriorizar ideias/opiniões	2
	- Relação com os outros/grupo	2
	- Desenvolvimento cognitivo	1
	- Apoio psicológico	1
2.2. Promoção da capacidade para discutir e ter uma posição acerca dos temas da atualidade	- Incentivo à discussão/ (re)construção de ideias	3
	- Aquisição de conhecimentos	1
	- Desenvolvimento cognitivo	1
	- Posição mais esclarecida	1
2.3. Participação na comunidade	- Tentativa de envolver/motivar outras pessoas	2
	- Envolvimento nutras instituições sociais	2
	- Envolvimento em dinâmicas da comunidade	1
	- Ausência de participação	1
2.4. Fomento do convívio	- Novas amizades	3
	- Convívio como forma de apoio mútuo e bem-estar	3
2.5. Promoção do bem-estar	- Sentir mais ativa	2
	- Realização de aprendizagens	1
	- Prevenção primária	1
	- Sentimento de pertença ao grupo	1
	- Capacidade de relacionar com o(s) outro(s)	1
	- Descoberta de novos interesses	1
	- Apoio psicológico	1
	- Pretexto para sair	1

2.6. Realização de novas aprendizagens	- Entre Tradições	3
	- Entre Teclas	2
	- Entre Museus e Património	1
	- Aprendizagem ao longo da vida	1

Verifica-se que um dos contributos do projeto se prendeu, desde logo, com a promoção da autonomia, na medida em que incentivou a que as participantes exteriorizassem ideias e opiniões, mas também por via da relação com os outros/grupo, do desenvolvimento cognitivo e do apoio psicológico. Uma das participantes afirmou: “(...) Sou uma pessoa um bocado fechada, calada. Também, me ajudou muito a abrir mais, apesar de me considerar uma pessoa meio culta, mas sou muito calada então não exteriorizo aquilo que sei... E aqui no Entre Tempos ajudaram-me a abrir-me” (1.3.1.).

Um segundo contributo em termos de envelhecimento ativo refere-se à promoção da capacidade para discutir e ter uma posição acerca dos temas da atualidade. A maioria das participantes destacou precisamente o incentivo à discussão/(re)construção de ideias, expressando, uma das entrevistadas: “(...) discuto com colegas sobre o que se está a passar, sobre a guerra, os fogos, a pandemia sobre tudo o que se está a passar. Tudo contribuiu para que nós falemos sobre essas coisas da nossa vida do dia-a-dia” (5.4.1. Consideraram que tal é possível também pela aquisição de conhecimentos, pelo desenvolvimento cognitivo e pela posição mais esclarecida, três dimensões promovidas, segundo as entrevistadas, nas atividades do projeto. De acordo com a Comissão Europeia (2021), a aprendizagem tende a potenciar precisamente a possibilidade “(...) de as pessoas idosas desempenharem um papel ativo na sociedade. O desenvolvimento de competências de cidadania é importante para a participação democrática ao longo da vida” (p. 5).

Na terceira subcategoria, verificou-se que o projeto fomentou também o envelhecimento ativo por via da participação na comunidade, não o tendo referido apenas uma das entrevistadas. Curiosamente, duas, por reconhecerem os benefícios do projeto, reportaram-se, desde logo, à tentativa de envolverem/motivarem outras pessoas para também nele participarem. Outras mencionaram

que participavam em dinâmicas de instituições da comunidade ou instituições de caráter social, tais como a Cáritas, ajudando os outros e as famílias. Como destaca Fonseca (2021), “A criação e o desenvolvimento de oportunidades de participação social e de manutenção de redes sociais é algo absolutamente fundamental para que as pessoas mais velhas assumam papéis ativos e significativos nas respetivas comunidades” (p. 85).

O projeto contribuiu também para um envelhecimento ativo por via do fomento do convívio, mais concretamente da edificação de novas amizades e do convívio como forma de apoio mútuo e bem-estar. Realce-se que, e conforme referido anteriormente, a maioria das entrevistadas era viúva ou divorciada, vivendo três delas sozinhas. Uma destas entrevistadas destacou: “(...) Aqui por exemplo, dentro do projeto, conheci pessoas que não conhecia e que me ajudou a alargar as relações e a arranjar novas amizades, que é muito importante” (1.5.1.). Outra realçou que “Quando alguma tem um problema todas nos preocupamos. Telefonam-me e eu também telefono. Estamos preocupadas com o bem-estar umas das outras” (5.5.2.). Refira-se que, por via da participação em atividades, “A aprendizagem na velhice também contribui para o bem-estar” (Centro Internacional de Longevidade do Brasil, 2015, 68).

Nesta sintonia, na penúltima subcategoria identificaram-se aspetos relativos especificamente à promoção do bem-estar, tais como: sentir-se mais ativa; realização de novas aprendizagens que contribuíram para o bem-estar; prevenção primária; sentimento de pertença ao grupo; capacidade de se relacionar com o(s) outro(s); descoberta de novos interesses; apoio psicológico; e pretexto para sair.

Por fim, ao nível da realização de novas aprendizagens, as entrevistadas destacaram um conjunto diversificado de situações que, em termos de análise, foram enquadradas em segmentos do projeto, designadamente: Entre Tradições; Entre Teclas; e Entre Museus e Património. Uma das entrevistadas, numa perspetiva mais ampla, referiu-se à aprendizagem ao longo da vida: “Eu penso que nós estamos sempre a aprender” (2.7.1.). Importa, nesta linha de ideias, destacar que, e conforme preconizado pela Comissão Europeia (2021), “A aprendizagem ao longo da vida, ou seja, o investimento nos

conhecimentos, aptidões e competências das pessoas ao longo da sua vida, faz parte da resposta aos desafios do envelhecimento (p. 5)".

Na terceira categoria (natureza das atividades), identificaram-se três subcategorias, conforme se apresenta na tabela que se segue.

TABELA 4: CATEGORIA 3 – NATUREZA DAS ATIVIDADES

Subcategoria	Conteúdos	Indivíduos
3.1. Modalidades de ensino-aprendizagem recíprocas/ potenciar saberes e competências	- Aprendizagens mútuas	5
	- Especificação do ensinado (expressões plástica e dramática, fazer pão...)	3
3.2. Caráter intergeracional	- Participação em atividades de caráter intergeracional	5
	- Aprendizagens recíprocas	3
	- Valorização e aceitação dos mais velhos	2
	- Importância recíproca do contacto entre gerações	1
	- Proporciona distração	1
3.3. Introdução/ integração das TIC	- Participação em atividades específicas (Entre Teclas e Ecrãs)	5
	- Aprendizagens: ocupação do tempo livre/distrair	2
	- Realização de aprendizagens (não especificadas)	1
	- Aprendizagens: efetuar revisão de livro	1
	- Aprendizagens: partilha e maior interação com a família	1
	- Falta de continuidade	1

Relativamente à natureza das atividades, importa desde logo destacar, e conforme se explana na primeira subcategoria, o facto de as modalidades de ensino-aprendizagem assumirem um caráter recíproco e potenciarem a construção de diferentes saberes e

competências, sendo que todas as entrevistadas realçaram as “aprendizagens mútuas”, ou seja, e nas palavras de uma das participantes: “Uns aprendem comigo e eu aprendo outras coisas” (2.7.1.).

Na segunda subcategoria, evidenciou-se o carácter intergeracional, mencionando, todas as entrevistadas, a participação em atividades desta natureza. Além disso, e no âmbito destas atividades, três das entrevistadas destacaram o facto de se terem efetuado aprendizagens entre gerações (com os mais novos). Para além da importância recíproca do contacto entre gerações, de forma mais específica, duas entrevistadas consideraram que atividades desta natureza fomentam a valorização e aceitação dos mais velhos, justificando que:

Acho muito bom também para eles, não só para nós, o contacto com os mais velhos para darem importância à terceira idade porque ultimamente a terceira idade andava muito esquecida e as crianças eram: olha aqueles velhos e não se valorizava os conhecimentos que os velhos lhes podiam transmitir.” (1.8.3.)

A este propósito, importa, desde logo destacar que, de acordo com Marques et al. (2015),

Se as crianças dos dias de hoje aprenderem que as pessoas idosas não constituem um grupo homogéneo, e que as suas capacidades e competências não estão relacionadas, necessariamente, com a sua idade biológica, poderão tornar-se adultos menos propensos a apresentar estereótipos e comportamentos negativos face à idade. (...) desconstruir as imagens negativas e os estereótipos habitualmente associados às pessoas idosas, da parte das crianças e dos adolescentes, por intermédio da criação de uma representação positiva e variada daquele grupo etário. (p. 19)

Uma das entrevistas, ainda neste âmbito, afirmou precisamente que, na sequência das atividades de carácter intergeracional promovidas no âmbito do projeto Entre Tempos, as

crianças “Aceitam-nos melhor, já falam e interagem connosco e não nos veem como umas velhas” (3.8.2.). Os mesmos autores sublinham que “a luta contra a discriminação pela idade [idadismo] é fundamental, tendo registado, recentemente, um aumento da sua importância no contexto europeu” (Marques et al., 2015, p. 18).

Ainda a respeito da natureza das atividades, a última subcategoria remete para a introdução/integração das TIC, sendo que todas as entrevistadas referiram participar em atividades específicas neste âmbito, mais concretamente ao nível do segmento Entre Teclas e Ecrãs. Apenas uma das entrevistadas lamenta, apesar de ter frequentado, não ter dado continuidade “(...) e depois como não tenho computador e em casa não continuava, comecei a sentir-me pesada (...)” (3.9.2.). Uma das entrevistadas sublinhou que as aprendizagens realizadas neste âmbito contribuíram para a ocupação do tempo livre, na medida em que “(...) já se mexe de outra maneira, procuramos e temos mais ocupação e aprendemos e depois acabamos por nos ocupar mais tempo com essas coisas, não estarmos a pensar no que já passamos ou no que estaremos para passar” (1.9.3.). Outra das entrevistadas enfatiza esta aprendizagem como recurso para partilha e maior interação com a família, como se ilustra: “Aprendi muito, no telemóvel só atendia chamadas, agora já mando mensagens (...). Já vou ao Facebook, às vezes ainda me engano. (...) Esses conhecimentos permitiram estar mais ligada à família, os netos enviam fotografias e eu antes não fazia nada disso” (5.9.2.). De forma mais específica, foi ainda referido, por uma das entrevistadas, que estas aprendizagens permitiram que efetuasse a revisão de um livro da sua autoria. Evidencia-se, pois, a importância atribuída pelas entrevistadas a aprendizagens no âmbito das TIC, mas também a motivação para as levarem a cabo, indo ao encontro de Jacob e Coelho (2020) ao defenderem que “(...) na motivação para usar e para aprender a usar internet é decisivo os indivíduos terem a perceção do que esta lhes pode oferecer, de acordo com os seus interesses e necessidades” (p. 140).

Na última categoria, dá-se a conhecer a apreciação global do projeto, tendo-se delimitado quatro subcategorias (Tabela 5).

TABELA 5: CATEGORIA 4 – APRECIÇÃO GLOBAL DO PROJETO

Subcategoria	Conteúdos	Indivíduos
4.1. Atividades de que mais gostaram	- Entre Teclas e Ecrãs	2
	- Entre Tradições	2
	- Comemorações/ convívio	1
	- Todas (sem especificar)	1
4.2. Atividades de que menos gostaram	- Entre Hortas	1
4.3. Impacto global do projeto na vida dos participantes	- Sentimento de realização/felicidade	2
	- Mais ativa/participativa	1
	- Mudança na maneira de ser	1
	- Mudança significativa (rotinas, sentido do dia)	1
4.4. Perspetiva da família em relação à participação	- Incentivo à participação	5

As entrevistadas reportaram-se às atividades de que mais gostaram, tendo enfatizado as que se integravam nos segmentos Entre Teclas e Ecrãs e Entre Tradições, embora uma tenha destacado também os convívios e outra referido que: “O caso é que eu gostei de todas (...). Não tenho nenhuma de realce (...)” (1.10.1.). Apenas uma das entrevistadas identificou atividades de que gostou menos, tendo justificado que “A atividade que gosto menos é do Entre Hortas. Não fui educada assim, era a filha mais nova, não vivi muito a trabalhar a terra, não gosto de trabalhar a terra. O meu terreno também não convida a isso” (3.11.1.).

Todas as entrevistadas consideraram que a frequência das atividades do projeto teve impacto nas suas vidas, embora a diferentes níveis. Duas justificaram que lhes conferiu um sentimento de realização e de felicidade, como se exemplifica numa situação concreta: “Claro, mudou imenso. Não conseguia fazer a revisão do livro sem a vossa ajuda. Sinto-me mais realizada, mais feliz” (2.12.1.). Foi também referido o facto de se encontrarem mais ativas, de ter mudado a maneira de ser, mas também, de forma significativa, as rotinas, o sentido do dia. De realçar que, de acordo com Martin

(2007), entre outros, as atividades educativas junto dos mais velhos assumem precisamente, como objetivo, desenvolver ou potenciar o crescimento pessoal e aumentar a qualidade e a fruição da vida, por via de contextos sociais estruturados e do desenvolvimento de atividades significativas.

Por fim, de destacar também a perspetiva da família em relação à participação das entrevistadas no projeto Entre Tempos. Foi transversal o discurso de que as famílias incentivam à participação no projeto, sendo as palavras de uma das entrevistadas ilustrativas desta realidade:

Foi (...) através do meu filho que eu soube. O meu filho diz que não falte a nenhuma. Quando não vê lá a minha fotografia, já diz: então, não foste? Não estavas lá, não te vi. Por isso, agora, já quero aparecer nas fotografias, porque antes ficava preocupado. (2.13.1.)

Em jeito de conclusão

Considerando os resultados apresentados, concluímos que o projeto Entre Tempos se constituiu como uma rede de cooperação, potenciadora de bem-estar, traduzindo-se em impactos positivos na vida dos que nele participaram. Uma das participantes, no final da entrevista, acrescentava: “espero que continuem, porque o vosso trabalho é muito importante, estamos sempre a aprender” (2.13.2.)”. É com esse alento, e com um conhecimento mais detalhado dos impactos do projeto, obtidos não só por via dos dados que se apresentaram, mas também por via dos resultados dos dados de natureza quantitativa, que nos propomos a dar continuidade ao projeto, na, para e com a comunidade.

Fragoso e Fonseca (2022) realçam, precisamente, o potencial das abordagens educativas e de aprendizagem desta natureza, traduzindo-se na mudança de atitudes, designadamente no sentido de um melhor conhecimento mútuo entre gerações, uma melhor compreensão dos processos de envelhecimento e uma consciência mútua sobre as possibilidades de cooperação. Estes autores acreditam ainda estes processos podem ser preventivos do idadismo e dar um significativo contributo para a sua redução.

Referências Bibliográficas

- Centro Internacional de Longevidade do Brasil (2015). *Envelhecimento ativo: Um marco político em resposta à revolução da longevidade*. Centro Internacional de Longevidade do Brasil.
- Comissão Europeia (2021). *Livro Verde sobre o envelhecimento*. Comissão Europeia.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Eurostat (2023). Demography of Europe - 2023 interactive edition. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/demography-2023>
- Fragoso, A., & Fonseca, J. (2022). Combating Ageism through Adult Education and Learning. *Social Sciences*, 11(3), 110. <https://doi.org/10.3390/socsci11030110>
- Instituto Nacional de Estatística (2022). *Censos 2021. XVI Recenseamento Geral da População. VI Recenseamento Geral da Habitação: Resultados definitivos*. www.inec.pt/xurl/pub/65586079
- Jacob, L. (2022). *Manual de formação para cuidadores formais – Unidade “Aprendizagem ao Longo da Vida”*. Fundação Aga Khan Portugal.
- Jacob, L., & Coelho, A. (2020). Atividades online nas universidades seniores em tempos de pandemia. *Interações*, 54, 126-143.
- Kontis, V., Bennett, J., Mathers, C., Li, G., Foreman, K., & Ezzati, M. (2017). Future life expectancy in 35 industrialised countries: projections with a Bayesian model ensemble. *The Lancet*, (389)10076, 1323–1335. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)32381-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)32381-9)
- Marques, S., Vauclair, M., Rodrigues, R., Gerardo, F., & Cunha, F. (2015). *ImAGES – Programa de intervenção de promoção de imagens positivas de envelhecimento em crianças e adolescentes*. Centro Editorial SCML/Leya.

- Martín, A. (2007). Gerontologia Educativa: Enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativo com idosos. In F. Pinto & A. Osorio (Coord), *As pessoas idosas. Contexto social e intervenção educativa* (pp. 47-73). Instituto Piaget.
- Nóbrega, C., Canhão, H., & Lopes, M. (22 de dezembro de 2022). *Saúde e envelhecimento* [Programa de rádio]. TSF. <https://www.tsf.pt/programa/campus-sul/vive-se-mais-tempo-em-portugal-mas-com-ma-qualidade-de-vida-15535306.html>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

Fórum do Território – Uma Ferramenta de Educação para a Cidadania

Brenno Russo; Diogo Coutinho; Fernando Parreira; Gilda Farrell;
Hélder Guerreiro; Isabel Raposo; Manuel Coelho; Maria do Rosário
Oliveira; Rita Costa; Samuel Thirion; Sérgio Maraschin & Teresa
Saraiva

Câmara Municipal de Odemira | forumdoterritorio@cm-odemira.pt

Resumo

O Fórum do Território é uma iniciativa que a Câmara Municipal de Odemira põe à disposição de todos/as os/as munícipes, sem exceção, visando a definição de uma Agenda Territorial Local para 2030, a partir de uma visão comum.

Trata-se de uma ferramenta em construção, de participação cidadã, com capacidade de gerar múltiplas aprendizagens nos domínios da Educação para a Cidadania e da Educação para o Território. Este fórum pretende promover uma nova cultura de participação e de bem-estar com impacto em todos os lugares de Odemira, convertendo as capacidades, os conhecimentos e as vontades de participar numa aprendizagem social para alcançar objetivos comuns. Enquanto processo participativo, tem por missão promover a informação, a análise e o debate de questões, mudanças, recursos e políticas relevantes para a população e atores do território. Constituindo-se como um campo de diálogo de diversas percepções, preocupações, necessidades, valores e interesses, é um espaço que fomenta a concretização prática de iniciativas coletivas que reforcem a colaboração, reconciliação e empoderamento de comunidades mais solidárias, resilientes e capacitadas para participar na tomada de decisão. Este processo firma-se na obtenção de acordos sobre os resultados esperados, na definição de modelos de acompanhamento do progresso, na recolha dos dados necessários, na realização de análises conjuntas e na decisão sobre as ações necessárias. A capacitação, a aprendizagem colaborativa e o empoderamento resultam do trabalho conjunto nestes ciclos de análise e ação.

O Fórum do Território de Odemira tem, entre outros, como base metodológica a abordagem SPIRAL (Societal Progress Indicators for the Responsibility of All) que estimula a complementaridade entre democracia direta e democracia representativa. Promovida pelo Conselho da Europa no âmbito da sua estratégia e plano de ação para a coesão social, está a ser desenvolvida pela Rede Internacional TOGETHER de todos os territórios que a põem em prática, quer seja parcialmente ou completamente. O Fórum do Território, além de ser um espaço aberto à auscultação e participação das populações de todas as freguesias do concelho, estabelece parcerias com as escolas (do 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário Regular e Profissional) através da área curricular Cidadania e Desenvolvimento e em articulação com as estratégias de Educação Para a Cidadania na Escola de cada Agrupamento/Escola Não Agrupada. A educação para o desenvolvimento e outras abordagens afins, como a educação para a cidadania global e a aprendizagem global, têm recebido uma atenção crescente no campo da educação nos últimos anos (Brown, 2015). O envolvimento com estes conceitos é importante para todos os que vivem numa sociedade globalizada e que a criação de oportunidades de participação no diálogo é essencial na aprendizagem ao longo da vida. É expectável que, através Fórum do Território, seja alcançada uma prática dialógica continuada e construtiva, de cultura de participação entre a população do concelho, a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia relativamente à articulação de instrumentos legais, prioridades estratégicas e de investimento público para o município. A participação das escolas poderá ter um papel decisivo para facilitar este processo. A monitorização, avaliação e melhoria contínua do Fórum do Território, serão estruturados num processo de recolha, análise e utilização da informação com o objetivo de incentivar processo participativo e compreender quais os seus resultados e impactes sobre participantes, organizações e sociedade.

Palavras-Chave: Participação, Políticas Públicas, Educação, Cidadania.

Introdução

O Fórum do Território é uma iniciativa que a Câmara Municipal de Odemira põe à disposição de todos/as os/as munícipes, sem exceção, visando a definição de uma Agenda Territorial Local para 2030, a partir de uma visão comum. Trata-se de uma ferramenta em construção, de participação cidadã, com capacidade de gerar múltiplas aprendizagens nos domínios da Educação para a Cidadania e da Educação para o Território.

Este fórum pretende promover uma nova cultura de participação e de bem-estar com impacte em todos os lugares de Odemira, convertendo as capacidades, os conhecimentos e as vontades de participar numa aprendizagem social para alcançar objetivos comuns. Enquanto processo participativo, tem por missão promover a informação, a análise e o debate de questões, mudanças, recursos e políticas relevantes para a população e atores do território. Constituindo-se como um campo de diálogo de diversas percepções, preocupações, necessidades, valores e interesses, é um espaço que fomenta a concretização prática de iniciativas coletivas que reforcem a colaboração, reconciliação e empoderamento de comunidades mais solidárias, resilientes e capacitadas para participar na tomada de decisão.

O processo de construção do Fórum do Território firma-se na obtenção de acordos sobre os resultados esperados, na definição de modelos de acompanhamento do progresso, na recolha dos dados necessários, na realização de análises conjuntas e na decisão sobre as ações necessárias. A capacitação, a aprendizagem colaborativa e o empoderamento resultam do trabalho conjunto nestes ciclos de análise e ação.

Assim, um aspecto fundamental deste debate pode ser a independência do Fórum do Território relativamente à Câmara Municipal de Odemira.

Nesse sentido, poderá afirmar-se que o Fórum do Território (doravante designado FT) será o que os cidadãos livres de Odemira quiserem que ele seja.

O FT será o sonho e a ambição da cidadania em exercício, trazendo ao debate público as enormes preocupações que se sentem no concelho de Odemira.

A discussão sobre o FT teve a adesão de um grupo inicial de cidadãos que elaborou uma carta de princípios que foi, posteriormente, validada numa reunião ampla e aberta de cidadãos.

Posteriormente, também por consenso, o referido grupo inicial de cidadãos levou as temáticas do FT, designadamente as situações de bem-estar e de mal-estar, às diversas freguesias do concelho (do 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário Regular e Profissional) através da área curricular Cidadania e Desenvolvimento e em articulação com as estratégias de Educação Para a Cidadania na Escola de cada Agrupamento/Escola Não Agrupada.

Todos os contributos recolhidos nas freguesias e nas escolas foram divulgados e analisados no 1º Encontro Anual do Fórum do Território. No Encontro, o grupo facilitador introduziu dinâmicas inovadoras que impulsionaram o diálogo, seja em pequenos grupos ou com o grupo alargado, estimulando uma co-construção onde os diversos grupos de cidadãos, jovens e representantes associativos e políticos das freguesias se puderam expressar. Refletiu-se sobre os desafios de criar uma cultura participativa e a importância de transformar ideias em ações concretas.

Metodologia

O Fórum do Território de Odemira tem, entre outros, como base metodológica a abordagem SPIRAL (Societal Progress Indicators for the Responsibility of All) que estimula a complementaridade entre democracia direta e democracia representativa. Promovida pelo Conselho da Europa, no âmbito da sua estratégia e plano de ação para a coesão social, está a ser desenvolvida pela Rede Internacional TOGETHER de todos os territórios que a põem em prática, quer seja parcial ou integralmente. Esta metodologia permite co-construir e implementar planos de ação colaborativos à escala de aldeias, bairros, municípios e cidades, conciliando o bem-estar dos habitantes, a transição ecológica e a criação de novas oportunidades socioeconómicas, incluindo para o público mais vulnerável.

SPIRAL baseia-se no desenvolvimento da co-responsabilidade de todos os intervenientes e cidadãos que vivem no mesmo espaço de vida para garantir o bem-estar de todos, incluindo das gerações futuras, e evitar disparidades e formas de exclusão ou de discriminação. Ao longo dos anos, foi enriquecida pelo feedback de cerca de 400 cidades e comunidades locais dos 20 países participantes na Europa e em África. Um quadro metodológico sistematizado desenvolveu-se, gradualmente, demonstrando a sua eficácia e eficiência, nomeadamente para aumentar o potencial local e multiplicar os impactos com um mínimo de recursos.

Caracterização

SPIRAL difere de outras metodologias participativas pelo facto de estar totalmente aberta e sistematizada.

- Diferencia-se de uma abordagem focada nas necessidades para apresentar uma abordagem focada no bem-estar de todos, evitando uma estigmatização, tanto num território, como num local de trabalho.
- Garante um direito à palavra igual para todos, independentemente da condição social de cada um, e inclui a diversidade de aspirações, expressões e culturas.
- Permite a co-construção transparente de sínteses coletivas a diferentes níveis, desde os grupos de cidadãos até ao nível global, sem perder a riqueza das expressões.
- É adaptável a diversas situações (freguesias, bairros, empresas, escolas) e objetivos (inclusão social de grupos vulneráveis, participação, dialogo, programação participativa,...).

Princípios

- Organização de pequenos grupos homogéneos de 7 a 12 pessoas (por idade, género, posição social, etc.) para facilitar o diálogo e a compreensão das diferenças entre grupos;
- Questões abertas: 1- O que é para si o bem-estar? 2- O que é para si o mal-estar? (podendo ser completadas por outras questões – ver o

guia elaborado pelo grupo dinamizador do Fórum do Território de Odemira);

- Respostas abertas em número ilimitado (a não ser que seja necessário por uma razão de tempo);
- Primeira fase de reflexão individual (pondo as respostas em post-it – uma resposta por post-it) e segunda fase de síntese coletiva em cada grupo homogéneo;
- Utilização de uma grelha de classificação fácil de utilização, resultando de 15 anos de experimentação;
- Reflexão sobre as ações possíveis a partir das sínteses, seja nos grupos homogéneos, seja entre os grupos;
- Possibilidade de avaliação participativa do impacto das ações ex-ante ou ex-post a partir da grelha, permitindo identificar, facilmente, os melhoramentos possíveis;
- Possibilidade de memorização dos resultados no site Wikispiral.org, permitindo comparações com outros territórios e estatísticas mais globais.

Resultados

No primeiro ano de trabalhos, foi possível definir de modo participado um modelo de funcionamento do Fórum, tendo sido dinamizadas três sessões “centralizadas” e, posteriormente, treze sessões “descentralizadas” (uma por cada freguesia do concelho) e quatro sessões com alunos do Ensino Secundário. Até à data, foi possível envolver cerca de 350 cidadãos do concelho e identificar, com base nas componentes fundamentais da qualidade de vida, as prioridades sobre as quais a agenda territorial que se pretende construir deverá ter enfoque. Concluiu-se que as infraestruturas e redes, bem como o acesso à saúde constituem-se como prioridades transversais a praticamente todo o concelho. A mobilidade é também uma prioridade para a maioria das freguesias, sendo mais destacada em freguesias de interior. Os problemas de acesso a alojamento concentram-se na faixa litoral e no eixo mais interior do concelho. Já a disponibilidade de atividades de lazer, cultura e desporto é

priorizada por todas as freguesias do litoral, mas também em freguesias mais centrais e interiores. As preocupações com o ambiente surgem como centrais, essencialmente, nas freguesias do litoral. Outros temas, como os equilíbrios sociais e pessoais, surgem com especial prioridade nas freguesias de Vila Nova de Milfontes e São Teotónio. Por fim, de referir as relações pessoais, que se identificam nas prioridades de territórios mais interiores, de maior depressão demográfica.

Considerações Finais

A educação para o desenvolvimento e outras abordagens afins, como a educação para a cidadania global e a aprendizagem global, têm recebido uma atenção crescente no campo da educação nos últimos anos (Brown, 2015). O envolvimento com estes conceitos é importante para todos os que vivem numa sociedade globalizada e que a criação de oportunidades de participação no diálogo é essencial na aprendizagem ao longo da vida.

A recomendação da UNESCO relativamente ao desenvolvimento da educação considera que o pleno desenvolvimento da personalidade humana exige que a educação seja encarada de uma forma global e como um processo permanente, principalmente devido à rapidez das transformações científicas, técnicas, económicas e sociais que ocorrem no Mundo (Obediente & Ramírez, 2017).

A aquisição de novos conhecimentos pode ocorrer ao longo de três dimensões distintas, mas complementares: educação formal, educação não-formal e educação informal.

O Fórum do Território tornou-se um espaço no qual a comunidade odemirense pode envolver-se em processos de aprendizagem desenvolvidos no âmbito destes três domínios de educação.

A estabelecer conexões com as escolas (desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao final do Ensino Secundário), através da disciplina Cidadania e Desenvolvimento, o Fórum do Território operacionaliza-se, parcialmente, no domínio da educação formal uma vez que trabalha objetivos de aprendizagem estruturados, conteúdos

previamente delimitados, num ambiente organizado, que confere uma qualificação aos participantes.

É, no entanto, no domínio da educação não formal que o FT tem a sua maior área de atuação pois, de forma intencional e organizada, em ambientes não escolares ou académicos, permite a transmissão de informação e formação na área política e da cidadania através de atividades que capacitam as pessoas a colaborar, tendo em vista objetivos comunitários, facilitando aprendizagens que permitem aos participantes fazer uma interpretação informada do seu território.

A educação informal é transversal a todas as práticas tidas no FT, pois decorre das aprendizagens involuntárias, não estruturadas, nem definidas, assentes na experiência de cada um, concretizadas nos momentos de socialização entre todos os participantes.

É expectável que, através Fórum do Território, seja alcançada uma prática dialógica continuada e construtiva, de cultura de participação entre a população do concelho, a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia relativamente à articulação de instrumentos legais, prioridades estratégicas e de investimento público para o município. A participação das escolas poderá ter um papel decisivo para facilitar este processo.

A monitorização, avaliação e melhoria contínua do Fórum do Território, serão estruturados num processo de recolha, análise e utilização da informação com o objetivo de incentivar processo participativo e compreender quais os seus resultados e impactes sobre participantes, organizações e sociedade.

Exercer a cidadania, livre de peias ou de directrizes impostas, sejam elas quais forem, será sempre o sonho de cidadãos livres e independentes.

Referências Bibliográficas

- Abreu, J. (2019) *Inteligência Territorial - Governança, Sustentabilidade e Transparência*. 1a. Edited by Idioteque.
- Brown, E. (2015). Opportunities for non-formal development education in Britain and Spain. *Policy & Practice. A Development Education Review. Centre for Global Education. Stephen McCloskey, 25290*, 93- 113.
- Falanga, R. (2019) 'Processos Participativos nas Políticas Públicas em Portugal', in João Abreu (ed.) *Inteligência Territorial - Governança, Sustentabilidade e Transparência*. 1a. Idioteque, pp. 441–459.
- García-Madurga, M. Á., Grilló-Méndez, A. J. and Esteban-Navarro, M. Á. (2020) '*Territorial intelligence, a collective challenge for sustainable development: A scoping review*', *Social Sciences*, 9(7). doi: 10.3390/SOCSCI9070126.
- Nabatchi, T. (2012) 'A Manager's Guide to Evaluating Citizen Participation', *Fostering Transparency and Democracy Series*, p. 52.
- Obediente, F. & Ramírez, E. (2017). *Fundamentos teóricos metodológicos sobre la educación del adulto mayor em el contexto de la educación permanente*. Humanidades Médicas, 17, 291-305.

Recrear – Tempo para Aprender e Brincar: Projeto de intervenção socioeducativa em recreios escolares nas EB1 do concelho de Odemira

Isabel Raposo | Câmara Municipal de Odemira | isabel.raposo@cm-odemira.pt

Rita Costa | Câmara Municipal de Odemira | rita.costa@ipbeja.pt

Tânia Santos | Câmara Municipal de Odemira | tania.santos@cm-odemira.pt | forumdoterritorio@cm-odemira.pt

Resumo

Uma das competências assumida pelo Município de Odemira, no âmbito da descentralização da Administração Pública, é a promoção e implementação de medidas de apoio, que garantam uma escola *a tempo inteiro*, em resposta à necessidade de compatibilização entre o horário letivo e o horário laboral das famílias.

Estas medidas visam responder às necessidades socioculturais dos alunos, privilegiando um ambiente caracterizado pela brincadeira e descoberta e contribuindo para o aumento do capital de conhecimento do território e das suas atividades, assim como, para um alargamento de espaços e de entidades consideradas como parte da comunidade educativa do concelho.

A organização dos tempos pós letivos, nas EB1 de Odemira, abriu a possibilidade de criar um projeto co- construído entre as crianças, a escola, os pais e a comunidade que, além da oferta das AEC, crie espaço e tempo de brincadeira e de articulação com o território.

No contexto do uso da brincadeira como instrumento de educação, o recreio pode ser visto como um espaço cheio de oportunidades para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

O conhecimento científico na área das Ciências da Educação agrega, atualmente, inúmeras evidências sobre a importância da participação das famílias e de outros elementos da comunidade nas escolas, atestando a boa prática que advém da estruturação de projetos de articulação entre a escola e a comunidade que a rodeia.

Uma visão ampliada de comunidade educativa, que procure promover oportunidades de aprendizagem, acolhendo a participação

dos atores comunitários locais, potencia a criação de soluções de complementaridade e convergência capazes de gerar sinergias que, de forma contextualizada, contribuam para o desenvolvimento de experiências reais de participação e de vivência da cidadania por parte das crianças.

Assumindo que a Cidadania não se aprende apenas através de processos teóricos, mas também por processos vivenciais, de contacto direto com as pessoas e com a estrutura da comunidade, o projeto *A Brincar também se Aprende* valoriza as especificidades e realidades locais em detrimento de abordagens de temáticas abstratas e descontextualizadas da vida real indo ao encontro do defendido pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Palavras-Chave: Brincadeira Livre, Escola a Tempo Inteiro, Educação para o Território, Colaboração, Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Introdução

Segundo a Organização Mundial de Saúde, para que as crianças tenham um crescimento saudável, devem sentar-se menos e brincar mais, porém, na última década, tem-se assistido a um enorme decréscimo, do ponto de vista do comportamento lúdico, da brincadeira livre e a um aumento muito pronunciado de atividades sedentárias.

As crianças estão, atualmente, muito desligadas do mundo natural, brincam pouco ao ar livre e passam demasiado tempo em casa a jogar jogos ou a ver vídeos em dispositivos móveis e, frequentemente, têm seu tempo ocupado por atividades, geralmente em espaços fechados e sob orientações dos adultos, o que tem diminuído as suas competências motoras e sociais.

As condicionantes de distanciamento social impostas pelas autoridades de saúde, em consequência do surgimento da pandemia de COVID-19 e os períodos longos de confinamento, nos dois últimos anos letivos, vieram agravar este problema tornando ainda maior o

fosso entre a necessidade natural de brincar em grupo e a vida regrada e espartilhada das crianças.

Brincar livremente, principalmente, em espaços ao ar livre, é fundamental no combate às doenças associadas ao sedentarismo e à obesidade, na prevenção de doenças mentais e de comportamentos de risco na adolescência e é fundamental para que as crianças adquiram competências para lidar com situações adversas de carácter imprevisível.

É deveras urgente que as políticas públicas, na área da Educação e na área da Saúde, se direcionem para o desígnio de devolver a brincadeira livre e a vida comunitária às crianças induzindo a sua exposição a contextos estimulantes, que catalisem a descoberta da relação do corpo com o espaço e com os outros, de forma a que possam adquirir competências motoras, linguísticas, afetivas e colaborativas.

Visão

Uma das competências assumida pelo Município de Odemira, no âmbito da descentralização da Administração Pública, é a promoção e implementação de medidas de apoio, que garantam uma escola *a tempo inteiro*, em resposta à necessidade de compatibilização entre o horário letivo e o horário laboral das famílias.

Estas medidas visam responder às necessidades socioculturais dos alunos, privilegiando um ambiente caracterizado pela brincadeira e descoberta e contribuindo para o aumento do capital de conhecimento do território e das suas atividades, assim como, para um alargamento de espaços e de entidades consideradas como parte da comunidade educativa do concelho.

A organização dos tempos pós letivos nas EB1 de Odemira, abriu a possibilidade de criar um projeto co-construído entre as crianças, a escola, os pais e a comunidade que, além da oferta das AEC, crie espaço e tempo de brincadeira e de articulação com o território.

O lazer e a educação são dois dos direitos das crianças e o brincar na infância é, mais do que nunca, reconhecido e valorizado como uma

experiência sociocultural significativa, como gênese de inúmeras aprendizagens integradas essenciais para um crescimento saudável.

No contexto do uso da brincadeira como instrumento de educação, o recreio pode ser visto como um espaço cheio de oportunidades para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A universalidade do brincar permite estabelecer escolhas pessoais e regras de ação entre pares e incrementar a cultura de participação, criando uma maior e melhor vivência comunitária, mais fraterna e colaborativa, com oportunidades para as crianças aprofundarem capacidades e aptidões, como a colaboração, a criatividade, a gestão do risco e a autonomia.

O conhecimento científico na área das Ciências da Educação agrega, atualmente, inúmeras evidências sobre a importância da participação das famílias e de outros elementos da comunidade nas escolas, atestando a boa prática que advém da estruturação de projetos de articulação entre a escola e a comunidade que a rodeia.

Uma visão ampliada de comunidade educativa, que procure promover oportunidades de aprendizagem, acolhendo a participação dos atores comunitários locais, potencia a criação de soluções de complementaridade e convergência capazes de gerar sinergias que, de forma contextualizada, contribuam para o desenvolvimento de experiências reais de participação e de vivência da cidadania por parte das crianças.

Assumindo que a Cidadania não se aprende apenas por processos teóricos, mas também por processos vivenciais, de contacto direto com as pessoas e com a estrutura da comunidade, é fundamental a valorização das especificidades e realidades locais em detrimento de abordagens de temáticas abstratas e descontextualizadas da vida real indo ao encontro do defendido pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

As questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade devem estar articuladas com as práticas do projeto que deve contribuir para o desenvolvimento de

crianças empreendedoras, com capacidade de adaptação a uma sociedade completamente diferente no futuro, consentânea com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Os objetivos de aprendizagem inerentes à *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, promovidos pela UNESCO, são a base conceptual de todo o projeto pelo que a organização das atividades, a utilização dos materiais e os espaços usados devem atender ao preconizado pelos mesmos.

Objetivos

- Proporcionar oportunidades para as crianças brincarem e aprenderem ativamente em espaço de recreio.
- Minorar os impactes negativos, na saúde mental e na saúde física das crianças, resultantes dos períodos de confinamento e distanciamento social, vividos em contexto pandémico.
- Promover o desenvolvimento global e integrado da criança criando ambientes que estimulem os alunos a ser inclusivos, colaborativos, autónomos, criativos e empreendedores.
- Facilitar práticas de participação das crianças, dos pais, das assistentes operacionais e da comunidade educativa na dinamização dos recreios.
- Proporcionar aprendizagens no âmbito da socialização, comunicação e resolução de problemas.
- Capacitar os/as assistentes operacionais para a mediação necessária ao apoio aos recreios.
- Envolver entidades, clubes e associações locais na construção de uma cidadania experimentada.
- Abrir um espaço de articulação com o Plano Cultural de Escola e com o Plano Nacional das Artes.
- Proporcionar um espaço de aplicação das medidas de promoção do sucesso implementadas pelas escolas no âmbito dos seus Planos de Desenvolvimento, Pessoal, Social e Comunitário.

- Reforçar o Plano de Cidadania e Desenvolvimento de cada Agrupamento de Escolas em articulação com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.
- Cumprir os princípios da política educativa preconizada pelo OdeTE – Odemira Território Educativo.
- Facilitar a inserção familiar e comunitária favorecendo a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos de acordo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Consolidar os objetivos de aprendizagem inerentes à Educação para o Desenvolvimento Sustentável promovidos pela UNESCO.

Recursos Humanos

Assistentes Operacionais

As pessoas que vigiam os recreios são figuras de referência para as crianças, elementos fundamentais na mediação de situações de conflito e pilares do vínculo afetivo que os/as alunos/as estabelecem com a escola, assumindo um papel preponderante na sua educação.

No âmbito deste projeto, as funções que as/os assistentes operacionais desempenham na vigilância dos recreios devem ser valorizadas e incrementadas, através de formação específica que traga a estes/as profissionais ferramentas para acrescentar, ao seu papel de vigilância, a faculdade de coorganização, com os/as alunos/as, das brincadeiras do recreio.

Ponto focal dos Agrupamentos

É fundamental a existência de um elemento, preferencialmente ligado à Direção do Agrupamento ou à coordenação do 1º Ciclo, que faça a articulação entre o Município de Odemira e cada uma das escolas.

Técnico/a do MO

É crucial a designação de um/a técnico responsável pela comunicação entre as Direções dos Agrupamentos e as entidades/associações/clubes/pais que queiram participar no espaço de educação comunitária deste projeto.

Recursos Materiais / Espaços

Os espaços de brincadeira deverão ser, preferencialmente, ao ar livre e em contacto com elementos naturais de modo a serem criados momentos de recreio e lazer atrativos, estimulantes e promotores de boas relações sociais e de gestão de comportamentos.

Em dias em que as condições meteorológicas impeçam a concretização das brincadeiras em espaço exterior deverão ser disponibilizados espaços cobertos como as bibliotecas escolares, as salas polivalentes e outros espaços da escola que permitam um ambiente de brincadeira livre recorrendo ao uso de jogos de mesa e das caixas de brinquedos.

Podem ser criados espaços de Horta e de Jardim de Autóctones cuja manutenção seja assegurada pelas crianças, sob orientação de elementos da comunidade, que queiram envolver-se. Estes espaços requerem materiais necessários às tarefas de cultivo e jardinagem.

Quadros de ardósia em tamanho igual ao existente nas salas podem ser afixados em espaços exteriores cobertos (as crianças adoram escrever e desenhar livremente nos quadros).

Devem ser disponibilizados materiais para as crianças manipularem livremente de forma a aumentar a diversidade de tipos de brincadeira, apelando à autonomia e criatividade, materiais como pneus, cordas, caixas de cartão, tubos em cartão, teclados de computador, telemóveis inutilizados, e outros sugeridos pelos/as alunos/as.

Também deve ser promovida, pelos Agrupamentos de Escola, uma recolha de materiais em bom estado, mas inutilizados (tecidos, brinquedos, roupas, sapatos, acessórios, tachos, painéis, frigideiras,

talheres, pratos), entre os pais/encarregados de educação, explicando o fundamento do pedido com base na emergência do brincar e na gestão sustentável dos recursos.

Todos os materiais devem ser acondicionados em caixas personalizadas com o nome do projeto e cedidas pelo Município de Odemira.

Metodologia

Uma intervenção socioeducativa em recreios escolares estruturada deve assentar no cruzamento da visão de todos/as os/as os intervenientes naquele espaço – órgãos pedagógicos da escola, crianças, assistentes operacionais e pais/encarregados de educação - a partir daquilo que é a auscultação das suas necessidades e interesses.

A construção de um projeto conjunto é indissociável da mobilização ativa de todos/as nas diferentes fases, desde a sua conceção, passando pela implementação, monitorização e avaliação.

Atendendo à multiplicidade de características diferenciadoras existentes em cada uma das EB1 dos diferentes Agrupamentos de Escolas do concelho, as propostas de intervenção deste projeto devem atender às especificidades e necessidades identificadas em cada *território educativo*.

Fase I - CONSULTAR

Consultar as Direções dos cinco Agrupamentos de Escolas do concelho de Odemira com o objetivo de dar a conhecer a ideia de coconstrução de um projeto de valorização dos tempos pós letivos e aferir os aspetos que cada Agrupamento considera mais relevante incluir no projeto, de forma a potenciar a sua natureza lúdica, pedagógica e de ligação à comunidade. Esta consulta poderá ser feita numa Reunião de Diretores. Cada Agrupamento deverá levar a proposta a Conselho Pedagógico com o objetivo de recolher sugestões para sua boa execução.

O Município de Odemira deverá, também, reunir com as Associações de Pais e Encarregados de Educação do concelho com o mesmo objetivo.

Fase II - ENVOLVER

Discutir a ideia do projeto com os alunos de 1º Ciclo do concelho, com os pais/encarregados de educação, com as/os assistentes operacionais, com os professores titulares de turma e cruzar contributos de todos/as para a construção de um melhor espaço/tempo de recreio no final da tarde.

Nesta fase será essencial recolher, entre toda a comunidade, brinquedos, roupas e outros objetos desusados que ganhem nova vida nas mãos das crianças e potenciem os espaços de brincadeira. Todos os *brinquedos* devem ser acondicionados em caixas de arrumação cedidas pelo Município de Odemira.

Será, também, importante contactar e envolver os diferentes atores locais (instituições, escolas, associações, clubes, etc) na criação de um tempo de encontro entre a comunidade e as crianças, que poderá acontecer uma vez por semana.

Este tempo de encontro pretende construir um espaço de pertença à comunidade e ao território estimulando nos/as alunos/as os valores da cidadania ativa.

Devem ser encontros que induzam as crianças a perceber qual é o papel da entidade visitante na comunidade e qual o trabalho que tem desenvolvido no território.

Estes encontros devem ter natureza, marcadamente, lúdica e prática, evitando exposições teóricas e centralizadas nos adultos, pelo que todos os envolvidos deverão estruturar atividades que cumpram esses requisitos.

Alguns dos atores locais a contactar e envolver podem ser, entre outros:

Município de Odemira	Fórum do Território Viveiro Municipal Bandeira Azul Biblioteca Municipal Canil Municipal Serviço Municipal de Proteção Civil Regenerar Odemira Centro de Valorização da Viola Campaniça e Cante de Improviso
Instituições	GNR (SEPNA; Escola Segura) Bombeiros Voluntários de Vila Nova de Milfontes Bombeiros Voluntários de Odemira Centro de Saúde de Odemira ICNF ISN
Associações	Associações que integram o CLASO Rota Vicentina Agrupamentos de Escuteiros TAIPA (projeto ST, GAVA, projeto Giramundo, CLDS 4G Geração Ativa) Sopa dos Artistas CLARA AMAR (Escola da Vida) Gaia Alentejo Cultivamos Cultura CACO Associações de Pais e Encarregados de Educação Ateneu do Catorze Associação Cultural Senzala Associação Cultural Treliza Campaniça Associação Foz do Mira Associação SOS Rio Mira Jazz e Não Só ZUT Associação Cultural APCO

Clubes	Clubes de Futebol Clube de Ténis do Sudoeste Clube Náutico de Milfontes/ Clube Fluvial Odemirense Clube Náutico do Litoral Alentejano
Escolas	Clube BiGeo – Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Clube Ciência Viva do Colégio de Nossa Senhora da Graça Escola Profissional de Odemira (Curso de Cozinha e Pastelaria)
Universidades/ Politécnicos	Desenvolvimento de dissertações / teses ligadas à Brincadeira e à Educação Comunitária. Recreios das EB1 de Odemira como espaços de estágios integrados de alunos dos cursos de Educação/Desporto
Familiares/ Outros	Pais / familiares que tenham projetos para animar o recreio Pessoas da comunidade que queiram falar sobre si e sobre o papel profissional/social que têm na aldeia/vila

Nesta fase preparatória do projeto é fundamental capacitar os assistentes operacionais que trabalham nas escolas e vigiam os recreios com ações de formação na gestão de conflitos e na importância da brincadeira livre no desenvolvimento das crianças.

Fase III – REORGANIZAR

Reorganizar o espaço de recreio de acordo com o projeto co-construído pelas crianças, os pais e restante comunidade educativa.

Definir, em cada EB1, o dia mais adequado para as visitas de elementos da comunidade e calendarizar esses encontros em conformidade com a disponibilidade dos pais, associações,

instituições, etc e contemplando, rotativamente, todas as turmas das escolas.

Fase IV - DIVULGAR

Criar um vídeo de divulgação do projeto, destacando as fases da sua criação e

os testemunhos dos diversos cocriadores que tenham contribuído para a sua conceção. Fazer a divulgação do vídeo através das redes sociais do Município de Odemira, dos Agrupamentos de Escolas e das Associações de Pais e Encarregados de Educação.

Divulgar o projeto em encontros nacionais e regionais de Educação.

Fase V - AVALIAR

Devem ser estabelecidos indicadores que permitam fazer a avaliação do projeto, no final do ano letivo 2023-2024, e através da aplicação de questionários aos/as alunos/as, aos pais/encarregados de educação e à restante comunidade educativa, avaliar o impacto do projeto e os aspetos a melhorar.

Referência Bibliográficas

Braga, F., & Mello, R. (2014). *Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos*. Educação Unisinos.

Comissão Europeia. (2019) *Pacto Ecológico Europeu*. Comissão Europeia.

Ministério da Educação (2016). *Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2021). *Plano Nacional Artes – uma estratégia, um manifesto*. Ministério da Educação

Município de Odemira (2015.) *Odemira Território Educativo*. Município de Odemira.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência do brincar e ser ativo*. Contraponto.

Nico, Bravo (2020). *Educação Comunitária – a teoria de uma prática*. De Facto Editores.

Tonucci, F. (2019). *A Cidade das Crianças*. Faktoria K de Livros.

UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Organização das Nações Unidas para a Educação.

Semear e Planear, Cuidar e Crescer. Um Exercício Prática Usando os Objetivos (Interiores) de Desenvolvimento Sustentável para Ensinar Metodologia de Pesquisa a Estudantes Finalistas do Curso de Sociologia³⁸

Rosalina Pisco Costa | Departamento de Sociologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora e CICS.NOVA.UÉvora – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (Portugal) | rosalina@uevora.pt

Resumo

Etimologicamente, a palavra seminário vem do latim “*seminarium*”, viveiro de plantas e local de germinação de sementes. Inspirada por esta arqueologia linguística, este texto descreve um exercício pedagógico desenvolvido com estudantes finalistas do curso de sociologia na Universidade de Évora (Portugal), literalmente convidados a germinar uma semente e observar o seu crescimento ao longo do semestre em que elaboraram um projeto de investigação sociológica. De forma transversal, os estudantes percecionaram o exercício de germinação da planta como metáfora para o desenvolvimento do projeto de investigação enquanto realidade viva e dinâmica, destacando o início, crescimento e amadurecimento como momentos-chave. Adicionalmente, os estudantes realçaram que observar a germinação e o desenvolvimento da planta permitiu uma reflexão crítica sobre as diferentes fases do projeto de investigação, ao mesmo tempo que possibilitou o seu próprio desenvolvimento pessoal interior, nomeadamente no que diz respeito ao aprofundamento das competências relacionados com o “ser”, “pensar”, “relacionar”, “colaborar” e “agir”.

Palavras-chave: Ensino Superior; Objetivos de Desenvolvimento Interior (ODI); Metodologia de Pesquisa; Sociologia; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

³⁸ Uma versão deste texto foi apresentada como comunicação oral e nomeada para best paper na 9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23) em Valencia, Espanha. O texto em língua inglesa foi, entretanto, publicado nas atas do encontro (Costa, 2023) e está disponível *online* em <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16216>

1. Introdução

O ensino superior é constituído por diversas situações ou contextos de ensino-aprendizagem, entre quais os seminários. Etimologicamente, a palavra seminário remonta ao termo latino “*seminarium*”, viveiro de plantas. Seminário remete, assim, para a semente (*semen*), no sentido em que o seminário traz, em si, o germinar de sementes, de algo que se desenvolve e passa por diversas fases de maturação. Em contexto académico, estas sementes assumem a forma de ideias e pesquisas, que se espera sejam apresentadas, analisadas e discutidas de forma aprofundada através da partilha e discussão em grupo.

Inspirado pela arqueologia linguística do “*seminarium*”, foi desenvolvido um exercício pedagógico com estudantes do ensino superior, os quais foram literalmente convidados a semear uma semente e observar seu crescimento. O exercício foi realizado com 37 estudantes do curso de licenciatura em sociologia no âmbito da unidade curricular (UC) “Laboratório de Investigação – Elaboração de Projeto” (LabEP) [SOC2418L], no semestre ímpar do ano letivo 2022/23.

O “Laboratório de Investigação – Elaboração de Projeto” é uma disciplina obrigatória no 5.º semestre do último ano do curso de licenciatura em Sociologia na Universidade de Évora (Portugal). A carga horária semanal é de duas horas teóricas e duas horas práticas, o que equivale a um total de 6 ECTS. De acordo com o plano de estudos em vigor, a disciplina visa desenvolver competências cognitivas e reflexivas e tem como objetivo geral constituir-se como um espaço de apoio científico e pedagógico à construção de um projeto de investigação sociológica por parte dos estudantes finalistas. A unidade curricular está fortemente articulada com “Laboratório de Investigação – Execução de Projeto”, UC no 6.º e último semestre do curso. Ambas as disciplinas visam apoiar a construção e o desenvolvimento de trabalhos de investigação sociológica e complementar o aprofundamento de competências gerais adquiridas ao longo do curso, nomeadamente, a capacidade de integrar conhecimentos teóricos, metodológicos e empíricos, e de os aplicar na identificação e resolução de problemas sociológicos

concretos; desenvolver análises rigorosas e inovadoras; comunicar com clareza análises e resultados, assim como os seus fundamentos e justificações, em contextos diversificados de investigação e atividade profissional; e prosseguir de maneira autónoma processos pessoais de aprendizagem.

Alinhada com o reconhecimento do importante papel que as instituições de ensino superior desempenham na promoção do desenvolvimento sustentável (SDSN General Assembly, 2017), a lecionação da UC “Laboratório de Investigação – Elaboração de Projeto” procura utilizar e potenciar a literatura sociológica que reconhece as diferentes formas de falar – e pensar – sobre a sociedade (Becker, 2007), assim como o poder da imaginação sociológica (Mills, 1959), para criar novas e mais criativas formas de ensinar e aprender sociologia (Atkinson e Lowney, 2016, Jones, 2017).

2. Contexto: em busca de experiências de aprendizagem profunda para promover o desenvolvimento sustentável

Na atualidade, educar para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) é um imperativo que se coloca de forma particular às instituições de ensino superior (SDSN Australia/Pacific, 2017, SDSN General Assembly, 2017). A Agenda 2030 prevê uma transformação mundial (United Nations, 2015), transformação essa que deve começar, também, nas universidades (UNESCO, 2017). Este apelo surge no contexto mais amplo das importantes mudanças que estão a ocorrer nos ambientes de ensino e aprendizagem, as quais abrem caminho a cenários múltiplos de transformação rumo à inovação pedagógica no ensino superior (Almeida et al., 2022). Neste contexto, Portugal não constitui exceção. Uma publicação recente da A3ES, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, enfatiza a necessidade de inovação pedagógica, seja por força da expansão e diversidade de públicos do ensino superior, pelas consequências da implementação do processo de Bolonha e a ênfase nas competências dos estudantes, seja pelo papel desempenhado pela tecnologia e consequentes reconfigurações dos processos de ensino e aprendizagem (Almeida et al., 2022). Ao mesmo tempo, tais mudanças clamam por uma cultura de inovação no ensino superior

através, designadamente, do ensino centrado no estudante, da inovação curricular e pedagógica e de medidas institucionais ajustadas (Almeida et al., 2022). De modo transversal, procura-se que a inovação curricular e pedagógica promova experiências de “aprendizagem profunda” [*“deep learning”*] em detrimento de uma “aprendizagem superficial” [*“surface learning”*] (Atherton, 2009).

À medida que avança a disseminação das prioridades e aspirações para um futuro sustentável e que os diversos estados se mobilizam para juntar esforços globais à volta dos 17 objetivos de desenvolvimento e 169 metas comuns para 2030, ganha também visibilidade a iniciativa “Objetivos de Desenvolvimento Interior” (ODI). A iniciativa “Objetivos de Desenvolvimento Interior” não tem fins lucrativos e foi fundada em 2020 pela Fundação Ekskåret, The New Division e a 29k Foundation, juntamente com um grupo de investigadores, especialistas e profissionais na área da liderança para o desenvolvimento e sustentabilidade, com o objetivo de usar a compreensão e evidência científica existente sobre o desenvolvimento pessoal interior para apresentar e promover as competências transformadoras necessárias à concretização de um futuro sustentável (Inner Development Goals, 2023). Os Objetivos de Desenvolvimento Interior estão estruturados a partir de cinco dimensões que organizam 23 competências e qualidades de crescimento e desenvolvimento humano: “Ser – Relacionamento com o self” [*Being – Relationship to self*], “Pensar – Competências cognitivas” [*Thinking – Cognitive skills*], “Relacionar – Cuidar dos outros e do mundo” [*Relating – Caring for others and the World*], “Colaborar – Habilidades sociais” [*Collaborating – Social skills*] e “Agir – Impulsionando a mudança” [*Acting – Enabling change*]. Os Objetivos de Desenvolvimento Interior pretendem, assim, desenvolver competências que permitam aos indivíduos lidar com ambientes cada vez mais complexos e desafiantes, acelerando por esta via o trabalho de implementação dos ODS definidos na Agenda 2030.

Na base deste exercício está o propósito de contribuir para a educação para a sustentabilidade em contexto de ensino superior, através, designadamente, da busca por aprendizagens profundas, que combinem a aquisição de competências disciplinares até certo ponto

“clássicas” ou “tradicionais” com experiências que sejam simultaneamente significativas e enriquecedoras para o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

3. Plantar uma semente para investigar o mundo exterior e crescer a partir de dentro

3.1. Semear e planejar

No início do semestre, os estudantes foram convidados a realizar o experimento de germinação de uma planta e observar cuidadosamente seu crescimento. Para que a atividade fosse realizada com sucesso, a docente começou por distribuir a cada estudante duas sementes de uma leguminosa seca (feijão), uma folha de papel de cozinha e um saco plástico com zíper. As instruções foram explicitadas em sala de aula: (1) os estudantes deveriam começar por abrir o saco para libertar espaço; (2) humedecer o papel de cozinha; (3) dobrar o papel de cozinha até três vezes o tamanho do feijão; (4) colocar o papel de cozinha humedecido no fundo do saco; (5) colocar um feijão em cima do papel e outro na lateral do papel que está em contato com o saco; (6) fechar o saco com o zíper e colocá-lo junto a uma janela com luz direta e deixar por alguns dias; (7) observar a germinação e cuidar da planta, transplantando-a posteriormente para um vaso com solo, água e luz solar.

Protagonista implicada no processo de ensino-aprendizagem, também a docente desenvolveu a atividade proposta, colando depois o saco com fita cola numa janela de sua casa (figura 1). Processos semelhantes foram levados a cabo pelos estudantes e captados através de fotografia, posteriormente submetida na plataforma Moodle da área do curso. A acompanhar a fotografia, num pequeno texto até 500 palavras, os estudantes eram convidados a refletir criticamente sobre a atividade realizada e sua relação com o tema e projeto de investigação, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Interior.

FIGURA 1. ATIVIDADE DE GERMINAÇÃO DA PLANTA.



Fonte: Fotografia de R.Costa (20 de Setembro 2022)

3.2. Observar e antecipar

A instrução da atividade proposta aos estudantes em setembro incluía a realização do experimento de germinação de uma planta, a observação cuidadosa do seu crescimento e a reflexão sobre o projeto de investigação e sua relação com os ODS e IDG. Três meses depois, em dezembro, os estudantes foram convidados a recordar o exercício seminal, a pensar sobre as diferentes fases de antecipação, projeção, crescimento, estagnação e eventual desaparecimento da planta e a refletir criticamente sobre a elaboração do projeto de investigação como resultado de um processo de investimento e crescimento académico, mas também de um processo de desenvolvimento pessoal ao longo do semestre.

De modo transversal, os estudantes perceberam o exercício de germinar uma planta como metáfora para o desenvolvimento do projeto de investigação enquanto realidade “viva”, em “crescimento” e “evolução permanente”. Em concreto, os momentos de “início”, “crescimento” e “amadurecimento” foram especialmente destacados

nas suas narrativas, como patenteiam os seguintes excertos retirados dos comentários que redigiram:

“Na minha opinião, o feijão é uma metáfora para o projeto. Assim como o feijão demora para rebentar e, após esse momento, cresce de dia para dia, também o projeto demora o seu tempo. Pode demorar para decidirmos o que queremos fazer, o tema, a abordagem, os métodos, o local, mas assim que nos surgir a primeira ideia, seja numa noite de insónia ou numa tarde atarefada, penso que o projeto irá fluir até estar totalmente preparado para ser executado.”

“O processo de germinação da semente constata uma metáfora relacionada com a elaboração do projeto de investigação. Ao semear e ao cuidar com consistência uma pequena semente cria-se uma vida. Tal como no projeto, a partir de uma pequena ideia, proveniente de um momento de inspiração, quiçá, desenvolvem-se diversas ideias e hipóteses que podem gerar o projeto final. Com paciência e consistência vai-se alimentando a ideia, fazendo pesquisas e trabalhando diferentes hipóteses, que darão vida ao projeto.”

“[...] em tom de metáfora posso associar as fases da germinação de uma planta com o facto da elaboração de um projeto também ser feita por fases, pois, tal como a planta é semeada, cuidada e se desenvolve com o tempo e com auxílio de alguns fatores externos, a elaboração do projeto parte de uma questão de partida e, depois, com tempo e dedicação vai-se desenvolvendo, por várias fases de investigação, até chegar ao seu resultado.”

A metáfora que associa a germinação da planta à elaboração do projeto de investigação adensa-se à medida que o tempo avança, uma vez que a avaliação da UC previa que ao longo do semestre fossem elaborados três relatórios de progresso do projeto em construção, na sua versão preliminar, intercalar e final. As fotografias dos diferentes estádios de germinação das plantas acompanham esse processo de crescimento e maturação do projeto de investigação (figura 2, figura 3 e figura 4).

FIGURA 2. GERMINAÇÃO DA PLANTA **FIGURA 3. PLANTA APÓS TRANSPLANTAÇÃO**



Fonte: Fotografia de C.Félix (7 de Outubro 2022)



Fonte: Fotografia de C.Cuco (21 de Outubro 2022)

FIGURA 4. PLANTA EM FASE DE DESENVOLVIMENTO.



Fonte: Fotografia de M.Vaz (18 de Outubro 2022)

3.3. Cuidar e crescer

Com frequência, nos comentários que redigiram, os estudantes enfatizaram o modo como o exercício exigia que desenvolvessem um conjunto de competências específicas que, enquanto ajudavam a preparar o projeto de investigação, tinham também repercussões em termos do seu próprio desenvolvimento pessoal interior. Em particular, destacaram nesse processo um conjunto de dimensões afins ao relacionamento consigo mesmo (*self*), competências cognitivas, de relação e cuidado com os outros e o mundo envolvente, habilidades sociais e um ímpeto para a ação impulsionadora rumo à mudança com impacto. Os excertos que se seguem ilustram, consecutivamente, cada uma dessas dimensões.

“[...] [a experiência de germinação de uma planta] relaciona-se com os IDG's, pois proporciona-nos a oportunidade de estar presente num projeto, o qual nos obriga a uma presença aberta, sem julgamentos, despertando uma mentalidade básica de curiosidade, agindo conforme um compromisso de responsabilidade. Aquando da execução do projeto, ficamos sobre a total responsabilidade do mesmo, assegurando o compromisso que temos com este. Nesta investigação é-nos depositada uma confiança, fruto de uma mobilização de um grupo de pessoas, neste caso a turma, para nos aliciarmos em propósitos partilhados e um relacionamento colaborativo, por parte da professora, em nos proporcionar os materiais necessários para a execução do mesmo.”

“[...] [o projeto] enquadra-se nas competências defendidas pelos IDGs devido ao facto de ambos necessitarem de um planeamento, organização e perspicácia para vencer os obstáculos que vão surgindo. Ambos os projetos “exigem”, das pessoas responsáveis pela sua elaboração, um tipo de pensamento mais crítico, capaz de desenvolver as nossas capacidades cognitivas, tomando diferentes perspetivas, avaliando a informação e, de certo modo, lhe dar sentido como um todo interligado sendo, também, capaz de fomentar um diálogo genuíno e de gerir os conflitos de forma construtiva e de adaptar a comunicação a diversos grupos transmitindo um ambiente de

confiança. Em suma, tanto as organizações referidas como o projeto de investigação impulsionam os indivíduos a desenvolver e aprofundar a sua relação com os seus pensamentos, sentimentos e corpo, ajudando-os a estar presentes, intencionais e não reativos quando enfrentam algum tipo de complexidade.”

“Ao experienciar colocar o feijão no saco com o papel de cozinha humedecido e colocar na janela senti que terei de ter a responsabilidade de cuidar do meu projeto de investigação da mesma forma que desta germinação, sendo necessário ter assertividade (como no caso da água necessária) e paciência para aguardar o seu crescimento.”

“O nosso crescimento está também dependente das condições que temos ao nosso dispor ao longo da vida, sendo as nossas capacidades (de pensar, de agir, de socializar, entre outras) aquilo que trabalhamos para adquirir e, ultimamente, são aquilo que nos define enquanto seres humanos. Estas capacidades são desenvolvidas através da nossa interação com o mundo à nossa volta [...]. E à semelhança do feijão, por vezes é necessário mudarmos o ambiente em que nos encontramos para que possamos progredir no nosso desenvolvimento pessoal. O projeto de investigação encontra-se também dependente disto; para o seu desenvolvimento é necessário que sejam exercidas pesquisas e interações, sendo o trabalho investido por nós aquilo que se encontra refletido no seu resultado final.”

“Relacionando com os ODI, esta atividade também nos permite refletir no quão simples é gerar vida e no quão gratificante é acompanhar o seu crescimento e desenvolvimento. Durante esta semana dei por mim a verificar vezes sem conta o estado da pequena semente de feijão na esperança de ver um rebento, de observar o seu desenvolvimento. É muito simples partir para a mudança, às vezes basta uma semente.”

Em alguns testemunhos, a reflexividade em torno dos obstáculos, das dificuldades, ou até mesmo do fracasso de uma primeira germinação, surge como particularmente heurística para

compreender o poder da metáfora sugerida para lidar com sentimentos de erro e frustração, mas também com atitudes de coragem, otimismo, perseverança, resiliência e, em última instância, descoberta. O excerto que se segue explora esta relação de forma notável.

“As coisas vivas que cuidamos, eventualmente, acabam por crescer e “florescer”, quando recebem o devido cuidado. Seja uma planta, um animal, um bebé, ou até nós mesmos. Crescemos quando aprendemos algo novo, quando melhoramos as nossas capacidades e habilidades, e para que isso aconteça, é preciso que cuidemos dos nossos cérebros e os alimentemos com conhecimentos. Seja através da leitura, da audição, da socialização. Só crescemos quando cuidamos e alimentamos a nossa vontade de o fazer. E a certo momento, este crescimento torna-se invisível aos olhos, mas nunca passa despercebido nas nossas vidas. As nossas capacidades de ser, de pensar, de nos relacionarmos, de colaborar e de agir, estão sempre presentes nas nossas vidas e nas nossas ações, projetos, trabalhos, relações sociais, e até mesmo na relação que mantemos com nós mesmos. São o que nos define como seres humanos e seres sociais, e não devemos nunca deixar de nos permitir crescer naquilo que é a nossa essência humana. Plantei um feijão, coloquei-o dentro um papel bem húmido e posteriormente dentro um saco plástico fechado, depois coleí o saco à janela do meu quarto e observei o feijão todos os dias. Infelizmente, não vi crescimento, mas sim o aparecimento de bolor. Foi aí que percebi que tinha colocado demasiada água, e era tarde demais para salvá-lo. Às vezes queremos tanto que não falte algo, que acabamos por exceder os limites possíveis, e acabamos por sufocar as coisas das quais queremos tanto cuidar. [...] Numa segunda tentativa, coloquei 3 feijõezinhos num pote de vidro, em cima de um algodão húmido, e coloquei posteriormente o potinho na cozinha, perto da janela, onde virá a apanhar sol durante todo o dia, e estando o pote aberto, apanhará também ele ar. Todos erramos, às vezes, e não é por isso que devemos desistir, até porque recomeçar é algo que nos faz crescer e nos ensina, se não o caminho certo, pelo menos o que foi o caminho errado. Então percebi que quando erramos uma vez, só

nos resta tentar de novo, até que dê certo, mesmo que isso nos leve muito tempo. Temos de deixar de lado a ideia de que alguma vez chega a ser tarde demais para se recomeçar. Então esperarei ansiosamente pelo crescimento dos meus feijões, e pelo seu “florescer”, bem como espero de mim própria o mesmo todos os dias, que cresça, e que “floresça”.

4. Conclusão

Este artigo explorou o valor pedagógico da utilização do experimento de germinação de uma planta no processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina destinada a alunos de licenciatura envolvidos na elaboração de um projeto de investigação sociológica. Transversalmente, os estudantes perceberam tal exercício como metáfora para o desenvolvimento do projeto de investigação enquanto realidade viva e dinâmica, destacando o início, o crescimento e o amadurecimento como momentos-chave. No final do semestre, sublinharam como a observação da germinação e desenvolvimento da planta lhes permitiu também refletir criticamente sobre as diferentes etapas de elaboração do projeto de investigação, ao mesmo tempo que proporcionou o seu próprio desenvolvimento pessoal interior, nomeadamente no que diz respeito ao aprofundamento de competências em torno do “ser”, “pensar”, “relacionar”, “colaborar” e “agir” tendo em vista impulsionar a mudança.

De forma até certo ponto não intuitiva, as narrativas dos estudantes deixam também perceber como a reflexividade em torno das dificuldades enfrentadas é heurística para compreender o poder da metáfora sugerida para lidar com sentimentos de erro e frustração, mas também com atitudes de coragem, otimismo, perseverança e resiliência.

Exercícios como o descrito parecem, pois, entroncar nos desafios colocados à educação para a sustentabilidade em contexto de ensino superior. Ao permitirem explorar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento interior, proporcionam as tão desejadas experiências de aprendizagem profunda, possibilitando, a um mesmo tempo, a

aquisição de competências disciplinares específicas com experiências que são simultaneamente significativas e enriquecedoras para o desenvolvimento pessoal interior.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. “*Docendo discitur*”, um agradecimento especial é devido ao conjunto de estudantes inscritos na UC “Laboratório de Investigação – Elaboração de Projeto” (LabEP) [SOC2418L], no semestre ímpar do ano letivo 2022/23. A sua adesão e entusiasmo ao exercício proposto foram decisivos para os resultados alcançados no final do semestre e, bem assim, para inspirar a prática docente quotidiana e a redação deste texto. Por fim, um agradecimento reconhecido à Comissão Organizadora do XII Encontro Regional de Educação, em especial ao José e à Lurdes. Passados 20 anos desde a primeira edição (2003-2023), o acolhimento pronto e curioso desta comunicação atesta bem a importância e vitalidade do ERE na promoção do debate educativo no Alentejo de uma forma aberta, multidisciplinar e criativa.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação Pedagógica no Ensino Superior: Cenários e Caminhos de Transformação*. A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. https://www.a3es.pt/sites/default/files/Inovacao_Pedagogica_no_Ensino_Superior_Cenarios_e_Caminhos_de_Transformacao.pdf
- Atherton, J.S. (2009). *Learning and teaching: Deep and surface learning*. <https://www.learningandteaching.info/%20learning/deepsurf.htm>
- Atkinson, M.P., & Lowney, K.S. (2016). *In the Trenches: Teaching and Learning Sociology*. W. W. Norton & Company, Inc.

- Becker, H. S. (2007). *Telling about society*. University of Chicago Press.
- Costa, R.P. (2023). Plant and plan, care and grow. A hands-on exercise using the (inner) sustainable development goals to teach research methodology to final year sociology students. In J. Domenech, D.M. Álvarez-Hevia, A. Martínez-Varea, R.M. Llácer-Iglesias, & D. Brunetto (Eds.), *9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23)* (pp. 1055-1062). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16216>
- Inner Development Goals (2023). *Inner Development Goals – Transformational Skills for Sustainable Development*. <https://www.innerdevelopmentgoals.org/>
- Jones, A. (2017). *Teaching Sociology Successfully: A Practical Guide to Planning and Delivering Outstanding Lessons*. Routledge.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- SDSN Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific. https://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf
- SDSN General Assembly. (2017). *The role of higher education to foster sustainable development: Practices, tools and solutions*. Position paper. <https://www.sdsn-mediterranean.unisi.it/wp-content/uploads/sites/30/2017/08/Testo-positional-CON-FIG-1.pdf>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Cidadania e Desenvolvimento. Uma Experiência do AE José Régio, Portalegre

Ana Rute Sanguinho | Diretora do AE José Régio, Portalegre | diretora@aejr.pt

Teresa Castro | Coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento do AE José Régio, Portalegre | teresa.castro@aejr.pt

“Educar a mente sem educar o coração, não é educação.”
(Aristóteles)

Resumo

O Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR), de Portalegre, Território Educativo de Intervenção Prioritária, elabora o seu Projeto Educativo (PE), tendo como farol a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos seus alunos. Este é o motor de diversas ações e estratégias que irão dar resposta às necessidades/prioridades do Agrupamento, nomeadamente a definição da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Perante as metas e objetivos definidos para o AEJR e o perfil das turmas e dos alunos, os docentes optam pelos domínios e temas de Cidadania e Desenvolvimento a trabalhar com os mesmos, tentando sempre promover aprendizagens vivenciais nos seus alunos. Recorre-se à articulação interdisciplinar/multidisciplinar e a parcerias, sempre numa perspetiva de trabalho em rede e de confluência de sinergias no sentido de dar cumprimento às prioridades definidas no PE. É nesta dinâmica que se apresenta o seguinte projeto: “Experiências de voluntariado” (9º ano, em 2021/2022). Este ocorreu em articulação com várias disciplinas e em parceria com as ONG’s “*Dress a girl around the world*” e “Associação 4 Corações”, Câmara Municipal de Portalegre, Rádio Régio (projeto escolar), Academia de Líderes Ubuntu e Clube Ubuntu do AEJR.

Palavras-Chave: Cidadania e Desenvolvimento, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento de Escolas; Sucesso Educativo; Parcerias.

O Agrupamento de Escolas José Régio

O Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR), de Portalegre, Território Educativo de Intervenção Prioritária, elabora o seu Projeto Educativo (PE), partindo da caracterização do seu território e da análise *SWOT* do mesmo (identificação de pontos fortes e fracos; ameaças e oportunidades), tendo como farol a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos seus alunos. Para tal, é fundamental a promoção de um clima de aprendizagem favorável para o bem-estar de todos os agentes educativos. O documento, em questão, apresenta a missão e os valores que se consideram pertinentes para o desenvolvimento global e harmonioso de todas as crianças/alunos e será o motor de diversas ações e estratégias que irão dar resposta às necessidades/prioridades do Agrupamento, nomeadamente a definição da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE).

Perante as metas e objetivos definidos para o Agrupamento e o perfil quer dos grupos/turmas, quer de cada criança/aluno, assim os docentes titulares de turma (em colaboração com os seus pares e técnicos especializados, em reuniões de equipa pedagógica e/ou nos conselhos de turma), optam pelos domínios e temas de Cidadania e Desenvolvimento a trabalhar com os mesmos.

A componente de Cidadania e Desenvolvimento constitui-se como uma área de trabalho transversal em educação pré-escolar e 1.º ciclo e como unidade curricular no 2.º e 3.º Ciclos, sendo que a sua abordagem é de natureza interdisciplinar, em que todos os docentes contribuem para o seu desenvolvimento. Esta deve ser trabalhada por meio da promoção de experiências reais e de aprendizagens vivenciais.

A Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento de Escolas do AEJR, desenhada em articulação com o PE do Agrupamento, procura operacionalizar a Estratégia Nacional para a Cidadania nas Escolas do Agrupamento, junto dos alunos, comunidade escolar e famílias, seguindo o modelo proposto pela Direção Geral de Educação. Deste modo, a Educação para a Cidadania trata-se de um propósito de toda a Escola, através do desenvolvimento de atividades dentro e fora da sala de aula, recorrendo à articulação interdisciplinar/multidisciplinar e parcerias internas (com os diferentes departamentos curriculares, biblioteca, clubes e projetos) e parcerias externas (locais, nacionais e europeias), sempre numa perspetiva de trabalho em rede e de confluência de

sinergias no sentido de dar cumprimento às três prioridades definidas no PE do Agrupamento:

- Apostar no eixo **Ensinar e Aprender** (de forma a reforçar as medidas de promoção do sucesso educativo dos alunos, através da implementação de estratégias concertadas entre os diversos órgãos e as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica);
- **Apoiar as Comunidades Educativas** (melhorando e solidificando/consolidando todas as medidas, de forma especial as que conduzem à prevenção e tratamento dos casos de indisciplina, da prevenção da interrupção precoce do percurso escolar e do elevado absentismo);
- **Conhecer e Avaliar** o trabalho do Agrupamento (de forma a implementar ou reestruturar as medidas necessárias à melhoria de todos os eixos do PE).

O AEJR assume-se, assim, como uma entidade dinâmica e interventiva, no esbater das clivagens socioeconómicas e na oferta de uma formação pessoal, social e académica que contribui para a criação de condições de aprendizagem promotoras de igualdade de oportunidades que favoreçam a formação integral dos alunos, tendo como pilar, a equidade na prestação desse serviço.

Cidadania e Desenvolvimento

“A Educação de qualidade é um direito humano fundamental e um investimento para o futuro. Aprender a **tomar decisões informadas** é aprender a exercer uma cidadania democrática” [o negrito é nosso], (Monteiro et al., 2017, p. 3), por isso, o AEJR optou por apresentar propostas de trabalho aos seus docentes e alunos. Quanto aos docentes, no início de cada ano letivo a coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento realiza uma reunião de arranque/preparação, em que se apresentam todos os projetos em que a escola participa e/ou com os quais tem parcerias e protocolos estabelecidos, de modo a que cada docente se aproprie e envolva naqueles que vão ao encontro dos seus alunos e das suas próprias características e competências. Quanto aos alunos, eles são chamados a tomar decisões quanto aos projetos e/ou atividades que gostariam de desenvolver.

“A imprevisibilidade característica do mundo atual coloca **desafios novos à educação**. O conhecimento científico e tecnológico

desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global” [o negrito é nosso], (Monteiro et al., 2017, p. 3). Devido ao facto do conhecimento se desenvolver a um ritmo alucinante e a informação válida ontem ter que se pôr em causa hoje, os docentes, veículos prioritários e fidedignos de transmissão de conhecimentos, necessitam de constante atualização dos seus conhecimentos e das suas práticas científico-pedagógicas de modo a irem ao encontro do mundo real e dos temas mais atuais e desafiantes.

No entanto, “Ao mesmo tempo que se assiste a uma melhoria dos indicadores sociais básicos, a globalização e o progresso tecnológico também contribuíram para **o aumento das desigualdades no acesso aos direitos fundamentais**” [o negrito é nosso], (Monteiro et al., 2017, p. 3). A cidadania tem que ter presente o desequilíbrio na igualdade de oportunidades (sejam elas de que ordem forem) e tornar os alunos conscientes de tal, o que justifica os domínios a serem trabalhados na disciplina.

Os domínios de Cidadania e Desenvolvimento encontram-se organizados em três grupos, cujos domínios, apesar de apresentarem os seus objetivos específicos, tendem todos para um **objetivo comum** (ver quadro abaixo): que os alunos aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentais no mundo atual que tem que estar plasmado em todas as disciplinas, pelo que o quadro seguinte é do conhecimento de todos os docentes do Agrupamento.

QUADRO 1 – DOMÍNIOS DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

Domínios	Objetivos
1º Grupo (obrigatórios para todos os níveis e ciclos de escolaridade)	
Direitos Humanos	→ incide especialmente sobre o espectro alargado dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, em todos os aspetos da vida.

	→ está intimamente ligada à educação para a cidadania democrática que se centra, essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticos e na participação ativa nas esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural da sociedade.
Igualdade de Género	→ visa a promoção da igualdade de direitos e deveres dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais.
Interculturalidade	→ pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais. Pretende-se desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.
Desenvolvimento sustentável	→ pretende promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais.
Educação ambiental	
Saúde	→ pretende dotar os alunos de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões

	adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental.
2º Grupo (devem ser trabalhados em dois ciclos do ensino básico e podem ser opcionais em qualquer outro ciclo)	
Sexualidade	Ver domínio da saúde
Media	→ pretende incentivar os alunos a utilizar e decifrar os meios de comunicação, nomeadamente o acesso e utilização das tecnologias de informação e comunicação, visando a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica e segura da Internet e das redes sociais.
Instituições e participação democrática	→ contribui para a formação e envolvimento dos alunos no projeto de construção europeia, incrementando a sua participação, reforçando a proteção dos seus direitos e deveres, fortalecendo, assim, a identidade e os valores europeus. → pretende promover um melhor conhecimento da Europa e das suas instituições, nomeadamente da União Europeia e do Conselho da Europa, do património cultural e natural da Europa e dos problemas com que se defronta a Europa contemporânea.
Literacia financeira e Educação para o consumo	→ pretende disponibilizar informação que sustente opções individuais de escolha mais criteriosas, contribuindo para comportamentos solidários e responsáveis do aluno enquanto consumidor, no contexto do sistema socioeconómico e cultural onde se

	articulam os direitos do indivíduo e as suas responsabilidades face ao desenvolvimento sustentável e ao bem comum. → contribui para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e capacidades fundamentais para as decisões que, no futuro, terão que tomar sobre as suas finanças pessoais, habilitando-os como consumidores, a lidar com contextos e instrumentos financeiros, gerando um efeito multiplicador de informação e de formação junto das famílias.
Segurança rodoviária	→ assume-se como um processo de formação ao longo da vida que envolve toda a sociedade com a finalidade de promover comportamentos cívicos e mudar hábitos sociais, de forma a reduzir a sinistralidade rodoviária e assim contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações.
Risco	→ visa promover o conhecimento do conceito de Risco no âmbito da Proteção Civil, e desenvolver uma cultura de segurança, consubstanciada em atitudes e comportamentos de prevenção, de minimização e de autoproteção perante os riscos naturais, tecnológicos e mistos.
3º Grupo (tem aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade)	
Empreendedorismo	→ visa promover a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes que incentivem e proporcionem o desenvolvimento de ideias, de iniciativas

	e de projetos, no sentido de criar, inovar ou proceder a mudanças na área de atuação de cada um perante os desafios que a sociedade coloca.
Mundo do trabalho	→ compreender o conceito e o papel do trabalho enquanto fonte de rendimento, realização pessoal, valorização social e desenvolvimento socioeconómico, bem como a relação entre a evolução das relações laborais e as condições de trabalho incluindo o papel de diferentes entidades do Mundo do Trabalho numa perspetiva histórica. a importância de promover o acesso a empregos dignos e de qualidade para todas as pessoas. → compreender a relevância da igualdade de oportunidades no acesso e no exercício aos direitos do trabalho, perspetivando os impactos da igualdade e não discriminação, da equidade e da inclusão nas empresas e no desenvolvimento socioeconómico. → adotar estratégias que favorecem o autoconceito positivo e fomentadoras de uma identidade sólida para escolhas vocacionais sustentadas.
Segurança, Defesa e Paz	→ pretende evidenciar o contributo específico dos órgãos e estruturas de defesa para a afirmação e preservação dos direitos e liberdades civis, bem como a natureza e finalidades da sua atividade em tempo de paz, e ainda contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da matriz histórica de Portugal,

	nomeadamente como forma de consciencializar a importância do património cultural, no quadro da tradição universal de interdependência e solidariedade entre os povos do mundo.
Bem-estar animal	→ pretende proporcionar o conhecimento da história do animal na sociedade, a compreensão e reflexão sobre os conceitos de Bem-estar, e os fundamentos éticos dos direitos dos animais.
Voluntariado	→ visa o envolvimento das crianças e dos jovens em atividades desta natureza, permitindo, de uma forma ativa e tão cedo quanto possível, a compreensão que a defesa de valores fundamentais como o da solidariedade, da entreatajuda e do trabalho, contribui para aumentar a qualidade de vida e para impulsionar o desenvolvimento harmonioso da sociedade.

“Hoje vivemos num mundo com problemas globais como as alterações climáticas, os extremismos, as **desigualdades no acesso** aos bens e direitos fundamentais e as crises humanitárias, entre outros, em que **a solução passa por trabalharmos em conjunto, unindo esforços para encontrar soluções** para os desafios que ameaçam a humanidade.” ([o negrito é nosso], Monteiro et al., 2017, p. 3)

É nesta dinâmica que se apresenta o seguinte projeto: **“Experiências de voluntariado”** (9º ano), no ano letivo 2021/2022. Este ocorreu em articulação com as disciplinas de Inglês, Cidadania e Desenvolvimento, Geografia e Viver na Escola (disciplina de Oferta de Escola) e em parceria com as ONG’s *“Dress a girl around the world”* e *“Associação 4 Corações”*, Câmara Municipal de Portalegre

(transportes); Rádio Régio (projeto escolar); Academia de Líderes Ubuntu e Clube Ubuntu do AEJR (“I Encontro Regional de Escolas Ubuntu do Alentejo”).

Arrancou com a disciplina de inglês, a partir do tema: “*Make a Difference*” em que os conteúdos a explorar eram: “*Volunteering*”, “*Volunteer work*” e “*Organisations*”. A esta associou-se a disciplina de “Viver na Escola” que fomenta o saber estar na escola (em todas as vertentes que tal “viver” implica). Naturalmente se faz a ponte com Cidadania e Desenvolvimento nos domínios de Direitos Humanos, Educação para o Desenvolvimento, Saúde e Voluntariado.

Com o objetivo real da promoção de experiências reais e de aprendizagens vivenciais, foi estabelecido o contato com a ONG “*Dress a girl around the world*” que dinamizou um *workshop* na escola (tendo-se, também, feito uma angariação de materiais ao nível do Agrupamento).

A “Associação 4 Corações” solicitou ajuda à Escola e, no seguimento, durante quatro dias (à tarde), os alunos estiveram nas suas instalações colaborando em todo o processo desta “*soup kitchen*” desde a compra de alimentos, à distribuição das porções por família apoiada, à confeção e distribuição das refeições.

Para dar testemunho e contagiar todo o Agrupamento e comunidade escolar, os alunos participantes foram entrevistados pelos colegas da Rádio Régio sobre a sua experiência de voluntariado.

Aquando do “I Encontro Regional de Escolas Ubuntu do Alentejo” (a 26.03.22 em Portalegre, organizado pela Clube Ubuntu da AEJR), esta turma foi voluntária na estação “Serviço”, pondo em prática o que aprendera no *workshop* da “*Dress a Girl around the world*”.

Esta aprendizagem vivencial que aqui se apresenta viabiliza, na totalidade, o disposto no Artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho:

1 - No âmbito da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, a componente Cidadania e Desenvolvimento é desenvolvida de acordo com o disposto nos números seguintes.

2 - Cabe a cada escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania, definindo:

- a) Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade;
- b) O modo de organização do trabalho;
- c) Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver;
- d) As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos;
- e) A avaliação das aprendizagens dos alunos;
- f) A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola.

3 - A componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento, integrando as matrizes de todas as ofertas educativas e formativas:

- a) Constitui-se como uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar;
- b) Mobiliza os contributos de diferentes componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com vista ao cruzamento dos respetivos conteúdos com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos de cada turma.

Reflexão final

“O futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores não apenas para **compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo**” [o negrito é nosso], (Monteiro et al., 2017, p. 3). Esta é a missão da escola atual e a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania dá-nos as

ferramentas para a viabilizar, desenvolvendo nos alunos “competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (alínea g), do art.º 3.º, do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Referências bibliográficas

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania/XXI Governo Constitucional.

A Importância da Comunicação Parental como Fator de Sucesso no Desenvolvimento Educacional, Pessoal e Social dos Jovens

Zélia Belo Torres | Universidade Lusófona | zeliabtorres@gmail.com

“Toda a vida humana comporta um princípio, um meio e um fim. É também, sempre, um processo interativo, em que se cruzam pessoas, objetos situações, nos seus variados movimentos de vida e de evolução.”

(Alarcão, 2000:107)

Resumo

O presente estudo científico foi desenvolvido no âmbito do Pós-doutoramento em Ciências da Comunicação, com o tema Educomunicação Parental. O trabalho de investigação visou analisar a comunicação parental como fator de sucesso no desenvolvimento educacional, pessoal e social dos jovens.

A estrutura e a apresentação deste trabalho foram compostas por duas partes. Na primeira parte, marco teórico, apresentou-se a fundamentação científica que serviu de base a este estudo. Foi realizada uma revisão teórica sobre a família, a importância da comunicação na educação dos adolescentes. Referiu-se a literatura elucidativa sobre a adolescência, etapa do ciclo de vida humana caracterizada por diversas transformações físicas, psíquicas e sociais que conduzem ao estado adulto, mencionando alguns comportamentos que os adolescentes podem manifestar na faixa etária respetiva, nomeadamente a hiperatividade, ansiedade e depressão.

Na segunda parte, a metodologia, corresponde ao estudo quantitativo e qualitativo. Foram descritas a metodologia adotada, o objetivo e a caracterização da amostra como a descrição do

instrumento utilizado, as qualidades psicométricas do mesmo, os quais já validados na população portuguesa.

Como objetivo pretendeu-se analisar a comunicação parental avaliada pelos adolescentes através da escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (COMPA-A), versão adolescentes /12-16 anos), estudantes do 2º, 3º ciclo do ensino básico e secundário de escolas públicas do concelho de Cascais. A amostra foi composta por 116 participantes, adolescentes respetivamente, sessenta e duas são do género feminino (62) e cinquenta e quatro (54) são do género masculino.

Os resultados demonstram, na globalidade, que existem diferenças significativas na comunicação parento-filial em função do género dos adolescentes, em relação à mãe e ao pai, sendo a mãe a preferida nas diferentes dimensões da escala.

Palavras-chave: Comunicação, práticas parentais, adolescência, equidade.

Introdução

Na presente apresentação foi proposto abordar os diversos temas da atualidade numa vertente pedagógica-científica em equidade, com o reconhecimento da importância que este tipo de conhecimento possui para as políticas científicas e tecnológicas e para a participação cidadã no desenvolvimento destas questões de Comunicação e Parentalidade. Surge a necessidade de analisar os conhecimentos, atitudes e valorizações por parte das práticas parentais em relação com a comunicação parento-filial e, particularmente, como influencia o desenvolvimento comportamental e emocional dos seus filhos.

Assistimos à crescente evolução entre a importância das descobertas científicas e o desenvolvimento tecnológico para todos os setores da vida familiar e social, com um ritmo de progresso cada vez mais rápido, aliada à profundidade cada vez maior que estas mudanças

implicam, quer no seio familiar, quer no próprio indivíduo, membro ativo da sociedade em que vive.

Apresentamos uma proposta de filosofia da educação holística, inclusiva e integradora que contribua para o desenvolvimento de todas as potencialidades da pessoa, incluindo, neste processo, tanto o método científico, como estratégias adequadas a cada indivíduo, recorrendo tanto à teoria como à prática, não negligenciando a experiência como a componente inevitável para o autoconhecimento e a autorrealização. As práticas parentais serão vistas e analisadas como uma base que contribui para o desenvolvimento da pessoa com as suas capacidades, onde se encontra a fonte de toda a sabedoria da vida. Para isso, o artigo procura mostrar que não há nada mais importante e eficaz do que uma educação inclusiva para revelar aos alunos os caminhos de descoberta dos seus potenciais e do sentido de vida.

Tendo em consideração a situação do mundo atual, onde os diversos meios de comunicação têm adquirido cada vez mais importância e têm dominado, praticamente, todos os setores da vida humana, procuramos compreender de que forma a comunicação entre famílias tem contribuído para equilibrar esta visão materialista da vida dos jovens, assim como qual tem sido a sua capacidade para responder aos diferentes problemas e desafios da vida moderna. Respeitamos nas diferentes perspetivas da filosofia familiar, os princípios comuns que refletem a missão da educação e que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo numa perspetiva multidimensional, ao longo do seu processo de evolução e aprendizagem.

O tema não viabiliza conclusões fechadas e não deve ser interpretado como produto final de reflexões teóricas. Pelo contrário, a sua finalidade é esboçar novas perspetivas e propor estratégias de intervenção em casos evidentes de algumas problemáticas nas crianças e jovens.

Este interesse pessoal de autoconhecimento e de autodescoberta relaciona-se, também, com a experiência profissional enquanto docente e coordenadora de vários projetos, formadora de formadores e de professores na área da Educação Inclusiva, que têm demonstrado grande necessidade de uma reflexão sobre o sistema atual de ensino, procurando uma mudança de paradigma na educação, por o considerar completo mas ainda com algumas fragilidades em relação à forma como devem lidar com os grandes desafios decorrentes das exigências da vida moderna. Apesar desta necessidade de mudança ser cada vez mais evidente, os próprios encarregados de educação e professores manifestam algumas dificuldades em relação ao processo educativo, às políticas e às metodologias a adotar. Pretende-se que este projeto sirva de apoio para ultrapassar as dificuldades sentidas, que contribua para a resolução de problemas verificados nos alunos, quer físicos e mentais, sentidos nos ambientes familiares, e que contribua para melhorar a qualidade de vida familiar.

Comunicação e Práticas Parentais

Segundo Eduardo Simões (2008), a comunicação é, nos dias de hoje, assumida como fator que facilita dinâmicas de trabalho e, por conseguinte, o desempenho da cada um ou da equipa. Na maior parte das atividades humanas em que a interdependência é regra (...). A responsabilização perante outrem constitui uma característica permanente da atividade organizacional, em geral, e da tomada de decisão em particular, compelindo os indivíduos a agirem de acordo com as normas e expectativas prevalentes e a anteciparem justificações para comportamentos desviantes (Simões, 2008:185).

Considerando a família como uma importante organização, as interações que se desenvolvem entre os vários elementos de uma família organizam-se em sequências de trocas verbais e não-verbais que se vão construindo no dia-a-dia familiar, como resultado de adaptações recíprocas, implícitas e explícitas, entre os seus elementos. A família é o elemento mais firme, mais seguro e mais estruturante da personalidade dos seus membros. É o local

privilegiado para a formação do carácter dos filhos, sendo que os adultos desempenham um papel decisivo no pleno desenvolvimento das capacidades, atitudes e valores que sustentam as competências do sistema como um todo. A comunicação é então o fator principal a estruturar, pois é nela que assentam as práticas de interação formativa, relacional, educativa, de interação e integração social dos elementos que constituem. Uma vez que as interações são várias, as relações familiares assentes em processos de comunicação permitem o equilíbrio do sistema familiar (Torres, 2021).

Os contextos, as pessoas, as vivências e as provocações que se vão colocando às famílias ao longo da vida contribuem para uma melhor compreensão da evolução de cada um. Entende-se, assim, que os efeitos da comunicação sobre o exercício da parentalidade devam ser analisados à luz das singularidades e dos desafios colocados a cada família. Os princípios propostos pelo Modelo da Pragmática da Comunicação Humana (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967/1993), e as distorções comunicacionais a eles associados, facilitam a compreensão, e até explicação, de relações parento-filiais edificadas e suportadas pela conflitualidade. Por outro lado, o ciclo vital da família esclarece-nos sobre as tarefas e exigências funcionais e comunicacionais colocadas às famílias ao longo da sua evolução e maturação. (Portugal & Albert, 2010:396).

Escola Inclusiva e Equidade

Avançamos com a nova legislação que assume no seu discurso o compromisso da inclusão, apelando a mudanças de dinâmicas em toda a escola, cabendo-nos também a todos nós estar atentos para fazer da lei ação, exigindo, gerando e gerindo condições e recursos que sempre escasseiam na hora da implementação da Lei (Sanches, 2018).

Debatemos uma Educação que se quer para todos, com todos e de todos, não deixando nas margens os que são menos “iguais”, por razões de ordem intelectual, física, psicológica, racial, étnica ou religiosa. Derrubar o pré-conceito de que não é possível ensinar no mesmo grupo de crianças/jovens com diferentes níveis e/ou etapas

de desenvolvimento e mobilizar para a mudança, numa experimentação ativa e reflexiva que ajude a rever os nossos preconceitos, cujo objetivo, de acordo os especialistas que nos levam para a reflexão de problemáticas muito atuais e pertinentes, dando sentido a um melhor enquadramento teórico e a um melhor suporte das práticas sociais e educativas.

A partilha de experiência vivenciada e refletida dos que todos os dias gerem no terreno as situações mais complicadas e que, através das suas práticas educativas, alargando o diálogo e as possibilidades de resolução das mesmas, a análise que se faz destas informações, leis e decretos, contribuem para melhor compreender e atuar nas situações do dia-a-dia, nos diferentes contextos de uma Escola Inclusiva. Os professores continuam a estar presentes nesta nova alteração, de acordo com o Decreto-lei 54/2018, denotando que, apesar das circunstâncias, a necessidade de aprender e de partilhar experiências e saberes continuam numa prática ativa e mobilizadora.

O atual Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, que regulamenta a educação especial, assim como o Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, partilham das ideias patentes na legislação anterior, agora revogada, e reforçam que, no centro da atividade da escola, estão o currículo e as aprendizagens dos alunos, permitindo uma maior autonomia e gestão flexível do currículo em prol de uma educação inclusiva e que responda às potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos.

Das definições constantes no artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, importa destacar as que se prendem com as medidas de gestão curricular a desenvolver com vista ao sucesso educativo de cada aluno, Acomodações curriculares; Adaptações curriculares não significativas; Adaptações curriculares significativas. Estas definições inserem-se numa abordagem que tem como finalidade garantir o acesso ao currículo, entendido numa conceção abrangente que inclui, para além dos conteúdos programáticos, questões referentes à organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre outros. A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na

flexibilidade curricular e ainda no exercício efetivo de autonomia por parte das escolas (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018:3).

De evidenciar o conceito DUA (Desenho Universal Aprendizagem), surgindo o desafio de transformar as escolas em ambiente favoráveis à aprendizagem de todos, que se baseia em

modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticos da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho).

Concordando com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011:49), advogam que o período da formação inicial de professores é determinante para granjear e modificar um vasto quadro de práticas e valores. Com efeito, se os valores dos estudantes destes cursos não forem estimulados por novos conhecimentos, por novas experiências de aprendizagem e de ensino, através do contacto com alunos singulares, estes estudantes tenderão a seguir e a reproduzir os valores pelos quais foram educados. No que respeita às estratégias de ensino-aprendizagem, a formação de professores deve ser “isomórfica”, isto é, os estudantes devem ser formados, experienciando estratégias e metodologias idênticas àquelas que empregarão como profissionais. Sabemos que é irrefutável que os métodos de ensino ancorados no estudo de textos não são suficientes para que os estudantes dominem um determinado conteúdo de ensino ou fomentem uma competência prática/instrumental própria da docência (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011:52).

Metodologia Aplicada

Para completar esta apresentação, foi aplicado a Escala de Avaliação Comunicação na Parentalidade COMPA, (Portugal & Alberto, 2013). Este instrumento de avaliação está devidamente validado na população portuguesa. É um instrumento de autorrelato que avalia os padrões de comunicação entre progenitores e filhos através de uma escala de tipo Likert (1 = Nunca; 5 = Sempre).

Sendo a escala COMPA, um instrumento de autorresposta permite uma aplicação autónoma e individual. Por este motivo, deve ser respondida por indivíduos alfabetizados e sem perturbações do foro psíquico. A COMPA pode ser aplicada a qualquer responsável pelo cuidado da criança, no entanto, foi desenvolvida e validada especificamente para aplicação aos pais. O tempo de resposta do instrumento é variável em função das competências cognitivas do respondente. Desta forma, o tempo de preenchimento da versão parental e da versão filhos com idades entre os 12 e os 16 anos pode variar entre os 15 e os 20 minutos; o preenchimento da versão para os filhos mais pequenos (7 aos 11 anos) tende a ser mais prolongado, oscilando entre os 30 a 40 minutos. As três versões da escala COMPA são respondidas numa escala de *Likert* com cinco níveis (1 = *Nunca*; 2 = *Raramente*; 3 = *Às vezes*; 4 = *Muitas vezes*; 5 = *Sempre*). Para efetuar a cotação dos resultados por subescala das três versões da escala COMPA, somam-se os itens e divide-se pelo total de itens da escala. Quanto mais elevada for a pontuação em cada subescala, melhor é a percepção da comunicação parento-filial. No entanto, a quinta dimensão da COMPA-A é composta por itens negativos e, por esse motivo, resultados elevados nesta subescala revelam uma percepção negativa sobre a comunicação parento-filial. (Portugal & Alberto, 2013:61).

O objetivo principal foi consolidar a compreensão sobre os fenómenos da difusão da cultura científica e comunicacional, integrando-os ao referencial teórico e metodológico da comunicação parental como fator de sucesso ou insucesso nos seus educandos.

Resultados e Considerações Finais

Se a comunicação medeia o exercício da parentalidade e define a sua qualidade, é então fundamental que se constitua como tema central na avaliação da relação entre pais e filhos, não apenas com uma função de diagnóstico, mas também como motor de promoção de mudança com vista a uma configuração familiar mais adequada e positiva (Portugal, 2013: 34).

Consideramos que a escola tem, neste âmbito, um papel fundamental a desempenhar como lugar de organizar e reunir condições, indo ao encontro do diálogo intergeracional entre as famílias, as comunidades e a sociedade a que pertence, entre a atual educação e os projetos futuros. A educação é um fator crítico de mudança – educação formal e informal, educação enquanto escolaridade, mas também aprendizagem ao longo da vida como forma de cidadania militante e ativa. O sucesso dos alunos afigura-se estar intimamente relacionado com a participação da família na escola, quer a colaboração dos pais com os professores (Bento et al, 2016:506).

Sabemos que atravessamos tempos difíceis. Todavia, nunca devemos desistir, nem cruzar os braços. Temos menos recursos económicos disponíveis, é certo, mas temos um capital humano e social de incalculável valor. É nele que temos de apostar para ir em frente e ultrapassar os desafios que temos de vencer.

Uma escola inclusiva, é falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar (Cast, 2018: 4).

A educomunicação procura rever os conceitos da comunicação tradicional, como se ela existisse apenas para iludir as pessoas ou fazer a boa imagem dos que detêm o poder e a fama na sociedade. Os conceitos de educomunicação refutam esse viés, comunicação é feita para socializar e criar consensos. A comunicação é inclusiva e o seu objetivo principal é o crescimento da autoestima e da capacidade de expressão das pessoas.

A nível metodológico, a existência de uma escala portuguesa, já validada, construída para a avaliação da comunicação por parte dos adolescentes em relação aos seus progenitores, facilitou todo este processo de investigação, proporcionando conhecimento das dinâmicas de comunicação das famílias portuguesas.

Destacamos um conjunto de variáveis sociodemográficas, contribuindo para a concretização desta investigação: sexo, idade, nível de escolaridade, tempo passado no quarto, agregado familiar, idade, profissão e escolaridade dos progenitores.

Considerando que os estilos comunicacionais variam em função do sexo do progenitor, os resultados parecem também reforçar o papel preferencial atribuído à mãe na comunicação entre pais e filhos, de acordo com a revisão da literatura e estudos nesta área (Portugal & Alberto, 2013, 2014). As raparigas apresentaram índices mais elevados de comunicação com a mãe, comparativamente com os rapazes, podendo o mesmo ser explicado pelas diferenças de desenvolvimento, sendo nos rapazes mais evidente as alterações físicas da adolescência, já que, os rapazes têm quase sempre menor maturidade e maior turbulência, saem mais cedo de casa (Sampaio, 2006:169).

Dos resultados obtidos, estatisticamente, foram os adolescentes do sexo feminino que revelaram valores mais elevados em relação aos adolescentes do sexo masculino, nas diferentes subescalas, respetivamente, Disponibilidade Parental para a Comunicação (as pontuações médias dos itens desta escala para o pai e para a mãe são, respetivamente, 3,58 e 4,26), Confiança/Partilha de filhos para progenitores (as pontuações médias dos itens desta escala para o pai e para a mãe são, respetivamente, 3,00 e 3,81); Expressão do Afeto e Apoio Emocional (as pontuações médias dos itens desta escala para o pai e para a mãe são, respetivamente, 3,74 e 4,50); Metacomunicação, (as pontuações médias dos itens desta escala para o pai e para a mãe são, respetivamente, 3,55 e 4,04). Foram estatisticamente significativas na subescala Padrão Comunicacional Negativo em função do género, (as pontuações médias dos itens desta escala para o pai e para a mãe são, respetivamente, 4,12 e 4,31), verificando-se menos comportamentos comunicacionais promotores

de estilos desadequados de relacionamento nas adolescentes do sexo feminino ($M = 4.12$, $DP = .70$), comparativamente aos adolescentes do sexo masculino ($M = 3.62$, $DP = .91$).

Considerando a idade e género dos pais, os resultados revelaram que, com uma única exceção de um resultado de uma subscala, as restantes diferenças nos valores médios da comunicação parento-filial em função da idade dos respetivos progenitores provaram não ser significativas. A única diferença estatisticamente significativa é referente à dimensão Confiança/Partilha de Filhos para Progenitores, nas respostas dos filhos em relação aos pais [$t(114) = 2.105$, $p = .037$], com uma magnitude de efeito baixa ($\eta^2 = .3943$). Este resultado é passível de ser interpretado como existindo uma maior facilidade, por parte dos adolescentes (de ambos os sexos) em confiar mais nos seus pais quando estes apresentam idades mais avançadas. Paralelamente, é importante promover e sensibilizar para a importância do suporte emocional e da partilha de afetos no desenvolvimento de sentimentos positivos dos filhos acerca deles próprios.

Os resultados para a amostra dos adolescentes sugerem a existência de diferenças estatisticamente significativas em função do nível de escolaridade, mais concretamente em relação à formação académica dos pais. Respetivamente em relação à Expressão Afetiva/Suporte Emocional [$F(4, 111) = 2.492$, $p = .047$], mas também ao nível do padrão comunicacional negativo [$F(4, 111) = 3.101$, $p = .018$].

De acordo com os testes DMS e Bonferroni, os adolescentes sentem um maior suporte emocional dos progenitores nos casos em que estes têm entre o 9.º ano e 12.º ano de escolaridade ($M = 3.886$; $DP = 1.029$), em comparação com os progenitores que possuem doutoramento ($M = 2.6$; $DP = .2104$). Adicionalmente, os adolescentes cujos pais tem 9º ano ou inferior ano de escolaridade ($M = 3.929$; $DP = .899$) tendem a perceber menos padrões negativos de comunicação com os pais do que os adolescentes cuja educação dos pais corresponde ao doutoramento ($M = 3.25$; $DP = .267$). Estes resultados corroboram os de Portugal e Alberto, (2015:1397), em que referem que progenitores com níveis de escolaridade mais baixos tendem a estar mais disponíveis para comunicar com os seus filhos adolescentes do que licenciados.

Face ao número de horas que os adolescentes passam no quarto, (valor máximo de horas passadas no quarto corresponde a 3 horas), os resultados revelaram múltiplas diferentes significativas nas diferentes subescalas, tanto em relação ao pai como em relação à mãe. Em relação ao pai, o grupo de adolescentes que passa menos horas no quarto obtém valores superiores ao grupo que passa mais horas no quarto, verificando-se uma diferença estatisticamente significativa na dimensão Disponibilidade Parental para a Comunicação [$t(114) = -2.022, p = .046$], com uma magnitude de efeito médio ($\eta^2 = .3787$). Estes dados levam-nos a referir a importância da comunicação parental, a companhia dos progenitores, o diálogo, favorecedor de relações positivas entre os membros da família, evitando desequilíbrios emocionais e comportamentais. De acordo com estudos de Camacho e Matos (2007), o relacionamento familiar, a influência dos estilos parentais e da comunicação familiar, apesar de ao longo da adolescência sofrerem alterações, continuam a desempenhar funções importantes para os adolescentes, assumindo um papel decisivo no ajustamento e desenvolvimento de competências psicossociais, na saúde mental e em comportamentos de saúde dos jovens. Em relação à mãe, à semelhança do que acontece em relação ao pai, o grupo de adolescentes que passa menos horas no quarto apresenta valores de comunicação parento-filial mais elevados que o grupo de adolescente que passa mais horas no quarto. Relativamente à composição familiar, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os adolescentes de famílias nucleares intactas e famílias monoparentais. Todavia, nas famílias nucleares intactas, os valores médios de comunicação parento-filial nos adolescentes, em relação ao pai, são mais elevados do que nas famílias monoparentais, em todas as cinco subescalas, ainda que estas diferenças não sejam significativas.

Os resultados do presente estudo, em conjugação com os dados apresentados reforçam o contributo que a comunicação parento-filial tem para o estabelecimento de uma parentalidade ajustada entre pais e filhos; estudos idênticos, tem sido realizados por (Portugal e Alberto, 2013: 480), referindo que, para além da etapa do ciclo vital da família, o sexo de pais e de filhos parece ser uma variável importante na comunicação parento-filial, existindo indicadores de que os filhos, de ambos os sexos, tendem a procurar mais as mães

para comunicar do que os progenitores do sexo masculino. Estes resultados são extremamente positivos por permitirem compreender os adolescentes como possuidores de competências comunicacionais com os seus progenitores em diferentes dimensões. Destacamos a importância da interação como fator promotor de comunicação. De acordo com a literatura a este respeito, todos os adolescentes devem beneficiar de apoio parental. O bom relacionamento entre os membros familiares envolve equilíbrio, reforço positivo, valores, expressão de sentimentos, troca de opiniões, partilha e amor, condições essenciais para a existência de competências sociais. Este equilíbrio é reforçado por vários autores que se têm dedicado ao estudo do desenvolvimento da criança e adolescente, a infância tem de ser valorizada, para que a adolescência possa decorrer com satisfação para o jovem e adultos que o rodeiam (Sampaio, 2006: 220).

A educação constitui-se, assim, como uma resposta pedagógica que, ao facilitar a interação e a comunicação nos diferentes contextos humanos, sociais, educacionais, emocionais, contribui para que todos sejam reconhecidos como fazendo parte integrante da sociedade a que pertencem. É no seio do grupo que podem verificar os progressos daqueles que têm mais dificuldades e corroborar as competências dos que não as têm. Nesse sentido, a diferença, como a literatura nos diz, é um desafio e um valor (Silva, 2019), porque proporciona situações de aprendizagem estimulantes e enriquecedoras aos alunos e aos professores, que têm a responsabilidade de educar, perante a sociedade atual.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. (2000). (Des)Equilíbrios familiares: uma visão sistémica. Quarteto.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders* (4ªed.) Washigton, D.C.: Author.
- Brito, I. (2011). Ansiedade e Depressão na Adolescência. Dossier Adolescência. *Revista Portuguesa Clínica Geral*, 27, 208-14.

- Matos, M. G. (2008). *Estilo de Vida? À Procura de um Estilo?* Universidade Técnica de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- Pereira, F. et al. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Portugal, A. & Albert, I. (2010). O papel da comunicação no exercício da parentalidade: desafios e especificidades. *PSYCHOGICA*, 2 (52), 387-400. Universidade de Coimbra.
- Portugal, A. & Albert, I. (2013). In A. Relvas e S. Major (Coord.). *Avaliação Familiar. Fundamento e Intervenção*, VII. 43-67. Universidade de Coimbra.
- Portugal, A. & Albert, I. (2014). Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (COMPA): Desenvolvimento e Validação de uma Medida de Comunicação Parento-filial. *Avances em Psicologia Latinoamericana/Bogotá*, 32 (1), 85-103/ISSII e 2145-4515.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão como se reformam os reformadores? *Revista Educar em Revista*, 41, 41-60.
- Sanches, I. (2018). Seminário *Internacional Educação Inclusiva: Atitudes que Transformam*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Child Behaviour Institute – Miami – EUA.
- Simões, E. (2008). *Negociação nas Organizações - Contextos sociais e processos psicológicos*. Editora Rh.
- Torres, Z. (2021). *Educomunicação Parental: factor de sucesso escolar inclusivo nos adolescentes*. Edições Universitárias Lusófonas/ULHT.

A Relevância das Ordens Profissionais na Atualidade

António Guelha da Rosa | Oficial do Exército na Reserva | Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Évora | guelharosa@gmail.com

Resumo

No presente artigo abordamos a questão das ordens profissionais, um tema que está na ordem do dia face ao novo regime das ordens profissionais, recentemente aprovado através da Lei n.º 12/2023, de 28 de março de 2023, que rege a criação, a organização e o funcionamento das associações públicas profissionais. Na presente reformulação estão acomodadas, as mais recentes orientações da União Europeia (UE), nomeadamente, a diretiva 2018/958 do Parlamento Europeu e do Conselho de 28 de junho de, 2018. As presentes alterações visam assegurar o bom funcionamento do mercado comum europeu e a proteção dos consumidores no referido espaço.

O desenvolvimento individual e competente de um profissional, traduz-se na capacidade de mobilizar um conjunto integrado de recursos, vulgarmente conhecidos por conhecimentos, aptidões e atitudes, capazes de realizar tarefas e de resolver problemas, em contexto de trabalho ou de estudo (Rocha, 2014, p. 14). É nesta conjuntura que se insere o conceito de especialista que, por sua vez, está relacionado com o termo de profissão regulada, que se entende como uma profissão cujo acesso, e o respetivo exercício, obedece a um conjunto de requisitos normalizados (DGERT, 2018, p.1).

Assim sendo, propomo-nos analisar as orientações emanadas pela tutela, na qual o Estado se constitui como a entidade supervisora das ordens profissionais, a quem compete, superentender, normalizar e uniformizar as ordens existentes. Verificamos deste modo, que as ordens profissionais assumem uma importância vital para o estado, no exercício das profissões. Neste contexto, abordamos, igualmente, a acreditação dos sistemas de ensino e da formação, sob o ponto de vista do acesso às profissões e da credibilidade das mesmas. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre o reflexo que as presentes

alterações podem produzir no mercado de trabalho, nomeadamente, no ponto de vista das ordens profissionais, que entre as suas atribuições, compete defender e disciplinar os profissionais de cada setor.

Palavras-chave: Ordens Profissionais, Associações Profissionais, Profissões Reguladas, Profissionalização, Especialista.

Introdução

O desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo, com vista à transformação futura num profissional competente, traduz-se por uma capacidade de mobilizar a aprendizagem, através da transferência de recursos pedagógicos, designados por conhecimentos, aptidões e atitudes, capazes de capacitar o profissional para a realização de tarefas e solucionar problemas, num contexto profissional de produção. As referidas aprendizagens, são vulgarmente designadas por aprendizagens críticas, que se constituem como as mais cruciais e pertinentes da prática profissional, sendo que, as aprendizagens práticas em contexto de trabalho, assumem uma enorme preponderância em termos do desenvolvimento do profissional competente (Rocha, 2014, p. 14).

Neste construto da aprendizagem profissional aplica-se a designação de especialista, ao profissional, que *“é capaz de identificar a origem do problema sem perder tempo com soluções ou diagnósticos alternativos usufruindo de um vasto background know-how e de experiências”* (Rosa, 2020, p. 92). A aprendizagem profissional inicia-se com a formação inicial, na qual são transferidos os conceitos básicos, essenciais a uma profissão, contudo, para este atingir o nível de especialização, necessita de, para além da concetualização teórico-prática, de um desenvolvimento em contexto de trabalho. Em alguns casos, a prática profissional pode ocorrer em regime de alternância, entre a transferência dos conhecimentos teóricos e a prática em contexto de trabalho, tal como acontece, na formação na área da saúde (e.g.; formação de médicos e enfermeiros), em que, a metodologia formativa, intercala o contexto da prática hospitalar, no primeiro semestre e seguintes, porém, a generalidade dos cursos, alocam a formação em contexto de trabalho nos últimos semestres. Consideramos que a metodologia de ensino formação de alternância,

apresenta significativas vantagens, na medida em que permite a assunção dos conhecimentos teóricos à prática profissional, no desempenho dos cargos ou funções, o que permite uma constante reflexão acerca das metodologias de trabalho.

O Desenvolvimento Profissional

No desenvolvimento profissional e académico de um indivíduo³⁹, existe a necessidade de clarificação, entre o que se entende por: níveis de qualificação e níveis de formação. Pese embora, ambos contribuam para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, os primeiros reportam os níveis da complexidade do desempenho profissional, desde os mais baixos, até ao profissional competente; enquanto, os segundos, referem os níveis da escolaridade. Presumivelmente, uma maior escolaridade habilitará a um nível mais elevado da qualificação profissional.

FIGURA 4- NÍVEIS DE QUALIFICAÇÃO VS. NÍVEIS DE FORMAÇÃO



(Santos, 2008, pp. 2-1)

Por conseguinte, os níveis de qualificação profissional referem-se ao *“domínio de um desempenho profissional, são estabelecidos de acordo com os critérios de classificação (técnico-profissional, iniciativa, autonomia, responsabilidade, coordenação/participação, tomada de decisão e complexidade do trabalho)”* (Santos, 2008, pp. 2-2). Por seu turno, os níveis de formação são *“definidos em função das etapas formativas concluídas, diretamente relacionadas, com os níveis de formação profissional estabelecidos”* (Santos, 2008, pp. 2-2). Contudo, não existe uma correspondência rígida entre os níveis de

³⁹ As Ciências da Educação consideram como o indivíduo como o ser em desenvolvimento, e a pessoa como um profissional já formado, *“O indivíduo está na sociedade, que também está no indivíduo. A pessoa faz parte de uma comunidade, que também está inserida na pessoa com suas normas, linguagem e cultura, e que, ao mesmo tempo, é produto dessa sociedade e produtora de sua manutenção. Este é um princípio da epistemologia da complexidade que explica a parte no todo e o todo na parte. Cada parte, por um lado, conserva suas qualidades próprias e individuais e, por o outro, contém a totalidade do real”* (Petraglia, 2014, p. 196).

qualificação e os níveis de formação, no sentido, em que, os primeiros, estão intrinsecamente relacionados com os níveis de complexidade do desempenho, e os segundos, ao grau de escolar obtido, evidentemente que uma maior escolaridade habilitará a um nível mais elevado de qualificação.

No desenvolvimento de competências profissionais, observa-se que as instituições” estão interessadas em que os seus profissionais sejam capazes de contribuir, de maneira significativa, para a criação de conhecimento, transmissão e difusão do mesmo. Esta perspectiva assume uma primordial relevância dada a interação entre o meio profissional, o meio formativo e a autoformação” (Rosa, 2020, p. 95). Este desenvolvimento engloba várias fases:

- i) A identificação – o processo analítico qualitativo da função que é levado a cabo com o propósito de estabelecer os conhecimentos, habilidades e as destrezas que o indivíduo mobiliza para o desempenho efetivo da sua função;
- ii) A normalização - após a identificação das competências, a descrição e organização de um sistema de normas constitui uma referência válida para a compreensão das transações entre o cargo ou a função, os trabalhadores e as instituições de ensino/formação. Este procedimento comum, criado e formalizado institucionalmente, normaliza as competências e converte-as em níveis padrão da empresa, setor e/ou país;
- iii) A formação – consiste num processo de ensino/formação-aprendizagem que contribui para o desenvolvimento de conhecimentos e a gerar habilidades e destrezas, que além disso promovam no indivíduo a capacidade de aplicação em situações reais, habilitando-o para desenvolver as suas competências em diferentes contextos;
- iv) O Desenvolvimento – é um processo de reconhecimento de uma unidade/empresa, face a um indivíduo que desempenhou um cargo e a quem lhe é dada a possibilidade de adquirir novas qualificações e novas competências, com vista a vir a desempenhar funções de mais elevada responsabilidade;
- v) A avaliação - é um processo de verificação das evidências de um desempenho, de acordo com um padrão previamente validado. O resultado da avaliação é um juízo fundamentado com base num determinado desempenho;
- vi) A certificação – é um processo de reconhecimento formal acerca da competência demonstrada pelo indivíduo e avaliada

por um sistema normalizado de certificação. O certificado fornece aos trabalhadores uma garantia da qualidade da sua atuação profissional e permite às organizações/instituições saber que competências estão sendo requeridas no local de trabalho.

(Ejército de Chile, 2009, cit. por Rosa, 2020, p.95-96)

Nesta senda, o nível de desenvolvimento profissional competente corresponde à fase requerida pela certificação e é constituída por cinco etapas, de acordo com a matriz sócio cognitivista, referentes às etapas da autonomia e da responsabilidade: i) aprendiz/principiante; ii) principiante avançado; iii) competente; iv) proficiente; v) especialista.

Estas cinco etapas do desenvolvimento profissional caracterizam-se do seguinte modo:

TABELA 9- AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Etapas	Características
Aprendiz/ Principiante	Sem as regras sem ter em atenção o contexto; Não toma decisões sozinho; Não se sente responsável pelas regras que segue; O lema é <i>“diz-me o que é preciso que eu faça e eu faço-o”</i>
Principiante avançado	Segue as regras adaptando-as ao contexto; Toma as decisões básicas que não contrariam as regras; Ainda não tem experiência suficiente para reconhecer aspetos mais relevantes de uma situação para definir procedimentos standards e rotinas de atuação.
Competente	Questiona as regras, de acordo com a sua experiência, e percebe as consequências de longo prazo; Resolve problemas inesperados; Sente-se responsável pelo que faz.
Proficiente	Quase não utiliza regras; Toma decisões segundo a intuição;

	Analisa o contexto, de acordo com a sua experiência; Sente-se completamente responsável pelas decisões que toma e suas consequências.
Especialista	Só se baseia em normas para justificar a sua compreensão da situação e agir apropriadamente; Possui um domínio intuitivo da situação; É capaz de identificar a origem do problema sem perder tempo com soluções ou diagnósticos alternativos usufruindo de um vasto background know-how e de experiências.

(Rocha, 2014, p. 82)

No enquadramento normativo nacional e europeu, o termo de profissional especialista está relacionado, com dois outros conceitos, que são: i) as profissões reguladas e ii) as profissões regulamentadas. Por profissão regulada entende-se a *“profissão cuja verificação do cumprimento de requisitos profissionais é atribuída a uma associação pública (ordens profissionais), enquanto, por profissão regulamentada, entende-se “a profissão cujo acesso e o exercício dependem do cumprimento de requisitos profissionais”* (DGERT, 2018, p. 1).

As profissões reguladas

O exercício de uma profissão regulada obedece a um conjunto normativo de requisitos, de onde se destaca, o enquadramento legal, que confere a Constituição da República Portuguesa (CRP), no n.º 4 do artigo 267.º:

estabelece que só podem ser constituídas associações públicas para a satisfação de necessidades específicas e que as mesmas não podem exercer funções próprias das associações sindicais e têm organização interna baseada no respeito dos direitos dos seus membros e na formação democrática dos seus órgãos
(Decreto de Aprovação da Constituição, 1976, artigo 267.º)

A Lei nº 6/2008 estabeleceu o primeiro regime das Associações Públicas Profissionais, posteriormente complementada pela Lei nº 2/2013 de 10 de janeiro, que estabeleceu o regime jurídico de criação, organização e o funcionamento das associações públicas profissionais. A Lei nº 53/2015, de 11 de junho, estabelece o regime jurídico da constituição e funcionamento das sociedades de profissionais que estejam sujeitas a associação públicas profissionais.

As associações públicas profissionais são designadas por *ordens profissionais*, sempre que correspondam a profissões cujo exercício dependa da obtenção prévia de grau académico, licenciatura ou superior, nos restantes casos, são designadas por *câmaras*, Lei. n.º 2/2013, de 10 de janeiro (2013, nº1 do art. 11).

Neste construto, entende-se que:

Uma associação pública profissional é, no ordenamento jurídico português, uma entidade pública de estrutura associativa representativa de uma profissão que deve ser sujeita ao controlo do acesso e exercício, à elaboração de normas técnicas e deontológicas específicas e a um regime disciplinar autónomo por imperativo de tutela do interesse público prosseguido.

(Moreira, 1997)

A criação de novas associações públicas profissionais é sempre precedida de um estudo elaborado por entidade independente sobre a sua necessidade em termos de realização do interesse público e sobre o seu impacto sobre a regulação da profissão, da audição das associações representativas da profissão e de um processo de consulta pública.

(Lei. n.º 2/2013, de 10 de janeiro, 2013, n.º 2 do artigo 3.º)

Existem atualmente em “Portugal, vinte (20) ordens profissionais, tendo as duas últimas sido criadas em 2019, a Ordem dos Fisioterapeutas e a Ordem das Assistentes Sociais. Estas ordens regulam a atividade de mais de 430 mil profissionais” (Pedreira, 2023).

TABELA 10 - ORDENS PROFISSIONAIS

Ordem dos Advogados	Ordem dos Médicos
Ordem dos Arquitetos	Ordem dos Médicos Dentistas
Ordem dos Biólogos	Ordem dos Médicos Veterinários
Ordem dos Contabilistas Certificados	Ordem dos Notários
Ordem dos Despachantes Oficiais	Ordem dos Nutricionistas
Ordem dos Economistas	Ordem dos Psicólogos Portugueses
Ordem dos Enfermeiros	Ordem dos Revisores Oficiais de Contas
Ordem dos Engenheiros	Ordem dos Solicitadores e dos Agentes de Execução
Ordem dos Engenheiros Técnicos	Ordem dos Fisioterapeutas
Ordem dos Farmacêuticos	Ordem das Assistentes Sociais

A União Europeia (UE) através da diretiva 2018/958 do Parlamento Europeu e do Conselho da UE define, entre outros aspetos, o seguinte:

- 1) A liberdade de escolher uma atividade profissional é um direito fundamental. A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (a «Carta») assegura a liberdade de escolha de uma atividade profissional, bem como a liberdade de empresa. A liberdade de circulação de trabalhadores, a liberdade de estabelecimento e a liberdade de prestação de serviços são princípios fundamentais do mercado interno da União consagrados no Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE). As regras nacionais de organização do acesso às profissões regulamentadas não deverão, por conseguinte, constituir um obstáculo injustificado ou desproporcionado ao exercício desses direitos fundamentais.

(...)

2) A Diretiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho ⁴⁰ inclui uma obrigação de os Estados-Membros avaliarem a proporcionalidade dos seus requisitos que restrinjam o acesso às profissões regulamentadas, ou o seu exercício, e de comunicarem à Comissão os resultados dessa avaliação, lançando, assim, o «processo de avaliação mútua». Esse processo implica que os Estados-Membros examinem toda a sua legislação sobre todas as profissões regulamentadas nos seus territórios.

(...)

6) Na sua Comunicação, de 28 de outubro de 2015, intitulada «Melhorar o Mercado Único: mais oportunidades para os cidadãos e as empresas», a Comissão identificou a necessidade de adotar um quadro analítico da proporcionalidade para os Estados-Membros utilizarem quando analisarem a regulamentação profissional em vigor ou propuserem regulamentação nova. (Diretiva UE 2018/958, 2018)

Face ao que foi anteriormente referido, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 2018 (cit. por Leitão et al, 2022), a UE alertou o governo português para a necessidade de rever o regime jurídico de criação, organização e funcionamento das associações públicas profissionais, na medida que, os propósitos constantes no regime jurídico do (Lei. n.º 2/2013, de 10 de janeiro, 2013) *“foram travados ou mesmo revertidos pelos estatutos das diferentes ordens”* (Leitão et al, 2022, p.2). Em realidade, pretendeu-se criar um cargo representativo das ordens profissionais, supervisor independente. De entre as suas atribuições, incumbe a estas, uniformizar os critérios de acesso às profissões. Desta forma, significa em termos práticos, separar a função regulatória da função representativa (Leitão et al, 2022, p.2).

⁴⁰ Diretiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de setembro de 2005, relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais (JO L 255 de 30.9.2005, p. 22).

O que muda, com a nova Lei

Neste contexto, pretende-se com a Lei n.º 12/2023, de 28 de março, 2023, o seguinte:

- i) separar as funções de regulação e de representação das ordens profissionais;
- ii) reduzir a lista de profissões reservadas (o acesso às profissões apenas poderá ser limitado para salvaguardar interesses constitucionais, de acordo com os princípios da necessidade e da proporcionalidade);
- iii) eliminar as restrições à propriedade e à gestão de sociedades de profissionais, desde que os gestores respeitem o regime jurídico para a prevenção de “*conflito de interesses*”;
- iv) permitir sociedades profissionais multidisciplinares.

(Mateus, 2023)

A presente Lei n.º 12/2023, de 28 de março, estabelece a obrigatoriedade da remuneração dos estágios profissionais, uma medida que visa o combate à precaridade laboral, num valor equivalente ao salário mínimo nacional, acrescido de 20 %. Esta medida, não foi acolhida de forma consensual, por parte das diferentes ordens profissionais, na medida em que, se na saúde e na educação, a remuneração não causa problema, por maioria de razão, os estagiários passam a integrar um contrato a meio tempo, correspondente à componente letiva do estagiário de 11 horas, a que acomoda uma remuneração de 800€ líquidos (Frias, 2023, p. 19). Em contrapartida, existem ordens profissionais, como a de advogado, que considera, que a presente medida da obrigatoriedade da remuneração, pode constituir-se, como inibidora da realização dos estágios profissionais, “*visto que esta medida não está ao alcance da maioria dos patronos, o que fará diminuir substancialmente as oportunidades de estágios profissionais*” (Caldeira, 2023, p. 8).

Em contrapartida, Pedro Delgado Alves, considera que a presente legislação representa um impulso determinante para “*aproximar a realidade nacional do percurso europeu de diminuição de entraves injustificados no acesso a atividades profissionais*” (Alves, 2022, p. 13).

Na opinião de Vital Moreira,

a vocação natural das ordens profissionais não é a de controlar a formação académica dos candidatos à profissão, essa já é oficialmente “*acreditada*” no título académico, mas sim a de lhes ministrar uma adequada formação quanto à deontologia profissional e quanto às “*legis artis*” e “*boas práticas da profissão*”. Estas são funções que, no entender de Vital Moreira, não competem às universidades, devendo as ordens proceder ao necessário controlo e punição das infracções” cometidas pelos profissionais das mais diversas áreas. (Moreira, 1997, cit. por Carvalho, 2006, p.3).

De acordo com o explicitado, compete às ordens profissionais o controlo e a punição das eventuais infracções, cometidas no exercício de uma determinada profissão, que possam levar à suspensão temporária, ou ao eventual afastamento dos profissionais em causa, do exercício da profissão. Desta forma:

Os erros cometidos no desempenho de uma profissão, quando tornados públicos, acarretam consequências comprometedoras para a classe profissional. Assim, esta situação tem implicações, não só para o profissional que os comete, mas também para a classe profissional envolvida, para as empresas, e para a própria sociedade. (Almeida, 2015)

Um estudo publicado em 2019, pela Occupational Regulation in The European Union: Coverage and Wage Effects considera que as alterações provocadas pela 2005/36/CE “*não retiram o poder às ordens, limitam-se a introduzir algum equilíbrio para diminuir o excesso de poder que estas têm para garantirem privilégios em sede própria*” (Peralta, 2023, p. 7), o presente estudo refere ainda, que 22 % dos trabalhadores da EU pertencem a profissões reguladas, e que, a regulação das profissões acresce 5,2 % aos salários auferidos, enquanto que nos Estados Unidos da América (EUA) ,o valor é um pouco mais elevado, entre 7,5 % e 11 %, Peralta (2023, p. 7).

Síntese Conclusiva

Como foi referido ao longo do presente artigo, as ordens profissionais conferem a qualidade dos serviços prestados pelos profissionais de cada setor de atividade, controlam e regulam os acessos às profissões, quer por cidadãos do espaço europeu, quer por outros cidadãos oriundos de outros países, analisam os currículos e a qualidade da qualificação apresentada pelos potenciais candidatos ao exercício da profissão. As ordens profissionais representam o garante da qualidade dos serviços prestados pelos profissionais de cada setor, o que se traduz num pequeno acréscimo aos salários dos profissionais que integram as referidas ordens.

Considera-se que, face à mais recente legislação que regula as ordens profissionais, existe, ainda, um longo caminho a percorrer por parte das mesmas, no acomodar em regulamentação específica, as referidas alterações, que vão de encontro à observância dos princípios fundamentais do mercado interno da UE, consagrados no TFUE, para consubstanciar e assegurar a liberdade de escolha de uma atividade profissional, bem como a liberdade de circulação dos trabalhadores.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. d. (2015). Relação entre regulação das ordens profissionais e gestão jurisdicional dos profissionais de contabilidade: estudo comparado entre Portugal e o Brasil. Universidade do Minho.
- Alves, P. D. (2022). Ordens profissionais e acesso às profissões: rumo ao equilíbrio. *Jornal Público* 28 junho.
- Caldeira, L. (2023). No país emerso- Abolir os estágios não remunerados. *Revista Sábado* de 6 julho, 38.
- Carvalho, T. P. (2006). Ordens profissionais, diferentes desafios, novas reflexões. www.janusoline.pt.
- Decreto de Aprovação da Constituição. (1976). Constituição da República Portuguesa. *Diário da República* n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10.

- DGERT. (28 de dezembro de 2018). Certificação DGERT - direção geral do emprego e das relações de trabalho. Obtido de Certificação de Entidades Formadoras: <https://certifica.dgert.gov.pt/certificacao-de-qualidade/vantagens-da-certificacao.aspx>
- DGERT. (setembro de 2018). Portal do Cidadão. Obtido de Balcão do empreendedor: <https://www.portaldocidadao.pt/web/entidade-gestora/nova-pagina-disponivel-no-balcao-do-empendedor>
- Diretica (UE) 2018/958. (2018). relativa a um teste de proporcionalidade a realizar antes da aprovação de nova regulamentação das profissões. Parlamento Europeu e do Conselho da UE.
- Ejército de Chile. (2009). RDIE - 20001 Reglamento Instrucion Militar. Comando de Institutos y Doctrina.
- Frias, A. (2023). Alunos dos cursos de Ensino vão dar 11 horas de aulas e ganhar 800€. Expresso, 19.
- Leitão, A., Pereira, J. S., Alves, P. D., Dias, E. B., Matos, M. C., Pereira, C., . . . Begonha, M. (2022). Projeto de Lei n 108/XV dos Deputados do PS. Palácio de São Bento.
- Mateus, J. N. (2023). Recurso ao TC pode empatar acesso à maior tranche do PRR. Jornal Expresso.
- Moreira, V. (1997). Administração autónoma e associações públicas. Coimbra Editora.
- Pedreira, F. (2023). Marcelo promulga lei das Ordens Profissionais até 20 de março. Eco-sapo.
- Peralta, S. (2023). As (des)ordens profissionais. Público, 7.
- Petraglia, M. (2014). Problems of Manager Competencias and Teaching in the Military. Revista Academiei Fortelor Terestre, pp. Volume16 pp.194-201.

Rocha, A. (2014). Guia Interpretativo do Quadro Nacional de Qualificações. ANQEP.

Rosa, A. (2020). O Referencial de competências no contexto da formação militar: estudo comparativo dos casos dos Exércitos português, espanhol, chileno e da NATO. Universidade de Évora.

Santos, L. N. (2008). PD - GNR 3-02 Perfis Profissionais. GNR.

Legislação

Diretiva (UE) 2018/958 do Parlamento Europeu e do Conselho de 28 de junho de 2018, relativa a um teste de proporcionalidade a realizar antes da aprovação de nova regulamentação das profissões. Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia.

Lei nº 53/2015 de 11 de junho. (2015). Estabelece o regime jurídico da constituição e funcionamento das sociedades de profissionais que estejam sujeitas a associação públicas profissionais. Diário da República nº 1.ª série — N.º 112 — 11 de junho de 2015.

Lei n.º 6/2008, de 13 de Fevereiro. (2008). Regime das Associações Públicas Profissionais. Diário da República, 1.ª série — N.º 31 — 13 de Fevereiro de 2008.

Lei. n.º 2/2013, de 10 de janeiro. (2013). Estabelece o regime jurídico de criação, organização e funcionamento das associações públicas profissionais. Diário da República n.º 7/2013, Série I-A de 2013-01-10.

Lei n.º 12/2023, de 28 de março. (2023). Alteração à Lei n.º 2/2013, de 10 de janeiro, e à Lei n.º 53/2015, de 11 de junho. Diário da República, 1ª série nº 62 de 28 de março de 2023.

«Lar Doce Lar» e «Faça Favor de Entrar» - Projetos Educativos no Domicílio Promovidos pela Escola Comunitária de São Miguel de Machede

Patrícia Ramalho, Daniela Lopes, Maria Pencas, Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico

Suão/Escola Comunitária de São Miguel de Machede |
suao.fazerbem@gmail.com

Resumo

Em tempos de pandemia, a Suão desenvolveu o projeto “Lar Doce Lar”, premiado no âmbito do Prémio BPI Seniores 2021. Através deste projeto, a instituição prestou um serviço de proximidade à população idosa de São Miguel de Machede através das várias atividades: telefonema companhia, mala companhia, deslocações ao domicílio, atividades de pequeno grupo e aulas online.

Atualmente, a Suão promove o projeto “Faça Favor de Entrar,” premiado pela Fidelidade Comunidade 2021, um projeto inspirado nas Bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, destinado a idosos que vivem isolados. Com a aquisição de uma carrinha pretende-se levar os projetos da Suão ao domicílio dos idosos, possibilitando a sua participação nos projetos da instituição (Biblioteca Comunitária, Gabinete da Papelada, Porta Solidária e Circuito d’Aldeia).

Palavras-chave: Educação Comunitária, Domicílio, Desenvolvimento Comunitário, Idosos, Aprendizagem Não formal.

1. Suão: uma Escola Comunitária em tempos de pandemia

A Suão – Associação de Desenvolvimento Comunitário, com sede em São Miguel de Machede, ao longo de vinte e cinco anos de existência, tem divulgado os seus projetos educativos nas diversas edições do evento “Aprender no Alentejo”, na Universidade de Évora.

A situação pandémica, que se iniciou em 2020, exigiu uma transformação, quer no funcionamento da associação, quer na criação de novas respostas à comunidade da freguesia de São Miguel de Machede. O desafio de continuar a levar as nossas atividades até às pessoas foi o motivo principal da criação de dois projetos

destinados a levar ao domicílio atividades de interação entre a associação e acompanhamento dos idosos.

Assim, para diagnosticar as potenciais necessidades, foi realizado um estudo à população de São Miguel de Machede (Suão, 2021), através da aplicação de questionário com as seguintes categorias: caracterização individual; caracterização socioeconómica, caracterização familiar e de vizinhança, caracterização do alojamento e caracterização comunitária. O questionário foi aplicado a um universo de 200 indivíduos.

Foi, também, utilizado o questionário de Avaliação Funcional Multidimensional de Idosos (OARS), constituído por cinco escalas de classificação de recursos sociais, recursos económicos, de saúde mental, saúde física e do desempenho das atividades diárias. A pontuação atribuída ao conjunto das dimensões determinou o nível de incapacidade/necessidade de cada pessoa.

Para além do diagnóstico foi elaborado, semanalmente, um boletim informativo com as notícias da freguesia através edições especiais do jornal Menino da Bica, e a transmissão em direto, através da página do Facebook da instituição, de atividades como a festa de Natal da Suão e da atividade Camioneta do Artista Micaelense.

Dois Projetos Educativos ao Domicílio

O projeto **“Faça favor de entrar”**⁴¹ é um projeto da Suão que tem como foco combater o isolamento físico e social das pessoas idosas da nossa freguesia. Foram identificados sessenta e um (61) idosos beneficiários do projeto com início em novembro 2022 e, ainda, em fase de desenvolvimento.

As atividades que, semanalmente, são realizadas na instituição, são levadas até à casa dos habitantes micaelenses, de modo a combater o isolamento social e os efeitos que este problema social provoca na qualidade de vida dos idosos. Estas atividades têm o objetivo de promover a estimulação física, cognitiva e social.

Como é referido por Oliveira, Silva & Confort (2017)

⁴¹ Projeto Premiado pela Fidelidade Comunidade 2021.

“Envelhecer, trata-se de um processo natural, inerente a todo ser humano. É um processo gradativo, iniciado no nascimento de todo ser, prolongando-se por todas as fases da vida, sendo que em cada fase, o indivíduo experimenta mudanças físicas e psíquicas. Conforme se envelhece, há um declínio natural de algumas funções do corpo e do cérebro, principalmente em suas funções executivas”. (pág. 19)

O principal objetivo deste projeto é levar ao domicílio os projetos da Suão: Biblioteca Comunitária (distribuição de livros ou jornais); Circuito d’Aldeia (visita virtual às estações pedagógicas e apoio na organização do circuito); Gabinete da Papelada (mediação entre os diversos serviços públicos); Porta Solidária (apoio alimentar a famílias carenciadas em parceria com o Banco Alimentar de Évora), numa lógica de itinerância, inspirada nas antigas Bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian.

Alguns exemplos de atividades desenvolvidas: (i) entrega de 20 cabazes de Natal; após a receção dos mesmos, a equipa da Suão distribuiu-os pelas famílias carenciadas e sinalizadas pelo Instituto da Segurança Social, que residem na nossa freguesia; (ii) comemoração do Dia da Mulher, foram distribuídos, pelas senhoras participantes do Projeto, cartões alusivos à efeméride; (iii) distribuição de apoio alimentar pelas famílias carenciadas e sinalizadas pelo Instituto da Segurança Social, que participam no projeto Faça o Favor de Entrar, resultado da parceria estabelecida entre a Suão e o Banco Alimentar; (iv) realização de visitas semanais ao domicílio dos beneficiários; (v) distribuição de jornais regionais, bem como informação que consideramos ser pertinente; foi aula online, via zoom, entre técnicos da instituição e participantes do projeto; (vi) realização de visitas de estudo ao Museu Berardo Estremoz, Fábrica Melgão Chocolates em Montemor-o-Novo, Feira do Livro e Oficinas das Ruas Floridas em Redondo.

Apesar de terminar em Dezembro de 2023, pretende-se dar continuidade ao projeto aproveitando todos os materiais adquiridos para levar os projetos a mais pessoas, para que continuem a beneficiar dos nossos projetos educativos no domicílio.

O projeto **Lar Doce Lar**⁴² também foi dirigido a pessoas idosas (quarenta beneficiários) e tinha como intuito levar as seguintes atividades ao domicílio: (i) Caderno Companhia (caderno de exercícios de estimulação cognitiva, Mala Companhia (conjunto de materiais de escrita e jornal); (ii) Telefonema Companhia (telefonema para compreender a rotina dos idosos); (iii) Deslocações ao domicílio e (IV) Atividades de pequeno grupo (estimulação do convívio e aprendizagem em conjunto, com as devidas medidas de segurança sanitária exigidas).

TABELA 1- N.º DE ATIVIDADES DO PROJETO «LAR DOCE LAR»

Mês	Telefonema companhia	Entregas de Materiais	Deslocações ao Domicílio
Julho	20	13	13
Agosto	27	11	13
Setembro	27	5	6
Outubro	11	0	8
Novembro	31	22	7
<i>Total</i>	<i>116</i>	<i>51</i>	<i>47</i>

Fonte: Relatório de Avaliação do Projeto «Lar Doce Lar»

Para além das atividades aqui mencionadas, ainda, foram realizadas sessões online através de videochamadas, visita de estudo e um suplemento de informação dedicada ao «Lar Doce Lar» no jornal comunitário da Suão «Menino da Bica» (número 35).

Também foi possível a aquisição de material (tablets, puzzles e jogos de estimulação cognitiva), a criação da nova página de internet da Suão acessível em www.suao.pt e a participação na iniciativa *Eu Sou Digital*.

2. A intervenção comunitária ao domicílio

A exigência vinda dos desafios criados pela pandemia exige uma resposta personalizada ao domicílio dos idosos, pois, por vezes, é a única forma de ter acesso a estas atividades educativas, notando-se,

⁴² Projeto premiado pelo BPI Sénior 2021.

mais nas freguesias rurais, que os idosos residem mais dispersos e as redes de vizinhança são mais frágeis.

A Suão desenvolve estes projetos no sentido de proporcionar a igualdade de oportunidades no acesso à educação e a promoção do envelhecimento ativo, partilhando da visão de Barros (2021) ao referir que

“A educação vista como um serviço prestado a sujeitos e a comunidades, alicerçado no respeito pelo outro, na inclusão, igualdade e equidade, na solidariedade e no sentido e dever ético”. (pág. 79)

Assim, a Suão, através da educação não formal, contribui para a melhoria da qualidade de vida da população, criando oportunidades de aprendizagem na freguesia de São Miguel de Machede.

Referências Bibliográficas

Barros, E. (2021). *Educação aberta e em rede: aprender a escola do futuro*. [Tese Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. www.uminho.pt

Oliveira, A., Silva, V., & Confort, M. (2017). Benefícios da Estimulação Cognitiva aplicada ao envelhecimento. *Episteme Transversalis*, Volta Redonda-RJ, 8(2),16-31. <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/866>

Suão (2021). *Relatório do Inquérito à População de São Miguel de Machede 2021*. Suão.

Da Universidade Sénior de Vila Viçosa ao Polo da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora: Vários Trajetos, Um Mesmo Destino

Licínio Lampreia | Polo da UPTE de Vila Viçosa da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora
liciniolampreia@gmail.com

Resumo

Depois de analisar alguns aspectos relacionados com a fundação da Universidade Sénior de Vila Viçosa/Pólo da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora, apresento as principais alterações estruturais e programáticas, bem como as emergentes plataformas de colaboração e os vários contributos com vista à inclusão do idoso na nossa Universidade Sénior. Termino com um ponto de vista sobre as manifestações concretas do funcionamento da Universidade, resumindo algumas perspectivas sobre o seu futuro.

Palavras-chave: educação popular; idoso; cultura.

Começo por enfatizar que, no ano em que se assinala o décimo quinto aniversário da Universidade Sénior de Vila Viçosa, justifica-se o nosso propósito de destacar o enquadramento e as motivações que estão subjacentes à sua criação, de fazer uma incursão acerca de várias etapas da sua renovação e evolução e de indagar como se forjaram os rasgos distintivos da evolução da vida da academia calipolense.

Dado que é impraticável conhecer, passo a passo, o elenco pormenorizado dos vários aspectos e das múltiplas vertentes que se encontram subjacentes à vida da instituição, é inevitável uma selecção, destacando as perspectivas que melhor representam o conjunto.

Para já atente-se que há, pelo menos, três perspectivas contextuais que merecem uma atenção abrangente e que gostaria de partilhar brevemente. A primeira, a apontar para a natureza dos problemas

relacionados com o progressivo envelhecimento da população que tem levado a agendas partilhadas, a abordagens multidisciplinares e ao trabalho em rede de instituições de solidariedade social, universidades, associações e fundações, bem como de academias e de universidades seniores, focadas na mitigação dos efeitos dos principais constrangimentos associados ao envelhecimento, numa sociedade em que o aumento da longevidade é um facto. A segunda, a remeter para o tema da Cultura Integral do Indivíduo; vale a pena recordar que não se pode reduzir a cultura, o conhecimento e a aprendizagem das pessoas apenas às grandes obras, aos grandes eventos e às prestigiosas academias. Toda a vida quotidiana e todas as relações sociais podem, igualmente, ser consideradas uma manifestação cultural e um contexto de aprendizagem, porque a partilha de conhecimentos e de vivências adquiridas ao longo dos anos, os modos de vida e as particularidades pessoais constituem parte importante da educação e da cultura dos homens e das mulheres. A terceira e última, também breve, é sobre a integração do idoso na sociedade dos nossos dias. A realidade mostra que o mundo, felizmente, mudou e nem sempre para melhor. Escutamos, hoje em dia, palavras que assolam com violência o presente de todos: guerras, conflitos, constantes ameaças ao bem-estar que pairam sobre a sociedade portuguesa, insegurança, desemprego, crise, crispação, etc. Podemos, portanto, perguntar: então os nossos direitos? E os valores? E a nossa felicidade? No caso dos idosos, não há receitas mágicas para a sua qualidade de vida, felicidade e consolo. O único conforto obtém-se querendo saber e aprender sempre, compreender o mundo em que vivemos, manter viva a capacidade de observar, de continuar activos, de conviver e de partilhar experiências com os outros. É esta a mensagem que a Universidade Sénior coloca como um dos problemas centrais da sua missão.

Mas é o Pólo de Vila Viçosa da Universidade Popular Túlio Espanca (UPTe) que recordamos hoje, numa interactiva conexão temática expressa no título deste texto. Para já importa não esquecer que, para entender o resultado de uma viagem, não basta identificar o momento de arranque, mas sim percorrer todo o percurso. Se

desviamos o olhar para trás e contemplarmos o caminho percorrido, podemos aquilatar melhor o corpo e o significado do seu labor.

Como estamos longe daquele dia 9 de Fevereiro de 2008, momento em que a Universidade Sénior de Vila Viçosa foi apresentada publicamente no Salão Nobre dos Paços do Concelho de Vila Viçosa, o que inaugurou um projecto com 15 anos⁴³. Na Casa, 2023 é, assim, ano de comemoração. Foi, então, criada na sequência de uma parceria entre a Câmara Municipal de Vila Viçosa, a Cáritas Paroquial de N.ª Senhora da Conceição de Vila Viçosa e a Santa Casa da Misericórdia de Vila Viçosa. De aqui vamos partir. Por diversos caminhos e com distintos pontos de vista que a vida da Universidade Sénior exala, com o objectivo central de reflectir sobre o seu trabalho no espaço calipolense.

Vale a pena recordar as palavras do folheto de divulgação da inauguração da academia local, onde são brevemente explicitadas as coordenadas da sua missão: “A Universidade Sénior é uma instituição com actividades de convívio, de cultura e de aprendizagem para maiores que tem como principais objectivos dinamizar a vida social dos adultos [...] e promover a partilha de conhecimentos, de experiências e de perspectivas de vida”.

Eu acrescento, porém, que era o prenúncio inequívoco de que se preparava uma mudança e que se inaugurava uma nova era no panorama local das instituições centradas na intervenção social e cultural dirigidas à qualidade de vida dos idosos. Prefácio profético

⁴³ No dia 13 de Dezembro de 2007, na então designada Divisão de Serviços Sócio-Culturais da Câmara Municipal de Vila Viçosa, pela voz dos membros da Comissão Instaladora, foi formalizada a realização do Primeiro Curso da Universidade Sénior de Vila Viçosa. A sua génese embrionária obriga-nos, pois, a remontar à reunião antes referida, em sede da qual foram definidas as áreas curriculares, as respetivas disciplinas, o modelo educativo e cultural e a estrutura organizacional, bem como a data da abertura do Primeiro Curso, e da qual foi lavrada a respetiva acta. Eis, então, naquele documento, o momento que antecede o início operativo das suas actividades.

que continha já os genes do espírito que enformava semelhante projecto que, aliás, continua a fazer caminho.

Desde então, várias vezes, esta academia mudou de nome. Já foi Universidade Sénior de Vila Viçosa, por onde começou. Já foi Universidade Sénior Padre Joaquim Espanca de Vila Viçosa. Agora, é o Polo de Vila Viçosa da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora. Em qualquer caso, com mais ou menos especificidades, é sempre o mesmo que se pretende: contribuir para um desenvolvimento social e inclusivo da população mais idosa.

Depois do que já se contou sobre a sua actividade, que muitas vezes não refere mais que meia dúzia de lugares-comuns, atrevo-me a lembrar a sua longa presença em terras calipolenses. Estou convicto de que vale a pena falar dela, porque desta vez aparece com uma nova prestação e reconhecimento dos seus méritos e da sua história. Ou, ainda, pelo facto simples de que está viva.

Agora que já passou uma década e meia bem contada desde a sua fundação, talvez se possa olhar para ela com alguma tranquilidade e objectividade. Agora, porventura, podemos fazê-lo com medida e consciência. E simplicidade.

Quando se puxa o véu que envolve a vida desta Casa, ficam de fora os sinais de uma interessante história formativa, cultural e social. É nesta óptica que vou ampliar a expectativa heurística que, superlativamente, se encontra interligada com esta questão.

Numa primeira leitura, a Universidade Sénior de Vila Viçosa/Pólo da UPTÉ é um organismo educativo e formativo, com sede própria em Vila Viçosa, que tem por objectivos proporcionar aos seniores dispositivos de formação não formal, orientados para modelos e estilos de aprendizagem ao longo da vida, no âmbito da estratégia de entrosamento com a sociedade envolvente. As iniciativas de intervenção da Universidade Sénior sempre tiveram na sua raiz a semente da promoção do fomento das relações interpessoais, do bem-estar e da qualidade de vida das pessoas mais idosas e em situação de vulnerabilidade social, que são os principais beneficiários

da sua actividade. Enfim, são estas as finalidades capazes de anteciparem o espírito mais característico da sua marca genética.

O progresso e a evolução da Universidade Sénior de Vila Viçosa/Pólo UPTe foram, nestes quinze anos, assinaláveis. Sabemos que os de outras academias, também, foram. Por vezes, até mais do que os nossos. Todavia, para conhecer os seus contornos, torna-se premente, pelo menos, um curto apontamento sobre alguns momentos cruciais do seu crescimento.

Tomando como ponto de partida, o Curso inicial, que decorreu entre 11 de Fevereiro e 30 de Junho de 2008, e que contou com o apoio do Programa de Maiores da Universidade de Extremadura (o espectáculo musical esteve a cargo do seu Coro), verificamos que arrancou com as seguintes disciplinas: História; Cultura Geral; Saúde, Alimentação e Estilos de Vida Saudáveis; Introdução à Utilização Básica do Computador (com as aulas a decorrer ainda no antigo Espaço Internet); Pintura e Artesanato; Actividade Física para Seniores. Mobilizou 71 discentes (48 mulheres, o que corresponde a 68%; e 23 homens, o que representa 32%). Estes valores comprovam que o número de mulheres duplica o dos homens.

O ano lectivo 2008/2009 já trouxe algumas novidades para a academia: as visitas orientadas, no âmbito geográfico local e regional, e a emergência das conferências.

Situemo-nos, agora, no ano lectivo de 2009/2010 e na Universidade Sénior para ver um panorama algo distinto. Num breve olhar sobre este Curso, verificamos que foi marcado por importantes novidades que lhe imprimiram uma nova dimensão e extensão às actividades. Merece destaque, o lançamento do projecto «A leitura não tem idade», que privilegiou, sobretudo, a criação de uma pequena biblioteca, na sede da academia. Esta iniciativa, que nesse curso conheceu a primeira fase, pretendeu servir de apoio aos alunos e funcionar como espaço de leitura livre. Resulta da colaboração de diversas editoras e a sua conclusão apontou para o seguinte Curso. Outra grande novidade deste exercício foi a realização da primeira Visita Cultural de Fim de Curso 2009/2010, que teve como objectivos

conhecer experiências de vanguarda no domínio da gestão, conservação e promoção do património cultural, assim como incentivar a auto-formação e o conhecimento. Teve lugar entre os dias 27 e 29 de Maio de 2010, em Cáceres, La Alberca, Salamanca e Ciudad Rodrigo, contando com a presença de trinta e oito participantes. Mas, do programa da visita a Salamanca sobreleva a recepção na Universidade Pontifícia de Salamanca pela Prof.^a Adoración Holgado Sánchez, Directora do Programa Interuniversitário da Experiência da referida Universidade, sendo considerada a fundadora dos programas Universitários para Maiores em Espanha. Adoración Holgado apresentou as linhas gerais do Programa para Maiores, num ambiente de diálogo e colocou-se à disposição para analisar uma futura cooperação entre o Programa Interuniversitário da Experiência e a Universidade Sénior de Vila Viçosa. Centro-me, agora, noutra originalidade deste curso que foi a participação no SENIOR GYM-Festival Nacional de Ginástica, Saúde e Vida Activa. Tratou-se de uma iniciativa da Federação de Ginástica de Portugal, em parceria com o Município de Évora e a Universidade de Évora, que ocorreu a 22 de Maio de 2010. O SENIOR GYM constituiu uma experiência inovadora e uma grande jornada de convívio e de promoção da actividade física e de uma vida saudável, com um programa diversificado de actividades: sessões de actividades gímnicas, animação musical, percursos por zonas de interesse da cidade de Évora, aulas de grupo, desfile de participantes, etc. Interligadas com este projecto há pelo menos outras duas actividades da academia local, dentro e fora de portas, que merecem ser observadas de perto. A primeira, a remeter para a actuação na sessão inaugural do II Congresso Internacional de Gerontologia e Geriatria Mitos envelhecidos do envelhecimento: Do culto do corpo ao embelezamento da alma, que ocorreu na Escola Superior de Educação João de Deus, em Lisboa, no dia 18 de Junho de 2010. A segunda, a recalcar a organização e a participação no I Sarau de Ginástica Viver Activo, realizado em Vila Viçosa no dia 26 de Junho de 2010. Muito significativa foi a presença da Doutora Ana Sousa, representante da mencionada academia, que fez a entrega ao Município de Vila Viçosa

e à Universidade Sénior local da medalha da Escola Superior de Educação João de Deus.

Com o propósito de continuar a aperfeiçoar alguns aspectos formativos, sociais e programáticos no Curso 2010/2011, que registou a inscrição de 105 alunos, foram introduzidas algumas novidades relevantes. De entre elas, destacamos: a ampliação do Plano de Estudos, com a introdução de novas disciplinas, como é o caso do Inglês; a criação do Coro da Universidade Sénior de Vila Viçosa, que constituía um anseio antigo e que foi um elemento-chave no crescimento e consolidação do projecto Universidade Sénior, assim como no reforço da coesão dos alunos em torno a este projecto, sendo uma mudança de peso no contexto que vinha dos cursos anteriores; o lançamento de uma nova área de intervenção denominada «Passo a passo....conhece o teu município», que revestiu a forma de pequenos percursos pedestres temáticos, de baixa dificuldade, realizados regularmente ao longo do ano, como estratégia de descoberta dos valores naturais e históricos do município. Porém, neste curso as mudanças estenderam-se à própria designação oficial da Universidade Sénior de Vila Viçosa, que passou a chamar-se Universidade Sénior Padre Joaquim Espanca de Vila Viçosa, com o propósito de associar o seu nome a uma personalidade marcante da sociedade calipolense, que sempre teve uma constante preocupação com o estudo ao longo da vida, como é o caso do Padre Joaquim Espanca. Merece, ainda, realce a realização de uma nova edição da viagem de fim de curso, nesta ocasião subordinada ao tema A força das geminações para a cooperação intermunicipal no espaço ibérico: Património e Cultura”. O projecto teve como eixo central conhecer e desfrutar do conjunto de elementos culturais, artísticos e históricos que caracterizam os destinos seleccionados: Villaviciosa de Odón (município que se encontra geminado com Vila Viçosa); San Lorenzo del Escorial (cuja excepcionalidade do conjunto histórico, artístico e paisagístico levaram à inscrição na lista do Património Mundial da UNESCO); Sigüenza, que integra a Rede de Cidades e Vilas Medievais, na qual se inclui também Vila Viçosa, e com a qual está

geminada; Aranjuez (incluída na Lista do Património Mundial da UNESCO).

Tendo como público-alvo a comunidade sénior, em 2011/2012, a instituição continuou a apostar na programação flexível e no aprofundamento de alguns temas, mantendo o compromisso de renovar as suas actividades, firmado desde os seus primórdios. A título de exemplo, para além da habitual componente educativa e de espaços curriculares de diferentes escalas, sublinhamos: a definição de novas prioridades programáticas e artísticas, como a introdução da pintura a óleo na disciplina de Artesanato; o desdobramento das Actividades Físicas, em hidroginástica e ginástica localizada; a criação do Roteiro Fotográfico: de Todas as Partes de Vila Viçosa; a participação activa nas comemorações dos 500 Anos do Foral Manuelino de Vila Viçosa; a dinamização do Clube de Leitura, no quadro da biblioteca; a participação no estudo de investigação com o tema Representações Sociais da Velhice, coordenado pela Escola Superior de Enfermagem de Évora. A esse período pertence também a abertura regular do bar da Universidade Sénior e obras de beneficiação nas instalações da sua sede.

Com o Curso 2012/2013 recomeçou um novo período e foi dado outro salto no sentido da consolidação da organização, com o mesmo entusiasmo que transparece deste o momento em que conheceu a luz do dia. A partir de então, a evolução deste projecto aponta claramente para uma nova adaptação do plano estudos o que implicou uma alteração na prática educativa, à semelhança, aliás, do que se passou em etapas anteriores e que sucederá doravante, sobretudo com a introdução da Língua Portuguesa, fruto da criação da Biblioteca e dos projectos literários a ela associados. Sem entrarmos em grandes precisões sobre os momentos da subida de novos degraus, a organização não só renova o seu plano de estudos, como também amplia o número de professores e de colaboradores. Um dos eixos vertebradores do ano lectivo foi a concepção do Seminário de Literatura «Palavras», que deu lugar a sucessivos encontros literários, dirigidos aos alunos de todas as disciplinas. Surge como resultado das inquietudes dos alunos e docentes que

participaram no Curso anterior e tem como objectivos cimeiros desenvolver actividades encaminhadas para fomentar o gosto pela leitura e pela partilha de opiniões.

Vamos avançando no tempo e registando somas diferentes. Registe-se, aqui, que a fecunda e variada programação musical da cerimónia de encerramento do ano 2013/2014 da Universidade Sénior de Vila Viçosa, que contou com a actuação das Universidades Seniores de Alcácer do Sal e de Vila Viçosa, organizou-se, pela primeira vez na sua história, em torno de artistas da academia calipolense (alunos e professores), quer ao nível da pianista, quer dos vocalistas. Contudo, a instituição não esquece quem tão enternecida e generosamente a serviu, desde o primeiro Curso. Por isso, um dos momentos altos foi a sentida homenagem pública à D. Ilda Rosa, professora de Pintura e Artesanato, desde o primeiro Curso, sendo enaltecida a Mulher, a Artista e a Professora.

Creio que vale a pena determo-nos no ano de 2014/2015 para respirar o novo ar que se fazia sentir, naquele momento, e que, nesse Plano de Actividades, se percebe intensa e vigorosamente. Neste contexto, destaca-se: o desdobramento da Informática; a criação de novas disciplinas, como é o caso de Direito e Cidadania e de Economia Doméstica - baseada em aspectos de natureza prática e utilitária, como é o caso das várias sessões interligadas da iniciativa Ninguém Poupa Para Nós Próprio; a junção da disciplina de História Local com a Cultura Geral, dando lugar à disciplina de História Local, Arte e Cultura, que passou a revestir um carácter mais abrangente e transdisciplinar, sendo leccionada por vários docentes. Tem sido um factor importante para alavancar a relação com acontecimentos e figuras relacionadas com a vida local.

Em 2015-2016 continuamos a privilegiar a combinação de actividades de vários tipos, direccionadas para o público sénior. Para lá da vertente musical, por via do Coro, o programa promoveu: temas formativos actuais e de interesse social, conferências, aulas abertas, actividades sócio-culturais, percursos pedestres, actividades físicas,

itinerários culturais, etc., com vista a enriquecer os níveis de motivação, de participação e de conhecimentos.

Uma vez chegados a 2016-2017, convém recordar que a instituição começou a deixar de estar fechada em si mesmo, assumindo uma postura mais activa e visível na comunidade local. Esta alteração do contexto levou a agendas partilhadas e ao trabalho em rede, conduziu a uma alteração do modelo de intervenção e impulsionou a integração na programação paralela da Câmara Municipal de Vila Viçosa e de instituições locais. A actividade do Coro, em vários espaços do município, e até fora de portas, através da promoção do concerto de Natal e da participação em encontro coral (I Encontro entre o Coro da Universidade local e o de Pais da Escola Alemã de Lisboa – Vila Viçosa, 2017), entre outras, é um contributo relevante para o cumprimento da sua missão, sendo as actividades de acesso livre. A este propósito, acresce que os trabalhos elaborados pelos alunos(as) da disciplina de Pintura e Artesanato começaram a ser expostos em diversos espaços públicos, o que permitiu oferecer uma imagem e um percurso demonstrativo da importância e da qualidade das suas criações e criar uma ponte entre o trabalho realizado na Universidade Sénior e a comunidade local. Apresentam-se, ainda, novas propostas de acção que permitam dar continuidade à dinâmica impulsionada pelo labor já desenvolvido, como é o caso das disciplinas de Acção Social e Dinâmicas de Grupos com Idosos.

Já na matéria do ciclo formativo 2017/2018 foi concedida uma maior importância a temáticas relacionadas com a realidade local e regional e uma maior atenção aos temas contemporâneos, relacionando-os, nalguns casos, com o seu impacto social na qualidade de vida dos idosos. O programa desenvolveu um conjunto de linhas de actividade que visam, prioritariamente, apoiar a inclusão social dos seniores, com destaque para o estímulo à afirmação da Expressão Física, a par com a intervenção no campo de Exercícios e Dinâmicas de Grupo para Idosos.

Demos um salto no tempo e chegamos, sem mais delongas, ao ano lectivo 2019/2020 da Universidade Sénior calipolense, que foi

marcado pelo surto do vírus SARS-CoV-2, conhecido como Coronavírus, e pela consequente suspensão das actividades programadas para esse Curso, mormente a partir do final do primeiro trimestre de 2020. O contexto epidemiológico que a academia sénior enfrentou foi particularmente difícil e determinou a sua inactividade forçada durante muitos meses.

Mas, que muda, então, no processo de transição para um ambiente pós-Covid?

Neste novo ciclo, muda a natureza da organização no sentido de procurar adaptar os programas às experiências e necessidades vividas pelos seniores, após um período particularmente adverso. Muda a relação do contexto e do entrosamento com a sociedade envolvente, com vista a reforçar a colaboração regular com os diferentes agentes sociais e culturais, permitindo um maior alinhamento com a agenda local. Mudam algumas actividades e dispositivos de formação, com a introdução de novas disciplinas, a par do reforço dos itinerários culturais, dos cursos breves, das acções de sensibilização e dos fóruns de debate. Com o exercício 2021/2022, ao fim de cerca de dezoito meses de inactividade, a academia reabre as suas portas, o que tem um significado ainda mais simbólico e que representa uma responsabilidade acrescida no sentido de dar um novo alento ao projecto. Ao ritmo do desconfinamento e da evolução das condições pandémicas, o ano lectivo tocou uma programação abrangente, renovada e diversificada, de maneira a tornar o regresso mais cativante e a difundir um repertório motivador. As disciplinas incluídas no plano desse do Curso são as seguintes: História Local, Arte e Cultura; Nutrição e Saúde; Informática; Inglês; Hidroginástica/Actividade Física para Seniores; Reik; Canto Coral. Neste elenco marcou, ainda, presença relevante a disciplina de Psicologia.

Para terminar esta breve incursão sobre vários momentos e diversas expressões da evolução da instituição ao longo dos últimos 15 anos, resulta incontornável referir que o ano lectivo 2022/2023 conheceu tempos de evolução e inaugurou um importante ciclo, com afã de

continuar a rejuvenescer e de atinar na análise dos factos. Apraz-nos registar uma alteração fundamental: a formalização do protocolo de cooperação que conduziu à criação do Pólo de Vila Viçosa da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora. É uma novidade e uma transformação que é motivo de regozijo e que merece um parágrafo à parte. Mas, é sobretudo, uma chave que permite afirmar a continuidade, forjar novas parcerias e melhorar a qualidade e a abrangência das intervenções. Com ideias diferentes, com uma nova abertura e com uma maior escala de intervenção, de acordo com o espírito dos nossos dias. Agora, o caminho e os nossos passos coincidem com os de outros polos e, também, os fazemos nossos. O exterior penetra em nós e oferece-nos umas chaves para ampliar o nosso mundo e para trespassar limites, que, em muitos casos, era praticamente impossível ultrapassar. Nesta etapa, salienta-se também a inclusão, pela primeira vez, de um novo espaço regular dedicado a Temas Livres. Esta nova área não tem uma agenda totalmente estruturada nem conteúdos concertados, o que permite uma maior autonomia e liberdade de intervenção. Por fim, outra novidade de vulto relaciona-se com o processo de colaboração com a Fundação da Casa de Bragança, que tem lugar ao longo do aludido Curso, cuja programação foi objecto de uma planificação conjunta e de um programa específico.

No roteiro da programação da instituição prevalece uma expressiva manutenção de disciplinas nucleares que desde sempre têm despertado entre os alunos uma procura muito expressiva, como é o caso da Actividade Física para Seniores (sobretudo a hidroginástica) e da História Local, que têm tido uma presença constante desde a sua criação, e sobretudo do Coro, que, no seu conjunto, constituem verdadeiros pilares do pólo de Vila Viçosa da UPTe.

Ficou claro que a estrutura foi, como vimos, submetida ao longo de quinze anos a várias e consideráveis renovações, através das quais enriqueceu a sua nomenclatura e diversificou as suas escolhas, mostrando-se pouco disposta a seguir, continuamente, os carris usuais, e que, sem abandoná-los completamente, procurou fazê-lo com novidade e inovação. O seu trabalho foi já referendado pelo

tempo, que, na sua fugacidade, quanto mais longo, mais elevado é o risco de interrupção que será, também de frustração pessoal de quem empreendeu este repto.

Porém, o seu serviço, hoje, é amplamente reconhecido e até respeitado por muitas pessoas, não só do período de arranque, como até de inúmeras outras que vieram depois em etapas, imediatamente posteriores. Há mais de quinze anos que muitos munícipes se habituaram a viver com ela, tratando-se já de algo muito calipolense. Sempre em contínua mudança e sempre renovada, para abrir novo caminho. Mas, permanente. Permanência não entendida como mera e inerte existência, mas sim como vida que se sucede e funções que se renovam e se adaptam à sociedade do seu tempo. É há década e meia a receita infalível. Foi, aliás, por causa disso que chegámos onde estamos. Uma obra veraz e não um projecto passageiro.

Mas, o que faz com que, ainda, tenha eco? Creio poder afirmar que é por causa da constância, da persistência, do esforço empreendedor, das escolhas feitas de experiência, da adequação às necessidades dos discentes e da percepção das circunstâncias do nosso tempo. Mas também por esta razão singela: o esforço colectivo; a base da persistência de qualquer projecto. Percebe-se que nem tudo é individual, nem tudo se resume a um comportamento único de uma só pessoa e de um só profissional. Na história desta casa caberia muito da grandeza dos diversos contributos. Tem autores: foi uma equipa alargada de autarcas (o actual Executivo da Câmara Municipal de Vila Viçosa, bem como os anteriores, têm mantido convictamente a Universidade Sénior), de professores (que exercem a sua actividade em regime de voluntariado e que a ajudaram a chegar até aqui), de técnicos e de colaboradores (cuja dedicação, é, em grande parte, simultaneamente, causa e consequência do funcionamento da Casa), de parceiros, da rede de Pólo da UPTe e, sobretudo, de várias gerações de alunos, que a fizeram. Por isso, a ocasião obriga a recordar todas estas pessoas que, numa extensa linha do tempo, feita de indisfarçável paixão e de renovada dedicação, a ela dedicaram muitas horas do seu anoitecer e marcaram a vida desta instituição, e a minha própria. Trata-se de um reconhecimento devido ao seu

compromisso ético e social. Todavia, não tem dono: o que resultou deste labor colectivo, a Universidade Sénior de Vila Viçosa, é de todos. No seu desígnio de inclusão cabem todos. Não há exclusões. Tudo ajuíza, portanto, que está aqui, nesta confluência muito significativa, a génese embrionária da perduração da sua vida e da sustentação do seu prestígio.

Certamente que a real dimensão e significação da vida da academia calipolense é muito maior do que os estreitos limites deste texto e que esta narrativa não chega a abarcar toda uma realidade multiforme. Eu poderia tecer aqui amplas considerações, se o tempo o permitisse, acerca de diferentes manifestações deste labor. Estamos convencidos de que o nosso discurso poderia ter sido outro e, decerto, melhor. Talvez se poderiam acrescentar outros atributos e estabelecer distintos paralelismos, que a cada momento garabulhavam à nossa volta. Mas, ao sentirmos a indescritível alegria de levar a voz do Pólo de Vila Viçosa e de falar dos nossos companheiros de caminhada, que, sem dúvida, também eles sentiriam, seleccionámos muito para não aborrecer, para não repetir e para não nos perdermos nos seus inúmeros corredores. E procurámos vencer as tentações de não ultrapassar demasiado os limites espaciais impostos.

Ficaremos satisfeitos se conseguimos aproximar-nos um pouco mais da história da Universidade Sénior de Vila Viçosa, das principais transformações e do conhecimento mais rigoroso da sua situação actual. Penso, contudo, que as anotações que deixei, embora em breve trecho, terão sido suficientes para medir bem a verdade da proposição de que partíamos: o Polo de Vila Viçosa da UPTÉ é, hoje, uma instituição com qualidade e prestígio e tem a seu crédito fundamental uma tarefa formativa e social relevante, no âmbito da ocupação enriquecedora dos tempos livres e da partilha de experiências de vida.

Na verdade, ao longo desta década e meia, a Universidade Sénior tem desempenhado um papel activo na promoção da cidadania activa e no empoderamento dos grupos vulneráveis, configurando uma

autêntica comunidade societária que ajudou ao impulso de se libertar dos muros da casa ou dos escuros e silenciosos labirintos da solidão. Aliás, bastaria esse serviço da academia sénior para fazê-la digno da nossa admiração e reconhecimento. Por isso, talvez não sejam precisas mais explicações, nem qualquer outra apreciação. Fala por nós a vastidão e o alto valor da sua obra. Trata-se de um reconhecimento devido. E não há melhor momento do que este texto para o fazer.

Uma última reflexão a respeito do tema que ora nos ocupa. Permitam-nos que termine com um registo que é de confiança no futuro, mas também de responsabilidade. Sabemos donde vimos, sabemos onde estamos, mas importa sobretudo saber o que queremos e para onde vamos. Julgo não errar muito se afirmar que as sinergias, os recursos e os instrumentos, actualmente, ao dispor do pólo de Vila Viçosa, a experiência acumulada ao longo de quinze anos bem contados de renovado e contínuo trabalho, bem como a existência real de condições objetivas e reiteradas por parte da Câmara Municipal de Vila Viçosa, são suficientes para afrontar as suas tarefas diárias e, de um modo particular, continuar a ser um guardião dos valores educativos, culturais e sociais que estiveram na base da sua criação. Fica bem estabelecido que a Casa tem vindo a reforçar os alicerces sobre os quais pode construir o seu futuro e enfrentar os reptos dos nossos dias, pelo que deve continuar a manter, expandir e fortalecer a sua importante função social, formativa e cultural. Em lugar de interrogação, surge normalidade.

Em suma, a repercussão e a importância que a Universidade de Vila Viçosa/Pólo da UPTe tem na sociedade calipolense faz falta e é, hoje, mais importante do que nunca.

Este é o sumário alargado de um extenso e sistemático labor, que aqui apenas nos limitamos a delinear como um itinerário que exige ser percorrido com aturados critérios, com um estudo metódico e com uma exigente reflexão crítica, mas que este documento não tem margem para explanar e para dedicar uma atenção abrangente e de

pormenor. Está aqui uma linha de trabalho que deixo ao cuidado de futuros investigadores.

II – Contributos dos Estudantes da Universidade de Évora

APPACDM, Uma Associação que se concentra na Integração Social

Alessandra Carvalho | alascarvalho20@gmail.com

Hariana Baldé | hm.balde@hotmail.com

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora

Resumo

A presente comunicação é o resultado do trabalho científico desenvolvido no âmbito da unidade programática de Educação, Territorial e Desenvolvimento Local, do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação, lecionada pelo professor Bravo Nico, no ano letivo 2020/2021.

A pesquisa decorreu na freguesia de Malagueira/Évora, território onde identificámos instituições com potencial educativo, com o objetivo de analisar o tipo de aprendizagem presente neste território.

A instituição escolhida para uma análise mais aprofundada foi a APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Évora. Procurámos conhecer as atividades e as oportunidades de aprendizagem disponibilizadas por essa instituição junto dos seus utentes e famílias.

Foi utilizado o «Questionário de Aprendizagem Individual» fornecido pelo professor e realizado um estudo detalhado sobre a instituição e uma abordagem qualitativa através da realização de entrevistas aos gestores de instituições de ensino e formação.

Palavras-Chave: Inclusão social, Cidadania, empregabilidade, bem-estar.

Introdução

O tema do trabalho insere-se no tema das redes educativas presentes em vários contextos territoriais (formais, não formais e informais). A investigação realizou-se no território da União de Freguesias da Malagueira e Hortas das Figueiras (Concelho de Évora), com o intuito de identificar e caracterizar algumas das instituições com maior potencial educativo e as oportunidades de aprendizagem disponibilizadas por essas mesmas instituições junto dos seus utentes e famílias.

Breve Contextualização Teórica sobre os Campos da Educação

Na generalidade, a educação prepara as pessoas para o desenvolvimento de atividades ao longo das suas vidas. Nesse sentido, a educação permanente é necessária para dar suporte a todos os aspetos impostos no mundo globalizado. Deste modo, não é suficiente que as pessoas acumulem uma grande quantidade de conhecimento no início da vida, mas devem primeiro aproveitar todas as oportunidades para atualizá-lo, aprofundá-lo e enriquecê-lo para fazer frente aos novos desafios de uma sociedade globalizada.

Portanto, é necessário mudar a visão que se tem sobre educação e trabalho, através do conceito de educação mais amplo: a educação não formal e informal como complementaridade da educação formal.

A educação formal é organizada metodicamente e implementa o currículo nacional e formal. Ela desempenha o papel de preparar o aluno para uma atuação efetiva na sociedade, oferecendo, para tal, o conhecimento científico.

Diferentemente do primeiro, a educação informal "é um processo" permanente e desorganizado" e sempre desempenhou um papel fundamental na sociedade, orientando as boas relações entre os indivíduos.

Enquanto isso, a educação não formal ocorre em múltiplos locais, é estruturada e organizada e tem intencionalidade educativa.

Caracterização do território onde se localiza a APPACDM

A União de Freguesias da Malagueira e Hortas da Figueira faz parte do município de Évora, na região do Alentejo, com 64,43 km² de área e 22 379 habitantes. Engloba, entre outros, o Bairro da Horta das Figueiras, o Bairro da Torregela e o Bairro da Malagueira. Foi constituída em 2013, no âmbito de uma reforma administrativa nacional e tem dois espaços: um na Malagueira e outro na Horta das Figueiras.

Metodologia Utilizada

Foram aplicados dois questionários na instituição selecionada no estudo: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Évora (APPACDM)

Um primeiro questionário permitiu realizar a caracterização institucional. O segundo questionário teve como objetivo caracterizar cada uma das atividades de aprendizagem ali existentes (teor, certificação, parcerias, entre outros), no período considerado (anos 2019 e 2020). Os questionários foram aplicados, online e pelo zoom.

Caracterização das instituições com potencial educativo

A APPACDM de Évora, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, tem sede na Quinta do Escurinho em Évora, foi fundada no ano 1972 e está localizada na União de freguesia de Malagueira e Hortas das Figueiras, Rua Dr. ^o Fernando José Soares Pinheiro nº5 - Apartado 431. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública (DR III Série de 23 julho de 2003, página 168), que tem como missão prestar serviços personalizados de reabilitação pessoal, social e profissional a Pessoas com Deficiência e Incapacidades (PCDI).

Sediada, desde a sua fundação, na Quinta do Escurinho em Évora, a APPACDM de Évora tem vindo, ao longo de quase cinco décadas de existência, a afirmar-se e consolidar-se, localmente, através de uma intervenção sistemática e individualizada, procurando a resposta mais adequada às crescentes solicitações dos seus utentes, famílias e outras instituições da comunidade, o que resultou no alargamento do

seu campo de ação e leque de atividades. Esta associação pretende promover atividades a nível pessoal, social, profissional, educacional e lazer.

Disposta a adaptar-se às constantes mudanças e evolução da sociedade, seja pelo poder da inovação tecnológica, seja devido às próprias alterações do mercado, a APPACDM de Évora, apresenta um modelo de gestão que acompanha tais evoluções, promovendo os reajustamentos adequados face a uma conjuntura cada vez mais exigente, em que a competitividade e a sustentabilidade dos serviços e das organizações assumem um papel relevante no futuro destas instituições.

A APPACDM de Évora possui cerca de 278 sócios. A contabilidade é elaborada por uma empresa de contabilidade. Possui 270 protocolos referente ao ano 2021; tem protocolo, de âmbito publico, privado e a nível da saúde, educação, emprego, e social. Em termos de reuniões existem dois tipos na Associação APPCDM: reuniões de direção, pontuais e com atas; reuniões de assembleia, periódicas e com atas; atualmente a APPACDM de Évora desenvolve respostas sociais no âmbito de 6 Unidades de Prestação de Serviços: Centro de Atividades Ocupacionais; Lar Residencial; Residências Autónomas; Qualificação e Emprego; Centro de Recursos para a Inclusão; Unidade Rendimento Social de Inserção (RSI).

A contabilidade é elaborada por uma empresa de contabilidade. A APPACDM de Évora vai dar continuidade, em 2021, a um conjunto de projetos e programas nacionais dos quais se destacam: CAVI Centro de Apoio à Vida Independente; Vidas Ativas 4G; GIPI (Gabinete de Inserção Profissional Inclusivo); Programa Nacional de Financiamento a Projetos pelo INR, I.P. 2020; CLASE – Conselho Local de Ação Social de Évora; Sócio Educativo; Incorpora. Esta instituição possui tanto os recursos humanos como recursos físicos. Os Recursos Humanos a afetar para o ano 2020 são 104 colaboradores, de acordo com o quadro seguinte, distribuídos por categorias profissionais como:(Ajudante de ação direta; assistente social etc.). A nível dos Recursos Físicos, a APPACDM de Évora desenvolve a sua atividade em 4 espaços físicos, situados em Évora. Possui, em 2020, com uma frota de 9 veículos, distribuídos da seguinte forma:(autocarro; carinha de

transporte adaptada; carrinha de transporte; carrinha comercial; veículos ligeiros).

A APPACDM de Évora continua a privilegiar a continuidade dos serviços em colaboração com a Comunidade, através do estabelecimento de parcerias, baseando-se na reciprocidade da relação uma forma racional de obtenção de valor acrescentado, bem como promover novas soluções facilitadoras de benefícios mútuos. Ao longo do ano, pretende consolidar as parcerias existentes, bem como estabelecer novas relações com empresas e organizações públicas e privadas, de forma a gerar sustentabilidade e ganhos para ambas as partes e sempre visionando a inclusão e a participação ativa na sociedade. Desta forma eleva-se o objetivo do número de parcerias formais e informais para 2020, fixando-se numa meta de 200.

Conclusão

À luz dos dados apresentados, abordámos um vasto leque de temas da educação não formal, partilhando o potencial educativo e inúmeras atividades funcionais e ofertas formativas, serviços multidisciplinares e a empregabilidade de pessoas com deficiência.

Pudemos conhecer a organização do território, em particular as potencialidades pedagógicas que esta associação oferece.

Atingimos os nossos objetivos neste trabalho e este foi um meio fundamental para compreender o tema e aprofundar as nossas competências na exploração, distinção, sistematização e divulgação da informação.

Este trabalho foi, ainda, muito importante para o nosso conhecimento, pois também nos forneceu as ferramentas para coordenar, de forma independente, outros trabalhos e projetos educativos.

Páginas de Internet consultadas

<https://uniaof-malagueirahfigueiras.pt/>

Quem somos | sede (wixsite.com)

A Relevância que o Referencial de Competências assume no Processo Pedagógico de Ensino Aprendizagem

António Guelha da Rosa | Doutorando do Programa de
Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora |
d36712@alunos.uevora.pt |

Bravo Nico | Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e
Educação; CIEP-UÉ | jbn@uevora.pt

Resumo

O presente tema insere-se nos conceitos de educação e de formação, associados ao meio profissional, na implementação do conceito de competência, na avaliação de competências e na gestão por competências.

O referencial de competências constitui-se assim, como o elemento agregador dos conteúdos formativos, consubstanciando-se num descritivo que especifica as linhas gerais do processo pedagógico-formativo, elaborado com base num determinado desempenho profissional (perfil profissional) e de acordo com uma sequência interativa de atividades formativas.

O referencial de competências, do ponto de vista concetual, face aos seus diferentes elementos constituintes (i.e.; perfil de seleção, perfil profissional, perfil de formação e perfil de avaliação): i) o perfil profissional socorre-se do conceito Construtivista/Behaviorista, aplicado na análise funcional de um cargo ou profissão. Análise esta que visa identificar um desempenho profissional de excelência, centrada no que é a função e nas suas exigências funcionais, identificando, desta forma, os comportamentos humanos bem-sucedidos que giram em torno da função laboral em análise (CEITIL, 2006, p.402); II) em contraste, o seu perfil de formação, baseia-se em grande parte no conceito cognitivista de BLOOM e na taxonomia a ele associada, de modo a desenhar a progressividade necessária ao desenho dos planos de estudo, perante as diferentes categorias de

conhecimento; III) por sua vez, o perfil de seleção, baseia-se na concetualização de Piaget e de Vygotsky, focado na zona de desenvolvimento próximo, a qual considera essencial para que os formandos, em termos de conhecimentos prévios, obtenham o sucesso desejável, no processo formativo; IV) por último, o perfil de avaliação, baseando-se nos níveis de avaliação segundo Kirkpatrick, pretende-se garantir a satisfação e o sucesso de formandos, formadores e destinatários finais da formação (i.e.; entidade empregadora).

Observou-se, assim, que o referencial de competências, pela relevância que assume na qualificação dos quadros, apresenta algumas especificidades que carecem de um enorme rigor e algum conhecimento específico, nomeadamente na sua análise funcional do perfil profissional, assim como na sua interligação com os conteúdos formativos, necessários ao desenvolvimento profissional, que requerem a sua elaboração, do contributo de equipas multidisciplinares especializadas, que permitam, na sua elaboração, desenvolver uma antevisão do que será o desempenho do cargo/função num futuro próximo. O objetivo final passará, sempre, pela obtenção de profissionais bem formados, dotados de elevados padrões de eficácia e de eficiência, com desempenhos de excelência.

Palavras-Chave: Referencial de Competências; Formação Profissional; Perfil Profissional; Análise Funcional.

Introdução

Verificamos, nos dias de hoje, que a tecnologia predomina nas empresas, estando inteiramente interligada ao conceito de competência, que tal como o conhecemos, se encontra num processo de reconfiguração face à automatização do mundo dos negócios. Segundo Mateus (2018, p. 1), cerca de 85% das profissões que se prevê existirem em 2030, ainda não foram inventadas. O estudo “The Future of Jobs Report 2018” prevê que a tecnologia ajudará a criar 58 milhões de novos empregos nos próximos quatro anos. Pese embora

estes empregos sejam diferenciados daqueles que estamos hoje habituados, “Já pensou num cenário onde não existam profissões e os trabalhadores sejam referenciados apenas pelas suas competências?” (MATEUS, 2018, p. 1). O mesmo estudo prevê que as competências terão uma influência determinante sobre o candidato e “sobre o seu potencial de empregabilidade, da profissão para a qual se formou e que, certamente, não irá manter vida fora” (Mateus, 2018, p. 1).

Num estudo realizado na Universidade de Oxford, em parceria com a Fundação Europeia para a Inovação, desafia “os profissionais a trabalharem para consolidarem um leque de competências que independentemente da sua formação técnica de base lhe permitam manterem-se permanentemente competitivos no mercado e atrativos para os empregadores” (Mateus, 2018, p. 2). Como se pode constatar, pensar em competências em vez de profissões, coloca desafios acrescidos aos profissionais, sendo que as competências críticas terão uma influência determinante no profissional do futuro, uma vez que “o pensamento analítico e a inovação, a criatividade, as competências de programação e análise, a influência social, a aptidão para a resolução de problemas complexos, a inteligência emocional, programação e outras que rapidamente se tornarão imperativas para as empresas” [FEM, 2018, cit. por Mateus (2018, p. 2)]. Segundo o mesmo Fórum Económico Mundial (FEM), “a mudança do paradigma das profissões para o paradigma das competências fará dos profissionais do futuro eternos aprendizes que, em média, necessitarão, em 2022, de mais 101 dias de formação do que atualmente para se manterem competitivos no mercado” (Mateus, 2018, p. 2).

Assim sendo, verificamos a necessidade de operacionalizar os sistemas de Gestão de Recursos Humanos (GRH) por competências, nos quais “o desempenho não é apenas uma questão de resultados, mas são igualmente relevantes os processos e os comportamentos” Houldsworth & Jirasingle [2006, cit. por Santos (2011, p. 586)]

A teoria da Human Performance Technology (HPT), também conhecida pela teoria da Improving Human Performance (HPI), está relacionada com a metodologia da melhoria de processos, concentrando-se na avaliação de desempenho e no sistema formativo como metodologia de resolver alguns dos problemas de desempenho profissional, surgindo como uma metodologia capaz de diagnosticar e resolver problemas estruturais da empresa. Falamos de um processo cíclico e multidisciplinar no qual se incluem as seguintes valências: i) a gestão de qualidade total e da melhoria de processos; ii) psicologia comportamental; iii) desenho de sistemas institucionais de desenvolvimento organizacional; iv) gestão de recursos humanos. Este processo realiza uma análise rigorosa da sociedade, da organização e do indivíduo, com a finalidade de identificar as lacunas do desempenho (GAP) “is the difference between actual and desired/required performance” (NATO, 2015, p. 25), tendo sempre em vista a obtenção de informações apropriadas para melhoria do desempenho e a avaliação dos resultados obtidos pela formação, face aos requisitos. Este processo, está focada em melhorar o desempenho social, organizacional, processual e dos níveis de desempenho individuais.

Neste contexto, os problemas de desempenho profissional derivam de um amplo leque de problemáticas, para as quais a teoria HPT apresenta um conjunto de tipologias de soluções (Santos, 2020, p. 590):

- (1) Administrativas, relativas à tomada de decisão sobre promoções, retenções, transferências e despedimentos;
- (2) De desenvolvimento profissional dos empregados, promovendo a comunicação e o feedback, transmitindo normas, valores e objetivos da organização e identificando linhas de desenvolvimento desejável;
- (3) De distribuição de incentivos, quer monetários, quer outros, que contribuem para a justiça organizacional;

(4) Legais, nomeadamente em processos litigiosos, provendo um registo de desempenho ao longo do tempo;

(5) De desenvolvimento da eficácia organizacional, através do desenvolvimento da competência dos colaboradores, que o promovem;

(6) De melhoria do clima organizacional, ao explicitarem as regras segundo as quais é feito o reconhecimento da contribuição.

Verificámos, assim, que o principal instrumento da gestão de recursos humanos por competências depende da elaboração de um referencial de competências que, por sua vez, se consubstancia no planejar, executar e avaliar o processo formativo, permitindo atingir um desempenho de excelência por parte do indivíduo que se sujeita a um processo formativo.

1. O Referencial de Competências

Em primeira análise, devemos centrar a nossa reflexão na utilidade, prática e funcional, de um referencial de competências:

Lorsqu'un artisan forme un unique apprenti, il a le privilège de tout avoir en tête, sans être tenu de le formuler, encore moins de le concerter avec d'autres formateurs. Il peut renoncer à expliciter les compétences visées. Elles n'existent alors qu'en creux, à travers ce qu'il montre, les conseils qu'il donne, les jugements qu'il porte sur le travail de l'apprenti. Un tel formateur peut avoir l'impression de savoir parfaitement à quelles maîtrises il forme sans avoir une seconde l'obligation d'élaborer un référentiel. D'une certaine manière, il incarne l'objectif (Perrenoud, 2001, p. 1).

Por conseguinte, e face ao exposto, na elaboração de um referencial de competências de um curso, tudo se complica quando a formação envolve um conjunto de formadores, e quando se verifica a necessidade de coordenar as intervenções de um plano de formação. Evidentemente que um referencial de competências é muito mais que

isso, pois a sua funcionalidade não se esgota na formação. As escolas e os centros de formação estão hoje sujeitos a escrutínios permanentes, no âmbito da qualidade da educação e da formação ministradas. A qualidade é sistematicamente testada e auditada, quanto à sua utilidade prática. Daqui, resulta a necessidade de um referencial de competências, como sendo um normativo do processo educativo/formativo, que se materializa num produto que é negociado entre as instituições supervisoras e os estabelecimentos de ensino e de formação (Perrenoud, 2001, p.1).

Para Georges, Poumay e Tardif (2017, p. 17), preconiza que o referencial de competências se constitui como a pedra angular de uma adequada arquitetura curricular, baseada na descrição precisa das práticas de referência profissional, estruturada na sua transposição didática para um plano de formação, para Tardif [1996 cit. por Perrenoud (2001, p. 1)]. “On sait que l’absence de référentiel favorise une hypertrophie des connaissances disciplinaires au détriment du développement des compétences”

Do referencial de competências, constam um conjunto de orientações pedagógicas que definem as trajetórias de desenvolvimento das competências, a delimitação das aprendizagens críticas, muitas vezes referidas como incontornáveis, que asseguram a adequada construção dos conhecimentos. A este respeito, Perrenoud (2001, p. 2) considera que as aprendizagens críticas são reflexões cuidadosamente selecionadas, e que decorrem de listas exaustivas de conhecimentos resultantes de exames cuidadosos sobre o que é exigido. Esta realidade gera desempenhos criteriosos profissionais, uma vez que “Elles doivent alors répondre à la question suivante pour chaque compétence: quelle est la trajectoire d'apprentissage (les trajectoires d'apprentissage le cas échéant) que l'étudiant doit parcourir pour atteindre les niveaux de développement?” (Georges, Poumay, & Tardif, 2017, p. 27).

A mobilização de recursos cognitivos requer alguma especialização, por se tratar de um processo baseado no senso comum e no intelecto,

muitas vezes designada de inteligência profissional (Carbonneau & Héту, 1996) ou inteligência no trabalho (Jobert, 1999). Para enfatizar as situações profissionais, não basta só aplicar a lógica às situações, elas requerem, a composição esquemas operacionais específicos. Para Le Boterf [2000, cit. por Perrenoud (2001, p. 2)], um profissional constrói-se através de esquemas, que permitem mobilizar e combinar os recursos de aprendizagem, de forma adequada e oportuna. Especificamos alguns exemplos da concepção do esquema operativo:

Um esquema operacional pode ser, mais ou menos, complexo. Pode consistir numa combinação de esquemas mais básicos. Isso corresponde ao que observamos na evolução do conceito de competência. Numa organização trabalhista tayloriana, uma habilidade é geralmente reduzida a uma habilidade. O esquema subjacente à ação pode, então, ser apenas um esquema básico. Esta é a tela de um gesto profissional. Quando se trata de dirigir uma planta industrial automatizada, antecipando as avarias e lidando com os perigos, o esquema assume certa complexidade. Induz vários esquemas relacionados a um know-how mais limitado: verificação de parâmetros, mudança de ferramentas, interpretar um indicador, realizar e concluir uma negociação comercial levando em conta uma multiplicidade de critérios, dificilmente pode ser baseada num esquema básico. O esquema é então o de um ato de conhecimento.

O esquema é o quadro que permite construir uma combinação dinâmica de recursos (conhecimento, qualidades de know-how, cultura, recursos emocionais, conhecimento formalizado, redes de especialização). É de acordo com o esquema e sua evolução que será selecionado e ocorrerá numa arquitetura. Não deve ser entendido como um arranjo mecânico, como uma justaposição de partes na forma de um jogo de lego ou de mecano. A competência não é construída como uma parede de alvenaria e os recursos não são comparáveis aos tijolos. Cuidado com a alvenaria cognitiva [Boterf, 2000 cit. por Perrenoud (2001, p.1)].

A aplicação criteriosa de uma competência exige a mobilização de recursos, “o ator/formador deve colocar em sinergia e interdependência (uma combinação) na realização do objetivo ou finalidade” (Georges, Poumay & Tardif, 2017, p. 18). Para o efeito, o referencial de competências integra, de forma sistêmica, o inventário de todos os documentos essenciais à formação. Trata-se de um documento único que serve de base ao curso de formação do formando e, simultaneamente, essencial para a elaboração do dispositivo de formação. Um referencial de competências resulta de uma análise rigorosa das necessidades de formação, tanto o que é prescrito e real, como o que é antecipado, com provável evolução a curto, médio e longo prazo. A partir daí, é construído com o critério da autenticidade das situações da vida profissional. A autenticidade é também um dos princípios fundamentais da construção e formalização dos referenciais por competências (Georges, Poumay, & Tardif, 2017, p. 18).

Georges, Poumay e Tardif (2017, p. 31) consideram que o referencial de competências, devidamente estruturado, deve constituir-se como uma ferramenta essencial de informação e de interação, controle e supervisão para o formando, assim como para o processo formativo – inclusive para o formador. Concomitantemente, é um poderoso meio de comunicação, informação e divulgação com outros interlocutores do processo educativo/formativo, mesmo que estes não pertençam ao estabelecimento de ensino formação que o concebeu. Os parágrafos acima descritos argumentam a favor da integração e da organização dos seguintes elementos num referencial de competências:

- competências;
- componentes essenciais para cada competência;
- situações profissionais;
- aprendizagens críticas;
- níveis de desenvolvimento.

1.1. As componentes de um Referencial de Competências

Green [1999 cit. por DGAP (2006, p. 27)] considera que “é importante ajudar as pessoas a perceber como é que as suas ações se relacionam com a identidade e objetivos da organização onde trabalham, de modo a fomentar esta sincronia ou alinhamento”, sendo que o desiderato é conseguido de duas formas: i) pela participação de colaboradores nos processos de tomada de decisão, que permitam a troca de informação, oportunidade de compromisso e melhor desempenho; ii) pela utilização das competências descritas e operacionalizadas através de uma linguagem comportamental, para que todos falem a mesma linguagem. É preciso tornar fácil e clara a utilização das palavras e dos seus significados.

Desta forma, o modelo integrado de gestão por competências, a verdadeiro GRH, pressupõe que a organização controle, adapte e desenvolva as suas próprias competências. E, simultaneamente, permitir que as pessoas que as integram, controlem, adaptem e desenvolvam, por si próprias, as competências individuais, de acordo com a DGAP (2006, p. 29).

1.2. O Perfil de Seleção/Ingresso

O perfil de seleção identifica, como garante da frequência do curso ou ação de formação com sucesso, as competências, os valores e exigências específicas necessárias aos candidatos. Destina-se a selecionar, através de diferentes meios, as pessoas mais adequadas, com vista à obtenção dos resultados esperados. O critério de seleção decorre da identificação das competências que os candidatos devem possuir para garantir um desempenho de nível superior na sua função, Franco [2001, cit. por DGAP (2006, p. 29)]. As vantagens da utilização das competências no recrutamento e seleção, são as seguintes:

- Facilitar o ajustamento entre os interesses e aptidões/perícias da pessoa e as exigências do processo formativo ou da função;

- Aumentar a precisão na avaliação das pessoas, em termos de adequação do potencial para várias funções;
- Ajudar a prevenir que os entrevistadores e os avaliadores façam julgamentos precipitados sobre as pessoas, ou que as julguem com base em características que são irrelevantes para a função em causa;
- Poderem ser utilizadas para escolher e estruturar as várias técnicas de avaliação e dirigir os planos de formação para as áreas em que se verifique maior necessidade de desenvolvimento.

1.3. O Perfil Profissional

Podemos considerar o perfil profissional como sendo o saber executar, no âmbito de uma figura profissional, e correspondendo a uma determinada qualificação, sendo que qualificação profissional, “é um conjunto de competências, com possibilidade de reconhecimento na organização, as quais podem ser adquiridas mediante formação, experiência profissional ou pela combinação de ambas” (SANTOS, 2008, p.1-1). O perfil profissional constitui-se, como sendo uma “carta bilateral de compromisso y esfuerzo para lograr personas críticas, reflexivas, innovadoras, propositivas, investigadoras y consecuentes con la incentivación de principios de colaboración, respeto y promulgación de justicia social como base de equidad y paz” (Gonzales, Mortigo, & Berdugo, 2014, p. 180).

1.4. O Perfil de Formação

O perfil de formação consiste na definição de estratégias de desenvolvimento, nas quais se definem as trajetórias desse mesmo desenvolvimento. O saber-agir, que será especificado nas suas componentes essenciais, e nas situações em que ele se desdobra em níveis de desenvolvimento. Pretende-se, também, desenhar conteúdos que permitam dominar e atingir os níveis de proficiência requeridos, assim como a identificação dos recursos necessários e facilitadores do requerido desenvolvimento (Georges, Poumay, & Tardif, 2017, p. 41).

Georges, Poumay & Tardif (2017, p. 41) preconizam seis passos essenciais para o desenvolvimento de um plano de formação:

- I. definir as competências do programa;
- II. definir as componentes essenciais da ação;
- III. definir as situações profissionais que reflitam a extensão da competência;
- IV. definir os níveis de desenvolvimento da competência que apontem para a continuidade da formação;
- V. definir as Aprendizagens Críticas (AC);
- VI. Obter a lista de recursos.

A tarefa de elaborar um perfil de formação não é uma tarefa fácil. Barriga (2014, p. 142) advoga pela construção de um plano de estudos por competências, regendo-se por princípios que não são totalmente claros. O desenho curricular, a que nos referimos, tem por base a elaboração dos programas de acordo com a visão dos saberes e do saber fazer [Perrenoud, 1999 e 2010 Tardif, 2006, Rogiers, 2010, cit. por BArriga, (2014, p. 151)]. A estes, acrescem os conhecimentos de base (e.g.; matemática, física, química, biologia), e outros conhecimentos transversais (e.g.; leitura, escrita e a comunicação verbal). A este respeito, Barriga (2014, p. 151) indica o seguinte:

A finalidade da aprendizagem por competências consiste em promover a articulação entre a informação concetual e o desenvolvimento de habilidade cognitivas, permitindo, assim, a articulação dos conhecimentos teóricos durante as situações práticas, assim como o desenvolvimento das habilidades (Barriga, 2014, p. 152).

Só, após a conclusão do perfil de formação, é possível identificar o nível de qualificação exigido para o ingresso numa determinada

formação, assim como identificar os saberes de base essenciais para garantir o sucesso da aprendizagem. Ao mesmo tempo que são estruturadas e definidas as trajetórias de aprendizagem, são definidos os instrumentos de avaliação, bem como os dados necessários para a avaliação formativa.

1.5. O perfil de avaliação

O perfil de avaliação pretende alinhar as expectativas relativas ao desempenho de todos os intervenientes diretos na formação. Deverão ser objeto de avaliação formandos, formadores, gestores de formação, o programa, a metodologia e todos os recursos afetos à formação, a entidade da estrutura formativa e o próprio sistema de avaliação. Também deve ser avaliada a satisfação e o impacto que a formação teve no desempenho do ex-formando, durante o exercício do cargo ou função, ou seja, as competências desenvolvidas (CID, 2013, p.1-8). A avaliação da formação incide sobre a “avaliação pedagógica (curricular e da aprendizagem), a avaliação da satisfação, a avaliação de transferência e a avaliação de efeitos. As duas primeiras são levadas a cabo em contexto de formação e as duas últimas em contexto de trabalho” (CID, 2013, pp. 1-8).

Em suma, podemos afirmar que o perfil de avaliação serve para uniformizar conceitos, técnicas, métodos e conteúdos. Desta forma, este perfil terá que assegurar o seguinte:

- i) A formação que está a ser desenhada é necessária e importante;
- ii) Os programas de formação estão bem concebidos;
- iii) Os cursos se encontram organizados, são bem conduzidos e os participantes cooperam ativamente;
- iv) Os formandos são bem-sucedidos.

2. **Método da Pesquisa Desenvolvida**

A investigação decorre da tese de doutoramento apresentada na Universidade de Évora em 11 de maio de 2021, sob o tema “O referencial de competências no contexto da formação militar: estudo comparativo dos casos dos Exércitos português, espanhol, chileno e da NATO”.

No presente trabalho incidimos, essencialmente, numa análise documental, como uma técnica que é fundamentalmente utilizada, em grande parte dos estudos de carácter público, no qual o objetivo é descrever a situação social (pessoas, lugares, acontecimentos (Santos et al., 2016, p.76). Baseando o estudo na consulta e análise documental, ou seja, no método de recolha e de verificação de dados que permitiu o acesso a fontes pertinentes, fazendo, por isso, parte integrante da heurística da investigação.

A pesquisa assentou, igualmente, numa investigação bibliográfica que pretendeu “tomar conhecimento das suas questões, metodologias empregues e conclusões a que chegaram”, a pesquisa em “livros, revistas, teses, monografias, actas, artigos, internet, registos académicos, estatísticas e outros documentos as informações que interessam para os seus propósitos”, consistindo no método de investigação que “procura a resposta para o problema através de pesquisa documental” Sousa (2005, p. 87).

Por fim, cumpre indicar, no que concerne à análise documental, que a mesma consiste na técnica na qual o investigador não participa na realidade que descreve. Tratou-se de uma “recolha sistemática de informação para descrever tão rigorosamente quanto possível” (Afonso, 2014, p.23), cuja finalidade foi a elaboração de um instrumento que seja confiável, preciso e utilizável.

3. Conclusão

Em suma, o referencial de competências integra, de forma sistêmica, o inventário de todos os documentos essenciais à formação, consubstancializando um documento único que serve de base a um percurso formativo. Um referencial de competências resulta de um perfil profissional que, por sua vez, decorre de uma análise rigorosa das necessidades de formação, podendo ser entendido como uma predição de um cargo ou profissão no curto, médio e longo prazo, construído sempre de acordo com critérios de autenticidade de situações profissionais. De acordo com Georges, Poumay, & Tardif (2017, p. 18), a autenticidade é um dos princípios fundamentais da construção e formalização dos referenciais por competências.

O referencial de curso é uma ferramenta que regula e normaliza o processo formativo, tendo como pilar basilar a satisfação das necessidades formativas, em termos de recursos humanos devidamente qualificados, e a garantia da certificação da formação. Um Referencial de Curso serve, no seu essencial, para dar resposta a quatro questões:

- i) O que é que o profissional tem que conhecer para ter sucesso na formação? - O Perfil de Seleção;
- ii) O que é que o profissional tem de fazer no desempenho do cargo? – O Perfil Profissional;
- iii) O que é que o profissional tem de “aprender” para ser competente no desempenho do cargo? Perfil de Formação;
- iv) Como é que sabemos se o formando aprendeu e se está apto a desempenhar o cargo com competência? - Perfil de Avaliação.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação, guia prático*. Fundação Manuel Leitão.
- Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos* | vol. XXXVI, núm. 143, pág. 143.
- Carbonneau, M., & HÉTU, J. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle, in. En L. A. Paquay, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles cocompétences?* (págs. 77-96). De Boeck.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Edições Sílabo.
- Dgap. (2006). *Avaliação e Desenvolvimento de Competências na Administração Pública*. Ministério das Finanças.
- Georges, F., Poumay, M., & Tardif, J. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences - Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Deboeck superieur.
- Gonzales, K., Mortigo, A., & Berdugo, N. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo. En J. M. Córdova, *Revista Científica General* (págs. 165-182). Educación.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. En P. e. Carré, *Traité des sciences et des méthodes de la formation*. Dunod.
- Mateus, C. (2018). *A tecnologia vai dominar as empresas*. Expresso.
- Nato. (2015). *BI-SC 075-007 Education and Individual Training Directive*. NATO.

Perrenoud, P. (30 de maio de 2001). Construire un référentiel de compétences. Obtenido de Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Santos, L. (2008). PD - GNR 3-02 Perfis Profissionais. GNR.

Santos, L. (2012). Projeto de Investigação. Caldas da Rainha.

Santos, N. (2011). O desempenho e a sua avaliação: dicotomias na prática, desafios para a investigação. En D. G. (Coordenação), Psicologia das organizações do trabalho e dos recursos humanos (págs. 579 - 613). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Sousa, A. (2005). Investigação em Educação. Livros Horizonte.

Ética e Valores na Gestão Escolar: Um Estudo de Caso numa Escola de 2º Ciclo de Ensino Secundário em Moçâmedes, Angola

Basílio Domingos⁴⁴ | Liceu Dr. António Agostinho Neto/Angola |
basiliodomingos777@gmail.com

Resumo

O artigo é parte do resultado da tese de doutoramento intitulado «Ética e Valores na Gestão Escolar: um estudo de caso numa escola do 2o ciclo de ensino secundário em Moçâmedes, Angola». A tese foi apresentada na Universidade de Évora, no ano de 2020, tendo como objetivo reconhecer a presença dos valores na gestão escolar, compreender como se podem internalizar na gestão, identificar dificuldades e confrontar a gestão com os novos desafios éticos na realidade educativa angolana. A metodologia foi guiada pelo paradigma interpretativo qualitativo, aplicando-se inquéritos por entrevistas semiestruturadas a diferentes elementos da escola. A temática é inovadora. A investigação foi estruturada em duas partes: na primeira parte refere-se o enquadramento teórico da ética e valores na gestão escolar; na segunda parte expõem-se os procedimentos metodológicos, a apresentação dos dados e a interpretação dos resultados da investigação. O resultado proeminente deste trabalho assume que a presença da ética e dos valores é implícita na gestão escolar, sendo necessária à sua maior promoção.

Palavras-Chave: Ética; Valores; Gestão escolar; Angola.

⁴⁴ Doutor em Educação pelo Instituto de Investigação e Formação de Avançada da Universidade de Évora – Portugal, Professor do Ensino Secundário, Diretor do Liceu Dr. António Agostinho Neto.

Introdução

O artigo intitulado «A ética e valores na gestão escolar» tem a intenção de reconhecer a presença da ética e valores na gestão de uma escola. Este trabalho é recorte da tese apresentada na Universidade de Évora, no ano de 2020. Tratou-se de um estudo de caso numa escola do 2.º ciclo de ensino secundário em Moçâmedes, Angola. Este trabalho guia-se por um paradigma interpretativo, de cunho qualitativo. O interesse em tratar a ética e valores na gestão escolar advém da percepção, de que, enquanto professor e investigador, há uma fraca evidência da ética e dos valores na gestão da escola, nos instrumentos orientadores, projeto educativo, regulamento interno e na convivência da escola. A ética e os valores apareceriam, assim, tal como o conto da Bela Adormecida, em que a protagonista do nosso texto, se encontra adormecida no íntimo do bosque gnosiológico da sua promoção, esperando por ser despertada no tempo, espaço e hora para dar vitalidade à gestão de uma escola.

O artigo foi estruturado em duas partes. Na primeira parte são referidos a ética e os valores na gestão escolar. Na segunda parte expõem-se os procedimentos metodológicos; a apresentação de alguns dados e a interpretação dos resultados da investigação.

A ética e os valores na gestão escolar são as áreas que se cruzam neste trabalho, no pressuposto que a prática educativa se sustenta na ética e valores e que é orientada por ela. Paulo Freire defendia que a educação não podia nem devia "ser feita à distância de uma rigorosa formação ética... [...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. [...] Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper e, por tudo isso, nos tornamos seres éticos. [...] Não é possível pensar os seres humanos longe, da ética, quanto mais fora dela. [...] Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se, alheio à formação moral do educando" (Freire, 2002, pp. 36-37).

A gestão escolar é um conceito recente como Libânio esclarece:

A gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir objetivos da organização, envolvendo os aspetos gerenciais, técnico-administrativo e pedagógico. Para tanto é necessário que as escolas utilizem os objetos da gestão (processo, projeto, programa), para assim atingirem seus objetivos” (2004, p.15).

O conceito de gestão escolar, sucedâneo de administração escolar, corresponde a uma conceção teórica, aplicada, que exige capacidade administrativa, liderança e compromisso, requerendo ainda respeito pelos princípios da liberdade, autonomia, responsabilidade e atitudes democráticas (Fullan, 2003). A Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (lei n.º 13/01, de 31/dez.) orienta, nos seus objetivos gerais, para a promoção da solidariedade, dignidade humana, tolerância, equidade e respeito pelas diferenças.

A ética na gestão escolar compreende-se do ponto de vista político e moral (Obin, 1996; 2011) como uma ética da decisão onde prevalecem as discussões e os consensos. A ética da decisão através da deliberação torna-se o caminho mais alargado e consensual a adotar. Os valores devem estar presentes no exercício dos gestores, visando contribuir para a construção da paz, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural. O artigo de Trigo e Costa (2008, p. 562) refere que o modelo da Direção por Valores é uma proposta que rompe com as vertentes técnico-instrumentais das teorias tradicionais da gestão e instaura uma discussão, reflexão e intervenção no quadro dos novos desafios sociais.

A segunda parte metodológica é integrada por um paradigma de cunho interpretativo, ao valer-se de uma vertente metodológica qualitativa, com modalidade de estudo de caso, que o presente trabalho procura retratar, sincronicamente, com a gestão de uma Instituição escolar do 2.º ciclo do ensino secundário da escola pública “Welwitschia Mirabilis” do Município de Moçâmedes, em Angola.

Ética e Valores na Gestão Escolar

A gestão de uma instituição na perspectiva ética é consequente de uma liderança ética que influencia a eficácia da escola. A ética na gestão escolar assume o papel de mediar o compromisso afetivo que cada colaborador adota para garantir a satisfação no trabalho escolar. Negis Isik (2020), no seu estudo sobre a liderança ética refere que há um vínculo positivo da liderança ética com comprometimento laboral. Neste sentido, há uma triangulação entre ambiente laboral, eficiência escolar e liderança ética.

Para a compreensão da liderança ética recorremos à definição apresentada por Brown et al (2005, citado por Negis Isik, 2020, p. 62): “a demonstração de conduta normativamente apropriada por meio de ações pessoais e relacionamentos interpessoais, e a promoção de tal conduta para os seguidores por meio de comunicação bidirecional, reforço e tomada de decisão”.

Neste excerto, compreende-se que o investigador põe ao corrente o uso de normatividade adequada de acordo com a especificidade da instituição, no caso concreto, a gestão escolar. A manutenção ética da gestão escolar cabe ao líder que deve evidenciar dois estilos de lideranças: transformacional e transacional (Negis Isik, 2020, p. 62).

A influência do líder é determinante. O seu comportamento comunica modelos éticos e convida, ou não, para o exercício prático destes padrões na gestão escolar, usando compensações e corretivos que obriguem os colaboradores à observância dos instrumentos adequados.

Na perspectiva ética, o educar tem prioridade sobre o instruir. Importa a formação do carácter e proporcionar ao educando conhecimento dele próprio, consciente dos seus deveres e direitos, hábitos sadios, valores éticos que lhe possibilitarão coabitar com os outros em pluralidade. Cortina (2013, p. 46) defende que a ética serve para forjar um bom carácter e aumentar as probabilidades de sermos felizes e justos, estimulando a opção por valores maiores.

A gestão de uma instituição escolar deve ser guiada por valores éticos para se atingir uma das metas que a Lei n.º 17/16 de 7 de outubro, Lei

de Bases do Sistema de Educação e Ensino, de Angola, preconiza: “(...) garantir a reafirmação da formação assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos, e estéticos e a crescente (...), a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista”.

De acordo Joseph (2003), a conduta imprópria no local de trabalho, um comportamento que viola as leis ou os padrões éticos da organização, é uma questão inaceitável e sujeita a sanções e penalizações. Neste âmbito, toda escola na sua gestão ética tem a obrigação de se colocar além da lei, querendo isto significar que, deve obrigar-se a fazer mais do que simplesmente cumprir normas às quais está coativamente obrigada, por imposição estatal.

Na perspetiva ética, na gestão da instituição escolar deve-se primar também pela dimensão humana. A Lei n.º 17/16 de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, no artigo n.º 4.º, na linha d) referente a Fins do Sistema de Educação e Ensino ostenta os valores que a guiam:

Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida (p. 2).

A dimensão humana da ética relaciona-se com valor e respeito pela dignidade da pessoa humana e pela cultura da paz que se estende à humanidade e se reflete no cuidado para com o ambiente. Esta consideração à pessoa humana e à humanidade e ambiente tem de abranger todas as circunstâncias que se estabelecem na instituição escolar, isto é, direção, docentes, discentes, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e outros; a ideia humanista tem-se expandido de tal modo que atualmente os direitos humanos não se circunscrevem apenas na interação que se estabelece entre um Estado e o cidadão, mas envolvem também a interação que dinamiza as instituições empresariais (Coimbra, 2007).

Um aspeto não menos importante ligado à gestão da instituição escolar é a criação de um código de ética, que seria o primeiro passo para a implementação da ética. Muitas organizações têm

desenvolvido códigos de conduta para orientar o comportamento de seus membros (Buff & Yonkers, 2005; Ibrahim et al, 2010; Singh, 2011).

De acordo Schwartz e Spong (2005), o código de ética é um documento escrito, distinto e formal que consiste em standards morais que ajudam a orientar o comportamento dentro de uma instituição.

De referir que o código de ética na instituição escolar cria confiança. De acordo com Parra (2006, citado por Passos, 2014, p. 47), “reduzir a ética nas organizações a códigos de ética seria um erro”.

A dimensão ética da humanização encontra fundamentação no princípio de benevolência que busca proporcionar o bem-estar de todos, o que exige no contexto escolar o respeito pela lei, pelos direitos dos docentes, discentes, pessoal não docente. Importa garantir a competição honesta, a aquisição do saber sem desonestidade intelectual e a transparência em todas as ações. Segundo Argandoña (2005), a transparência é outra dimensão da ética, o que, no caso da escola se expressa nos valores da honradez, retidão, compromisso e não corrupção. A gestão da instituição escolar passa por assegurar a integridade, honestidade, o cumprimento das promessas e evitar a “prestação de falsas informações” (Coimbra, 2002).

De acordo com Cortina (2004), a integridade e a transparência são bens públicos, fazem parte do conjunto de bens dos quais desfrutam não só os que as criam com o seu esforço, como todos os afetados por essa existência. Se uma instituição escolar na sua gestão não se interessar pelos atos que estimulem a transparência e integridade, não gera a confiança no seu seio, entre os pais encarregados de educação. Na sua ausência, a tendência será uma comunicação distorcida e a adoção de comportamentos defensivos e um ambiente de mal-estar (Teixeira, 2006).

No procurar de uma orientação ética para a gestão da instituição escolar é imprescindível adotar-se a direção por valores como tem tratado Garcia (2002a, citado por Trigo & Costa, 2008, p. 571) que define a direção por valores como “modo avançado de direção

estratégica e liderança participativa pós-convencional baseado no diálogo explícito e democrático sobre os valores partilhados que hão de gerar e orientar as decisões de ação na empresa”. O que significa dizer que a direção por valores é imprescindível numa empresa ou em contexto escolar, pois envolve a tríade relacional de decisão, comunicação e ação. Este conceito “direção por valores” foi equacionado por outros, por volta dos finais dos anos noventa, simultaneamente em Espanha, por Salvador García e Shimon Dolan (1997) com a publicação de “La Dirección por valores”, e nos Estados Unidos da América com o intitulado “Managing by values” da autoria de Ken Blanchard, Michael O’ Connor e Jim Ballard (1997).

Ética e valores na gestão da instituição escolar são componentes pertinentes, uma vez que se educam os discentes, docentes e a comunidade escolar, na observância dos normativos e regulamentos, na aprendizagem e valoração dos aspetos educativos para a convivência harmoniosa no seio da instituição escolar e na sociedade em geral. Forma-se um ser humano com capacidade de contribuir para construção da paz, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural, desafios contemporâneos colocados à educação. A verdadeira gestão de uma instituição escolar não deve descurar-se da ética, sendo uma nova ferramenta com características apropriadas para se efetivar aprendizagem eficiente e eficaz no âmbito de formação integral.

Os Procedimentos Metodológicos

O ponto de partida, foi entender qual seria a perceção da dimensão ética e dos valores na gestão escolar? Queremos identificar os valores que orientam a gestão e compreender a importância da sua conscientização e dimensão ética. A questão em si, pressupõe com base em documentos da UNESCO (Delors et al, 1996), que as práticas de gestão conduzem à construção de uma escola de cunho humanista, mediante o recurso a valores promotores do acolhimento, da participação democrática e transparente, da equidade e da responsabilidade. A gestão eticamente orientada, é não só um desafio para as escolas, como também pode contribuir para a superação dos desafios que vulnerabilizam a escola e impedem a concretização do

“direito à educação” como afirma o artigo 26.º da (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Em torno desta questão fundamental, qual é a percepção da dimensão ética e valores na gestão escolar? temos a pretensão de dar respostas às questões que se enunciam:

- A ética e os valores são tidos em conta na gestão das escolas do 2.º ciclo do ensino secundário?
- A ética e os valores éticos são importantes para a gestão escolar ou não são determinantes?
- A ética e os valores perpassam todas as atividades da gestão escolar?

Para concretização deste desejo, elegemos os seguintes objetivos no alcance do desiderato preconizado:

- reconhecer os valores que fazem parte na gestão escolar;
- conhecer como os gestores escolares implementam os valores na gestão e coletivo escolar;
- explorar como se entende ética e valores junto dos coordenadores de cursos, professores e alunos.

As técnicas de recolhas de dados estão relacionadas com os tipos de dados que pretendemos e, essencialmente, à explicação da problemática da pesquisa. Assim, no primeiro momento do plano de investigação, demos maior importância, a análise da bibliografia ligada às obras e aos artigos de relevância para a pesquisa. A entrevista semiestruturada e a análise documental, serviram como técnicas fundamentais no presente estudo.

A entrevista semiestruturada teve como alvos: o diretor, os coordenadores de cursos, os professores e os alunos, e serviu para reconhecer a ética e valores na gestão escolar, naquele contexto. A investigação deste artigo assume o paradigma de cunho interpretativo, ao valer-se de uma vertente metodológica qualitativa, com modalidade de estudo de caso, que o presente trabalho procura retratar, sincronicamente, com a gestão de uma Instituição escolar do

2.º ciclo do ensino secundário da escola pública “Welwitschia Mirabilis” do Município de Moçâmedes, em Angola.

2. Apresentação de Alguns Dados e a Interpretação dos Resultados da Investigação

2.1 A Gestão Escolar e Valores Éticos

Em relação à dimensão gestão escolar e valores éticos, a análise estruturou-se numa tríade categorial, a discriminar: valores éticos na gestão escolar, configuração de uma gestão escolar por valores e influência dos valores na gestão escolar. Da análise relativa à categoria valores éticos na gestão escolar foi identificada uma subcategoria: valores.

2.1.1 Valores que determinam a gestão escolar Análise de dados

Quadro de contingência

O quadro n.º 1 de contingência, as variáveis dos valores que determinam a gestão escolar são predominantemente o cuidado, a justiça, a tolerância, a liberdade, a transparência e a solidariedade, como se representa no quadro abaixo.

QUADRO N.º 1 - VALORES QUE DETERMINAM A GESTÃO ESCOLAR

Valores que determinam a gestão escolar * Satisfação Crosstabulation

		Insuficiente	Fraco	Regular	Bom	Ótimo	Total
Valores que determinam a gestão escolar	Justiça	1	1	1	2	8	13
	Solidariedade	2	3	2	2	4	13
	Pontualidade	2	3	3	3	2	13
	Assiduidade	3	2	4	3	1	13
	Amor ao próximo	1	2	3	3	4	13
	Liberdade	1	2	2	3	5	13
	Equidade	2	3	2	3	3	13
	Transparência	1	2	3	2	5	13
	Tolerância	1	1	2	3	6	13
	Cuidado	2	4	5	4	11	26
	Total	16	23	27	28	49	143

2.1.2 Estrutura duma gestão escolar orientada por valores

Análise de dados

Quadro de contingência

No quadro n.º 2 de contingência, que conta com todos os entrevistados, fica claro a prioridade da responsabilidade, seguida de justiça e demais valores.

QUADRO N.º 2 - ESTRUTURA DE UMA GESTÃO ESCOLAR ORIENTADA POR VALORES

Estrutura de uma gestão escolar orientada por valores * Grau de satisfação
Crosstabulation

		Insuficiente	Fraco	Regular	Bom	Ótimo	Total
Estrutura duma gestão escolar orientada por valores	Responsabilidade, seguida de Justiça, ...	1	1	2	3	6	13
	Justiça, Liberdade, Verdade, ...	2	3	2	1	5	13
	Liberdade, Justiça, Verdade, ...	3	2	2	2	4	13
	Total	6	6	6	6	15	39

2.1.3 O perpassar dos valores na gestão escolar Análise de dados

Quadro de contingência

O quadro n.º 3 de contingência destaca a insuficiência da presença dos valores nas diversas atividades de comunicação e organização da escola, conforme se apresenta no quadro abaixo.

QUADRO N.º 3 - PERPASSAR DOS VALORES NA GESTÃO ESCOLAR

Perpassar dos valores * Satisfação Crosstabulation

		Insuficiente	Fraco	Regular	Bom	Ótimo	Total
Vetor dos Valores	Programada	4	2	2	3	1	12
	Não programada	2	1	1	3	4	11
	Assembleia	2	3	3	2	3	13
	Coordenações	2	2	3	2	4	13
	Reuniões	2	2	3	3	3	13
	Palestras	2	3	2	2	4	13
	Matutinos e vespertinos	9	6	8	6	10	39
	Total	23	19	22	21	29	114

Conclusões

Neste último ponto pretendemos dar respostas às ideias fundamentais, sintetizadas, decorrentes da investigação que realizámos. Desta forma, com base nos objetivos e nas perguntas que orientaram este artigo e na análise de dados que evidenciámos, expressamos algumas ponderações.

Sobre os valores que determinam a gestão escolar, a análise de dados evidenciou vários valores dos quais destacamos, a responsabilidade, solidariedade, o espírito de entrega, a dedicação, comunicação, o diálogo, a transparência, o respeito, a temperança, coragem, união, cooperação, tolerância, escuta, o amor, a pontualidade, assiduidade, o cuidado, a igualdade, equidade e entreajuda, justiça e a verdade. No que diz respeito à estrutura duma gestão escolar orientada por valores, os dados evidenciam que, no ápice, está o valor de

responsabilidade. Num esquema formado por um triângulo em cujo cimo é colocado o valor responsabilidade e nas vertentes laterais estão a seriedade, a transparência, a união, o amor e a tolerância. Na base encontram-se justiça, verdade, liberdade, respeito a si próprio. Considera-se que esta estrutura se mostrou adequada porque, de acordo Araújo (2004), na estruturação axiológica educativa nem sempre há uma matriz; dependendo do desejo que se firma, assim se parte para os valores que os intervenientes consideram mais adequados na edificação da cidadania que se pretende construir. Araújo (2004) apresenta o argumento da desvantagem de incutir os valores, sendo mais aconselhável partir das experiências axiológicas dos intervenientes para a formação ética. A variedade de valores é evidente em muitos filósofos. Camps (2000) aborda muitos dos valores aqui elencados. Lins e Miranda (2020) dão preferência ao valor de liberdade, Trindade e Guimarães (2019), Cortina (2004) identificam a transparência como um dos valores públicos e Robbins (2012) interliga a ética principalmente com a responsabilidade. Relativamente ao perpassar dos valores na gestão escolar, os dados mostraram que os participantes na investigação, associam o estabelecimento de relações entre pessoas na gestão escolar, desenvolvimento organizacional, encontros, palestras e diálogos, através de valores, não obstante, com pouca frequência. Corroborando implicitamente com Santos (2020) quando refere que a “ética não é uma matéria isolada de recorte especulativo (...)”. Seiya (2003), faz o enquadramento da axiologia educacional, Carreras et al. (2003), Marchand (2001) e Day e Tappan (1996) quando refere aprendizagem narrativa. Kohlberg (1976 cit. por Marchand, 2001, p. 7), Rath et al. (1978), e Bastos (2017) reconhecem sinais não frequentes da ética na sociedade, ausência que é encarada de infeliz, por esse autor e outros.

Um dos objetivos principais deste trabalho é de contribuir no fortalecimento da presença dos valores éticos na educação angolana, conforme está na Lei n.º 17/16 de 7 de outubro no seu art.º 4.º, Lei Bases do Sistema Educativo de Angola, levando a cabo um programa, que vise induzir os valores aqui contemplados, com os resultantes da pesquisa. Várias são as referências para pensar a mudança social. Augusto Santo Silva (1994) evidencia a recusa de uma conspeção

simples e contínua de mudança, mostrando uma ponderação crítica acerca da conceção dos sistemas respeitantes à mudança social.

O que se deseja com este trabalho, é uma pequena mudança a introduzir no contexto escolar, com contributos para o fortalecimento da presença dos valores éticos na esfera educativa, conjugada numa direcção, também ela, orientada por valores estéticos, sempre pela via do diálogo.

Referências Bibliográficas

Araújo, S. (2004). Contributos para uma educação para a cidadania professores e alunos em contexto intercultural. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta de Lisboa, Portugal.

Argandoña, A. (2004). Por que las empresas han de ser eticas...Y por que muchas veces no lo sun, publicado por la Cátedra Economía y Etica.

Argandoña, A. (2005). Corruption and companies: The use of facilitating payments. *Journal of Business Ethics*, 60, p. 251-264.

Bastos, M. (2017). A importância da ética na educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 02 (01), p. 264-276. Acedido em julho 2017. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/eticanaeducacao>, doi:10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/etica-na-educacao.

Baucus, M., Norton, W., Baucus, D., & Human, S. (2008). Fostering creativity and innovation without encouraging unethical Behavior. *Journal of Business Ethics*, 81, p. 97-115. doi 10.1007/s10551-007-9483-4.

Buff, C. & Yonkers, V. (2005). Using student generated codes of ethics in the classroom to reinforce business ethics education, *Journal of Business Ethics*, 61 (2), p.101-110.

Camps, V. (2000). *Los valores de la educación* (7ª ed.). Alauda Anaya.

- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M., Guich, R., & Mirojeda, V, Planas, T. & Serrats, M. (2003). *Cómo educar en valores- Materiales, textos-Recursos, Tecnicas*. Narcea.
- Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e práticas de avliação das escolas (série: Desenvolvimento dos sistemas educativos)*. Lisboa: Gabinete de estudos e Planiamento do Ministéerio da Educação.
- Coimbra, J. (2002). Perenidade de uma ética sem fronteiras. In: José de Ávila Aguiar Coimbra (org.), *Fronteiras da Ética*. Editora SENAC.
- Coimbra, M. (2007). A empresa tem de conhecer múltiplas dimensões daética. Acedido em 05-12-2012, http://www.conjur.com.br/2007mar04/empresa_conhecer_multiplas_dimensoes_etica.
- Cortina, A. (2004). El concepto moderno de empresa ha de incluir necesariamente cuestiones éticas. http://www.manosunidas.org/opinion/adela_cortina.htm.
- Cortina, A. (2013). *Para qué serve realmente lá ética?*. Espasa libros, S. L. U.
- Day, J. & Tappan, M. (1996). The narrative approach to moral development: From the epistemic subject to dialogical selves. *Human development*, 39 (2), p. 67-82.
- Delors, J. (Coord.)(1996). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Fasterling, B. (2009). The managerial law firm and the globalization of legal ethics. *Journal of business ethics*, 88, p. 21-34.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia-Saberes necesarios à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin Press. Ontario Principal's Council.
- Ibrahim, N., Agelidis, J., & Tomic, I. 2010). Managers' Attitudes Toward Codes of Ethics: Are There Grander Differences? *Journal of Business Ethics*, doi 10.1007/s 10551 - 010- 0428-y.

- Joseph, J. (2003). National business ethics survey, 2003: How Employees View Ethics in Their Organizations, Ethics Resource Center, Washington.
- Libâneo, J. (2004). Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática (5. ed.). Alternativa.
- Lins, M. & Miranda, B. (2020). Ética e liberdade: lidando com os conflitos existentes no ambiente escolar. Revista do NUFEN, 12(1), p.143-157.
<https://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº01ensaios56>.
- Marchand, H. (2001). A educação dos valores nas escolas-ou "devem as escolas ensinar valores?", "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?", "de que modo fazê-lo?". Acedido janeiro15, 2015 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>.
- Negis Isik, A. (2020). Ethical leadership and School effectiveness: The mediating roles of affective commitment and job satisfaction. International Journal of Educational Leadership and Management, 8 (1), p. 60-87.
- Obin, J. (2011). Valeurs et éthique de la responsabilité (Conférence donnée à l'ESEN en 2011). www.jpobin.com/.../3-2011-valeursetethiquedelares.
- ONU (1948). Declaração dos Direitos Humanos. ONU.
- Passos, C. (2014). Ética e inovação: Sua relação e repercussão no desempenho organizacional. Tese de Doutoramento, Ciências Sociais e Humanas - Universidade da Beira Interior, Portugal.
- Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. (1978). Values and teaching: Working with values in the classroom. Merrill Pub Co.
- Robbins, T. (2012). Linking consideration of future consequences to ethical priorities and orientations. International Journal of business, humanities and technology, 2, 3
- Santos, M. (2020). Ética nos estudos acerca do mediavio. Universidade de Évora.

- Schwartz, M. (2005). Universal Moral Values for Corporate Codes of Ethics, *Journal of Business Ethics*, 59, p. 27–44 _ Springer 2005doi 10.1007/s10551-005-3403-2.
- Seiça, A. (2003). A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.
- Silva, A. (1994). Alguns temas para pensar a mudança social. In *Sociedade, Educação e Culturas*, 1, 105-128.
- Singh, J. (2011). “Determinants of the Effectiveness of Corporate Codes of Ethics: An Empirical Study”, *Journal of Business Ethics_Springer* 2011 DOI 10.1007/s10551-010- 0727-3
- Teixeira, A. (2006). Guia da cidadania para a transparência, prevenção contra a corrupção, Fundação Konrad adenauer, Fortaleza, Disponível em: http://efg.org.br/cursossefg2/wp-content/uploads/2011/01/AT-Guia-da-cidadania-Transp.-2006-kas_10087-544-5-30.pdf (acedido 10-01-2014).
- Trigo, J. & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas da educação, 16 (61), p. 561-582.
- Trindade, G. & Guimarães, J. (2019). Sobre alguns dilemas da teoria neorrepública da liberdade. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 30, pp 47-76. doi: 10.1590/0103-335220193002.

Legislação

Diário da República de Angola N.º 17 de 2016 (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Fatores Determinantes da Intenção Empreendedora na Faculdade de Economia e Gestão, Universidade Nacional Timor Lorosa'E

Bia Carvalho de Jesus | Doutoranda em Gestão na Universidade de Évora | lebi241107@gmail.com

Resumo

O desenvolvimento do presente trabalho pretende avaliar e descrever um conjunto de fatores que constituem a manifestação da intenção empreendedora, face à criação de empresas pelos estudantes universitários da Faculdade Economia e Gestão (FEG) da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). Desta forma, utilizou-se o princípio da teoria do comportamento planeado, elaborada por Ajzen (1991, 2002), como fundamento inicial para os demais modelos empíricos apresentados nas pesquisas anteriores. Este estudo baseou-se na metodologia quantitativa de natureza descritiva e exploratória. Para tal, foi realizado um inquérito, construído de raiz para este estudo, aos estudantes universitários. Os resultados foram, depois, analisados através do *software SPSS* versão 23 e, posteriormente, interpretados de forma a aprofundar não só o conhecimento sobre o conceito, mas também perceber as percepções desses estudantes sobre a sua própria intenção empreendedora. O resultado da análise dos dados permitiu verificar que existe uma correlação positiva entre as variáveis, sendo que as dimensões da motivação empreendedora e do controlo do comportamento empreendedor apresentaram alta correlação. Já a dimensão de incentivo institucional apresentou uma correlação de qualificação mais baixa, demonstrando pouca contribuição para a formação da intenção empreendedora dos estudantes. Dessa forma, a Faculdade da Economia e Gestão deve continuar a sua parceria com a empresa MOVE, para a formação das competências empreendedoras nos estudantes. É necessário que o processo de aprendizagem introduza os programas e métodos de forma mais eficaz e que aplique um método mais ativo, combinando a teoria e a prática durante todo o processo de aprendizagem. Será imprescindível colocar a ênfase na

ação, concentrando os esforços ao nível da entrada no mundo empresarial.

Palavras-Chave: Empreendedorismo, intenção empreendedora, motivação empreendedora, controlo comportamental, apoio institucional.

Introdução

Nos últimos anos, o empreendedorismo tem vindo a assumir-se como uma alavanca cultural fundamental para desenvolver novas formas económicas que encontrem solução para ajudar a transformar crises em oportunidades, contribuindo, assim, para o desenvolvimento económico e social de um país (Pfeifer, Šarlija, e Zekić, 2016; Sarkar, 2014).

O *Global Entrepreneurship Monitor* define empreendedorismo como “qualquer tentativa de criação de novos negócios ou de novos empreendimentos, como o trabalho autónomo, uma nova organização comercial ou a expansão de um negócio existente, por um indivíduo, uma equipa de indivíduos ou um negócio estabelecido” (GEM, 2016). Assim, os empreendedores são as pessoas que vêm as oportunidades disponíveis no contexto em que se inserem, que acreditam nas suas capacidades para iniciar um negócio e que não têm medo de falhar na busca dessas oportunidades, promovendo a inovação nas suas atividades empresariais (Shane e Venkataraman, 2000).

Nesta linha de investigação, Bandiera e Burgess et al., (2013) analisaram as atividades básicas do empreendedorismo das mulheres no Bangladesh, utilizando um estudo aleatório, em larga escala, de um período de longo prazo. O resultado mostra que as atividades empreendedoras básicas, como a criação de gados, tem vindo a transformar o trabalho das mulheres de grau inferior, para um trabalho independente e com um salário mais seguro, permitindo a transformação de uma classe empobrecida, para uma classe média. Adotando este ponto de vista, assumimos que o empreendedorismo não será apenas apresentar uma solução para o problema do desemprego, mas poderá refletir a promoção do autoemprego ou a criação do próprio negócio. O empreendedorismo também é

responsável pela promoção das riquezas de um país, pois pode proporcionar o conforto social como solução para muitos problemas.

O relatório do GEM (2016) definiu dois tipos diferentes de empreendedores, os que existem porque é necessário e aqueles que existem porque souberam aproveitar uma oportunidade. O primeiro pode resultar da falta de emprego, pelo que procuram uma melhor qualidade de vida iniciando novas empresas para aumentar o rendimento. Enquanto, o segundo pretende aproveitar uma oportunidade de negócio que surge no mercado, um nicho de negócio a aproveitar a fim de o tornarem um empreendimento de alto crescimento/rendimento. Em Timor-Leste, os dados evidenciaram o aparecimento de mais empreendedores por necessidade. Estes criaram negócios novos para sustentarem a família, gerando postos de trabalho. Nestas condições estão, segundo Almeida et al. (2015) aproximadamente 73,1% dos casos. Em 2018, o relatório do Banco Mundial classificou Timor-Leste em 178º lugar (entre 190 economias) na lista de *Doing Business*, como um país que apresentou a taxa de empreendedorismo mais baixa a nível mundial, acompanhado de altos níveis de desemprego e pobreza no país (*Doing Business*, 2018).

Para se concretizar a decisão de abrir uma empresa, é crucial que se avaliem as habilidades e competências do indivíduo que o impulsiona para a ação, mostrando a sua capacidade e o grau de esforço necessário para a realização do comportamento em foco. Para isso, é necessário identificar quais os fatores que influenciam as intenções de futuros empreendedores. Partindo desta abordagem, o estudo que se pretende desenvolver responde à seguinte questão: Será que a formação para o empreendedorismo na Faculdade Economia e Gestão, bem como o contexto institucional da UNTL têm contribuído para promover a intenção empreendedora dos estudantes?

Empreendedorismo no Ensino Superior

Atualmente, a promoção do empreendedorismo tem sido prosseguida, em diferentes contextos institucionais e no ensino superior. As universidades de Timor-Leste e do mundo estão a transformar-se, sofrendo uma segunda revolução social. De facto,

para além de fornecerem as suas atividades de ensino e de investigação, estão cada vez mais a desempenhar uma nova missão, que se vai repercutir diretamente na promoção do desenvolvimento da atividade económica do país e na criação da riqueza (Shane, 2004). A sua intervenção e atuação ao nível económico e regional é cada vez mais significativa (Sarkar, 2014).

A estrutura do ensino superior representa um mecanismo que contribui para o aumento da eficiência e produção da economia, para o desenvolvimento da tecnologia e das competências técnicas dos estudantes, perspetivando a empregabilidade. (Leitch, 2006). Para Etzkowitz (2003) a incorporação dessa nova função deu origem à chamada “Universidade Empreendedora”.

FIGURA 1 – A NOVA MISSÃO DA UNIVERSIDADE



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A nova missão da universidade assume um papel crucial na promoção da cultura empreendedora entre os estudantes, através da criação de parcerias e acordos de colaboração com outras entidades. A preocupação não deve estar voltada apenas para a formação de profissionais que atuem em empresas, mas também para o desenvolvimento do próprio espírito empreendedor (Sarkar, 2014). Por tais motivos, considera-se que a introdução do empreendedorismo nas estruturas curriculares dos cursos de ensino superior, tem vindo a assumir grande relevância, incutindo a intenção empreendedora nos estudantes. Neste sentido, no seio das

universidades, o empreendedorismo é de grande relevância, tendo em conta que prepara os alunos para as novas condições de trabalho. Assim, este conceito pode facilitar a conjugação dos objetivos académicos com os individuais, nomeadamente no que diz respeito a algumas das preocupações relativas à saída do ensino superior: aplicar e utilizar conhecimentos que sejam produtivos e tenha utilidade para a sociedade.

O ensino do empreendedorismo em Timor-Leste

Em Timor-Leste, a matéria do empreendedorismo foi introduzida, formalmente, nas escolas resultado da iniciativa do governo, na reforma curricular dos diferentes ciclos da educação, ocorrida em 2007. Esta mudança na dimensão curricular, acompanhada pela formação dos professores, esforça-se por implementar currículos que incorporem as tendências apontadas para este novo século. Por outras palavras, que seja capaz de dar resposta às necessidades oriundas da realidade social e aos desafios, face a globalização e ao desenvolvimento existente na sociedade atual (Pacheco, 2019). A sua implementação foi realizada em 2012 nas escolas básicas do terceiro ciclo (artigo 13, LBE, 2008)⁴⁵, na Escola Secundária Geral (ESG) na componente curricular, de natureza obrigatória (na área de desenvolvimento pessoal e social com o nome “Competências para a Vida e para o Trabalho”), bem como na Escola Secundária Técnico-Vocacional (ESTV), na área de desenvolvimento científico, com o mesmo nome “Empreendedorismo” (Pacheco *et al.*, 2009)⁴⁶. Posteriormente, foi introduzido no currículo do Ensino Superior que teve início na UNTL em 2014, enquadrado na reforma curricular do Ensino Superior. O objetivo principal desta inclusão prende-se com a promoção do “saber” e do “saber-fazer” (Martins, 2013), ou seja, dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes

⁴⁵ Lei de Bases da Educação, artigo 13, Organização de Ensino Básico
<http://www.moe.gov.tl/pdf/LeiBaseEducacao.pdf>

dos estudantes que contribuem para a consolidação da identidade nacional e da realização pessoal (Pacheco et al., 2009).

A UNTL é a única universidade pública no país, foi fundada em 2000, pela fusão da *Universitas* Timor Timur (1986-1999) e do *Politeknik* Hera Dili (1990-1999), criados durante o tempo da ocupação indonésia. Antes da implementação dessa reforma curricular, em 2013, a UNTL já tinha criado uma parceria com a MOVE, uma Organização Portuguesa Não-Governamental para o Desenvolvimento (ONGD). Esta parceria com a MOVE pretende fornecer a formação para o empreendedorismo na universidade. A cooperação teve início em 2012 e a MOVE ficou encarregue da lecionação de um “Módulo de Gestão e Empreendedorismo”. Mais tarde, em 2017, foi integrado mais um “Módulo Avançado” para alunos que sobressaíssem, complementado com tópicos de nível superior (*Relatório de atividade MOVE*, 2015)⁴⁷.

O processo de aprendizagem teve início com a oferta de um curso com aulas teóricas, sendo que os participantes teriam direito a um certificado no final do referido curso. A partir de setembro de 2016 foram introduzidas aulas práticas com as seguintes atividades: a) criação de um programa para exposição do produto na Faculdade Economia e Gestão; b) realização de palestras e seminários, contacto e consulta direta com os potenciais empresários de sucesso; c) visita de estudo e d) estágio nas empresas.

FIGURA 2 – FORMAÇÃO E COMPETIÇÃO DO EMPREENDEDORISMO ENTRE OS ESTUDANTES



Fonte: Autoria própria

Intenção Empreendedora

A intenção empreendedora refere-se à concretização das atitudes de um indivíduo que está focada para uma determinada situação, com o objetivo de alcançar uma determinada meta (Bird, 1988). Para Pfeifer et al. (2016) os modelos de intenção empreendedora funcionam como modelos sólidos, generalizáveis e constituem um marco teórico robusto para analisar e avaliar a intenção empreendedora, a partir de uma perspectiva integradora e do ecossistema da pessoa e do seu contexto. O desenvolvimento deste estudo está fortemente embasado em duas grandes abordagens: a “teoria das oportunidades”, de Shapero (1982) e a “teoria do comportamento planeado”, de Ajzen's (1991, 2002), que servirão para explicar a relação entre os traços de personalidade e a intenção de empreender.

O modelo de Shapero abrange três componentes fundamentais da intenção empreendedora, nomeadamente: desejo percebido, viabilidade percebida e propensão a agir. O modelo do comportamento planeado (Ajzen), é constituído por três variáveis independentes que pretendem prever e explicar o comportamento humano em contextos específicos. Essas variáveis são:

- 1) Atitude em relação ao comportamento: grau de avaliação favorável ou não, que a pessoa tem em relação ao comportamento de empreender;
- 2) Norma subjetiva: refere-se à pressão social de realizar, ou não, um comportamento; a percepção que as pessoas importantes das nossas vidas, como família e amigos, teriam sobre a decisão de se tornar um empreendedor.
- 3) Percepção de controlo do comportamento: refere-se à percepção do indivíduo em relação a si, relativamente à facilidade ou dificuldade de manifestar um comportamento.

Estes três fatores assumem que a decisão de um jovem construir uma carreira empreendedora está relacionada com fatores de natureza pessoal e contextual. Estudos posteriores apontaram a importância das diferentes características demográficas como a idade, género, origem, nível de estudos, experiência profissional, entre outras.

Modelo de Análise e Hipóteses

Após a realização da revisão da literatura, foi possível construir o modelo conceptual que conseguisse demonstrar de que forma cada fator influencia a intenção empreendedora. Como afirmado anteriormente, a estrutura postula que a intenção de se tornar um empreendedor pode ser influenciada por fatores pessoais, mas também fatores ambientais. A partir deste pressuposto, estabelece-se o modelo de intenção empreendedora neste estudo, composto por três variáveis independentes: motivação empreendedora, controlo do comportamento e apoio institucional.

Os estudos de Pfeifer, Šarlija e Sušac (2016) e Fonseca et al., (2016) mostram que a intenção empreendedora é uma das teorias mais utilizadas na compreensão do comportamento do indivíduo em relação à criação de um empreendimento. Muitos estudos contemporâneos fazem uma releitura do estudo de Ajzen (1991, 2002), referindo que essa teoria sinaliza uma relação entre a intenção de empreender e o comportamento do indivíduo. No entanto, esse comportamento só é considerado se for de controlo voluntário e consciente, ou seja, se a decisão tomada for única e exclusivamente

do indivíduo. Claro é, que quanto maior for a motivação do indivíduo, maior será o seu esforço em realizar o comportamento previsto. Assim, neste estudo os traços de personalidade considerados são a motivação e o controlo do comportamento em relação à intenção empreendedora dos estudantes, na criação de um negócio. Para avaliar se essas variáveis desempenham a função de conceitos chave na influência da intenção empreendedora, no contexto timorense, propomos as seguintes hipóteses:

H1: Existe uma correlação positiva entre a motivação do estudante e a sua intenção empreendedora.

H2: Existe uma correlação positiva entre o controlo do comportamento do estudante e a sua intenção empreendedora.

O empreendedorismo pode ser promovido através da socialização e da educação, enquanto as competências empreendedoras através do ensino formal e da formação (GEM, 2016; Hartzenko e Venesaar, 2017). A chave para o desenvolvimento promissor desse processo está refletida no desenvolvimento da educação para o empreendedorismo, em geral, e no currículo, em particular (Hartzenko e Venesaar, 2017; Pfeifer et al., 2016). Na Ucrânia, o estudo desenvolvido por Ovcharuk (2017), sublinhou que existe a necessidade de integração da competência empreendedora nos currículos escolares, a partir das perspetivas do processo de democratização e da reforma educativa. É imprescindível que as instituições de ensino superior, como órgãos de promoção do empreendedorismo, cumpram a sua função social, ao disseminar por meios dos seus projetos pedagógicos, atividades práticas que estimulem e desenvolvam competências empreendedoras nos estudantes, enquanto mecanismos de oportunidade para uma carreira. Este estudo motivou a examinação deste fator no contexto de Timor-Leste. A última hipótese é a seguinte:

H3: Existe uma correlação positiva entre a perceção do estudante sobre o apoio institucional e a sua intenção empreendedora.

Aspetos Metodológicos

Metodologicamente, este trabalho adotou uma pesquisa de abordagem quantitativa, mas serão também apresentadas uma análise descritiva e uma análise fatorial. Os dados foram recolhidos por meio de duas etapas: dados secundários e dados primários. A primeira etapa foi constituída pelo levantamento de dados secundários, através de uma pesquisa bibliográfica por meio de Palavras-Chave. Na segunda etapa, foi realizado um levantamento dos dados primários, que serviram para avaliar a existência de intenção empreendedora, por parte dos estudantes. Com este propósito em mente, considerou-se que os alunos participantes na formação de empreendedorismo, organizada em parceria pela MOVE e pela Faculdade da Economia e Gestão seriam os sujeitos mais adequados ao nosso objetivo. Acredita-se que serão estes os atores que poderão atuar num mercado com maior probabilidade de formação de novos negócios, em oposição aos que optam por empregos tradicionais.

O processo de recolha de dados utilizou uma amostra não probabilística por conveniência (Marôco, 2018), tendo sido selecionada por critérios de acessibilidade e pela proximidade que se tinha com os alunos. A amostra foi constituída por 60 alunos. O questionário foi baseado no modelo estabelecido, Questionário de *Intenção Empreendedora* (QIE) desenvolvido por Liñán e Chen (2009) e por Sousa, Nascimento, Feijão e Vianna (2017). No questionário foram construídas cinco secções; a primeira secção contém as perguntas de caracterização sociodemográfica da amostra; as quatro secções seguintes contemplam questões de cariz não sociodemográfico. Utilizou-se a escala de *Likert* composta por cinco secções com cinco itens: sendo 1= “Discordo Totalmente” e 5 = “Concordo Totalmente”. Esta escala aplica-se a 18 afirmações que pretendem aferir a percepção dos estudantes em relação à intenção empreendedora.

Através da análise das dimensões acima mencionadas tentaremos estudar as interações, e possíveis correlações existentes entre elas, bem com aquelas que são percecionadas pelos estudantes como mais relevantes ou de maior impacto. Os dados coletados pelas

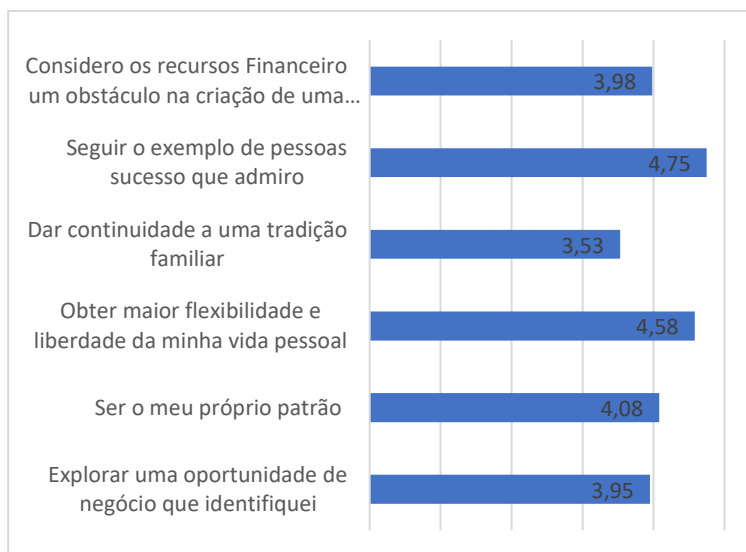
respostas dos questionários foram organizados e codificados na plataforma eletrónica Microsoft Excel e a análise de dados foi dividida em três etapas: a análise descritiva, a análise de confiabilidade pelo *ade Cronbach* e a análise fatorial exploratória. Utilizou-se o critério KMO com as especificidades definidos em Marôco (2018). Todas as análises foram efetuadas com o *software SPSS*, o que permitiu testar as três hipóteses colocadas acima.

Resultados da análise descritiva

A amostra foi constituída por 60 estudantes, maioritariamente do género feminino (65%). Os estudantes pertencem a diferentes áreas de estudo; Ciência Económicas (41,7%), Gestão (20%), Comércio e Turismo (21,7%) e Contabilidade (16,7%). Mais de metade dos entrevistados (60%) pertence a uma família empreendedora.

Em relação ao fator “motivação para criar a própria empresa”, verificou-se que as variáveis “Seguir o exemplo de pessoas sucesso que admiro” e “Obter mais flexibilidade e liberdade da minha vida pessoal” são as mais valorizadas, seguidas por outras variáveis.

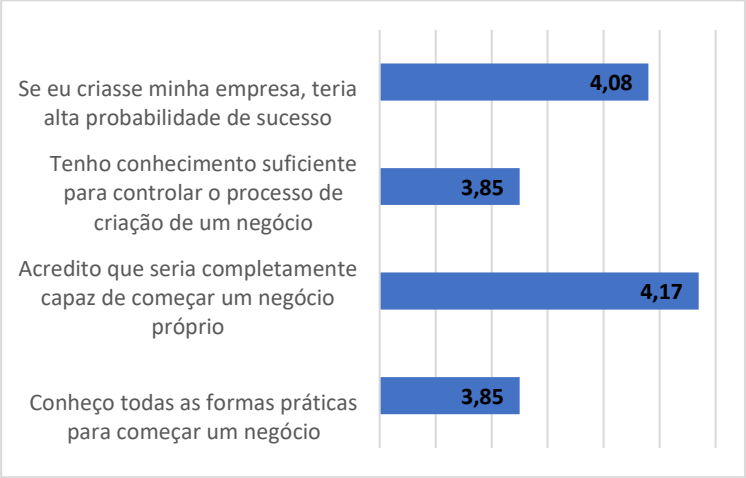
GRÁFICO 1- PERCEÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA CRIAR SUA PRÓPRIA EMPRESA



Fonte: Autoria própria

Quanto ao fator relacionado com o controle comportamental, o resultado revela que, de um modo global e em média, a variável “Acredito que seria completamente capaz de começar um negócio próprio” é o mais valorizado, seguida por “Se eu criasse minha empresa, teria alta probabilidade de sucesso”. Porém, os resultados representados no gráfico 2 mostram os estudantes têm menos convicção em relação às suas competências e conhecimentos para desenvolver uma atividade empreendedora.

GRÁFICO 2 - PERCEÇÃO DO CONTROLO COMPORTAMENTAL PARA CRIAR A SUA PRÓPRIA EMPRESA

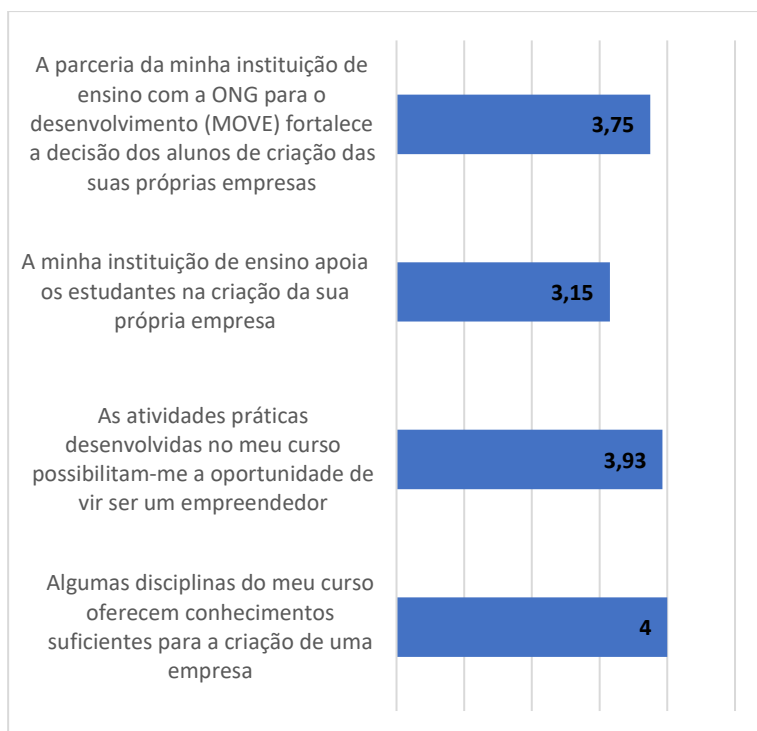


Fonte: Autoria própria

No que diz respeito à percepção dos estudantes sobre o apoio da instituição, de um modo global e em média, os inquiridos concordam parcialmente as variáveis: “Algumas disciplinas do meu curso oferecem conhecimentos suficientes para a criação de uma empresa”; “As atividades práticas desenvolvidas no meu curso possibilitam-me a oportunidade de vir a ser um empreendedor”; e “A parceria da instituição com o MOVE fortalece a decisão dos alunos na criação das suas próprias empresas. No entanto, esta quase unanimidade não se verifica em relação à variável “A minha

instituição de ensino apoia os estudantes na criação da sua própria empresa.”

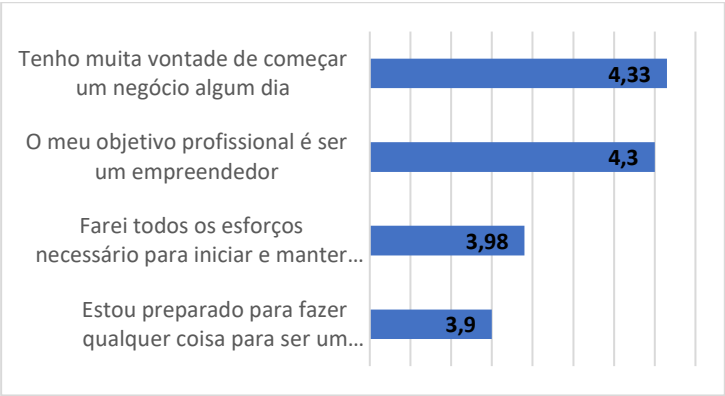
GRÁFICO 3 - PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O APOIO DA INSTITUIÇÃO



Fonte: Autoria própria

Quanto à percepção dos estudantes sobre as suas intenções relativamente à criação de uma empresa, os dados obtidos na figura 4 demonstram que, de um modo global e em média, as variáveis “Tenho muita vontade de começar um negócio algum dia” e “O meu objetivo profissional é ser um empreendedor” são os mais valorizados, com a classificação de “Concordo parcialmente”. Por último, são considerados as variáveis “Farei todos os esforços necessários para iniciar e manter o meu negócio” e “Estou preparado para fazer qualquer coisa para ser um empreendedor” com uma classificação entre “Indiferente” e “Concordo parcialmente”.

GRÁFICO 4 - PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE INTENÇÃO EMPREENDEDORA



Fonte: Autoria própria

Resultado da análise fatorial exploratória

Para medir as variáveis do modelo através da análise fatorial procedeu-se à análise do nível de confiabilidade de escalas múltiplas. Para pesquisas exploratórias, o valor mínimo sugerido para o α é de 0,70 (Marôco, 2018). Portanto, os resultados obtidos nesta análise revelam Alfa de Cronbach não padronizado de 0,827 e padronizado de 0,889, o que é considerado, para esta classificação, de boa consistência. Posteriormente, utilizou-se o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para mostrar qual o grau de sensibilidade dos dados em relação à análise fatorial. O resultado desta análise mostrou que o KMO variou entre 0,722 e 0,887, evidencia de que os valores obtidos são adequados para a análise fatorial. Após esta análise, investigou-se a matriz de correlação fatorial para a primeira hipótese, a saber “Existe uma correlação positiva entre a motivação do estudante e a sua intenção empreendedora.”

TABELA 1 - MATRIZ DE CORRELAÇÃO FATORIAL PARA AS VARIÁVEIS: MOTIVAÇÃO EMPREENDEDORA E INTENÇÃO EMPREENDEDORA

	ME1	ME2	ME3	ME4	ME5	ME6
IE1	0,660	0,207	,402	,243	-,043	,474
IE2	0,645	0,292	<u>,709</u>	,120	-,008	,271
IE3	<u>0,828</u>	0,571	<u>,744</u>	,135	,114	,101
IE4	<u>0,809</u>	0,543	<u>,805</u>	,122	-,026	,123

Fonte: Autoria própria

As informações na tabela revelam que a motivação empreendedora dos alunos que participaram na formação do empreendedorismo influencia positiva, mas moderadamente a intenção empreendedora. As correlações sublinhadas na tabela representam a existência de uma alta correlação entre si. As cargas fatoriais mais elevadas que formam a intenção empreendedora dos estudantes estão representadas pelas variáveis ME1 (“Explorar uma oportunidade de negócio que identifiquei”) e ME3 (“Obter maior flexibilidade e liberdade na minha vida pessoal”). Nesse sentido, a motivação cumpre o papel de ativar e orientar o comportamento do indivíduo, com base em atributos adquiridos na formação profissional e mediados por fatores individuais, estabelecidos a partir das características da sua personalidade, a saber, necessidade de independência, de desenvolvimento pessoal e de aprovação, serão os identificados como os principais fatores motivacionais (Pereira, 2001). Quanto à segunda hipótese do controlo de comportamento, os resultados obtidos na matriz de correlação fatorial mostraram que têm, de facto, uma influência positiva na intenção empreendedora.

TABELA 2 - MATRIZ DE CORRELAÇÃO FATORIAL PARA AS VARIÁVEIS “CONTROLO COMPORTAMENTAL EMPREENDEDORA” E “INTENÇÃO EMPREENDEDORA”

	AE1	AE2	AE3	AE4
IE1	,484	<u>,921</u>	<u>,980</u>	,668
IE2	,386	<u>,782</u>	<u>,755</u>	<u>,700</u>
IE3	,638	<u>,710</u>	,609	,469
IE4	,565	,663	,579	,434

Fonte: Autoria própria

O resultado na tabela 2 indica que a variável do controlo comportamental tem uma carga fatorial muito elevada quando comparada com outras variáveis (*Motivação empreendedora* e *Apoio Institucional*). As cargas fatoriais de maior representatividade, que formam a intenção empreendedora dos estudantes, correspondem às variáveis: AE2 (“Acredito que seria completamente capaz de começar um negócio próprio”), AE3 (“Tenho conhecimento suficiente para controlar o processo de criação de um negócio”) e AE4 (“Se eu criasse minha empresa, teria alta probabilidade de sucesso”).

Porém, a variável AE1 (“Conheço todas as formas práticas para começar um negócio”) mostra uma correlação mais baixa, o que diz respeito à intenção empreendedora dos alunos participantes na pesquisa. O resultado do estudo de Pfeifer et al. (2016) evidenciou que o controlo comportamental representa um mediador mais forte, dado à construção da identidade empresarial na Croácia. Segundo os autores o comportamento e a identidade podem ser moldados através da formação educacional. *Os dados obtidos, baseados na matriz de correlação fatorial para a terceira hipótese, mostraram que o apoio institucional influencia positivamente, ainda que de forma fraca, a intenção empreendedora dos alunos estudados.*

TABELA 3 - MATRIZ DE CORRELAÇÃO FATORIAL PARA AS VARIÁVEIS APOIO INSTITUCIONAL

	AI1	AI2	AI3	AI4
IE1	,418	,627	<u>,242</u>	,857
IE2	,219	,627	,317	,605
IE3	,149	,539	<u>,037</u>	,477
IE4	,140	,557	<u>,152</u>	,567

Fonte: Autoria própria

Em relação aos dados recolhidos as variáveis, AI2 (“As atividades práticas desenvolvidas no meu curso possibilitam-me a oportunidade de vir a ser um empreendedor”) e AI4 (“A parceria da minha instituição de ensino com a ONG para o desenvolvimento (MOVE) fortalece a decisão dos alunos na criação das suas próprias empresas”) apresentam cargas fatoriais muito moderadas, no que diz respeito à intenção empreendedora dos alunos participantes na pesquisa. Porém, as correlações sublinhadas na tabela 3, nomeadamente variável IE1 (“Algumas disciplinas do meu curso oferecem conhecimentos suficientes para a criação de uma empresa”) e IE3 (“A minha instituição de ensino apoia a criação de empresa pelos estudantes”) representam uma correlação baixa entre si, ou seja, apresenta falta de associação entre os elementos estudados.

Considerações Finais

O resultado da análise fatorial exploratória, realizada com base no teste KMO, permitiu verificar que existe uma correlação positiva entre as variáveis, sendo que as dimensões da motivação empreendedora e do controlo do comportamento empreendedor apresentaram alta correlação, enquanto a dimensão de incentivo institucional apresentou uma correlação de qualificação mais baixa, demonstrando pouca contribuição para a formação da intenção empreendedora nos estudantes. Dessa forma podemos concluir que a carreira de empreendedor é percebida como favorável, pelos alunos da Faculdade da Economia e Gestão, sendo vista como mais atraente

do que o trabalho formal. A Faculdade da Economia e Gestão deve continuar a sua parceria com a ONG MOVE para a formação das competências empreendedoras dos seus estudantes.

O resultado da análise fatorial mostra que os alunos consideram que o seu conhecimento sobre os mecanismos de apoio à prática empreendedora é limitado, dentro da instituição analisada. Desse modo, no processo de aprendizagem é necessário introduzir os programas de formação/educação empreendedora de forma mais eficaz, sugerindo uma pedagogia ativa focada na teoria e na prática, com ênfase na ação e na atenção à entrada no mundo empresarial. Espera-se que os resultados contribuam para ajudar a elaboração de políticas universitárias que venham a criar um clima favorável ao empreendedorismo, subsidiando programas de capacitação de futuros empreendedores.

Limitações da Análise e Perspetivas Futuras

Relativamente às limitações encontradas, como é comum em muitos outros trabalhos empíricos, o número de respostas aos questionários poderia ter sido mais elevado, permitindo a inclusão de outras variáveis controladas. Tal possibilitaria obter uma análise e caracterização mais realistas dos estudantes na Faculdade da Economia e Gestão da UNTL.

Como futuras linhas de investigação, seria interessante elaborar uma comparação dos resultados obtidos neste trabalho, com uma outra investigação idêntica, onde fossem avaliadas as mesmas variáveis, mas aplicado a outro estabelecimento de ensino superior em Timor-Leste, de forma a obter uma caracterização mais abrangente das intenções empreendedoras dos estudantes do ensino superior timorense.

Referências Bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy locus of

- control, and the theory of planned behaviour, *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1-20.
- Bandiera, O., Burgess, R., Das, N., Gulesci, S., Rasul, I., & Sulaiman, M. (2013). Can basic entrepreneurship transform the economic lives of the poor? IZA Discussion Papers, 7386.
- Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention academy of management review, 13(3), 442-453.
- Daniel, A., Colpas, F., & Quaresma, R. (2016). O ensino formal do empreendedorismo ao nível universitário: análise de ferramentas e metodologias pedagógicas. *Atas das II Jornadas do Empreendedorismo*, 231-247.
- Doing Business 2018, World Bank Group Flagship Report, Reforming to Create Job. Disponível em: <https://www.doingbusiness.org/content/dam/doingBusiness/media/Annual-Reports/English/DB2018-Full-Report.pdf>
- Etzkowitz, H. (2003). Research groups as quasi-firms: The invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32, 109-121. doi: [10.1016/S0048-7333\(02\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(02)00009-4)
- Fonseca Oliveira, B. M., Vieira, D. A., Lagúia, A., Moriano, J. A., & Soares, V. J. S. (2016). Intenção empreendedora em estudantes universitários: adaptação e validação de uma escala (QIE). *Avaliação Psicológica*, 15(2), 187-196.
- GEM (2016). Estudo Sobre o Empreendedorismo em Portugal. Disponível em: http://www.spi.pt/documents/studies/GEM_Portugal_2016_Report.pdf
- Hartzenco, J. & Venesaar, U. (2017). Impacto of Entrepreneurship Teaching Models on Students' Entrepreneurial Intentions: The Case of Estonia and Hungary. *Economics and Business: Central and Eastern Europe*, 9(1), 72-92.
- Leitch (2006). Prosperity for All in the Global Economy – World Class Skills. Final report. London: HMSO/HM Treasury.
- Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship theory and practice*, 33(3), 593-617. doi: [10.1111/j.1540-6520.2009](https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009)

[00318.x](#)

- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 7ª edição. ReportNumber, Lda.
- Martins, F. M. (2013). O importante da educação não é apenas formar um mercado de trabalho, mas formar uma nação com gente capaz de pensar. *Revista Veritas*, 1,
- Nabi, G & Holden, R. (2008). Graduate entrepreneurship: Intentions, education and training. *Education and Training*, 50(7), 545-551. <https://doi.org/10.1108/00400910810909018>
- Neck, H. M., & Greene P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49, 55–70. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>
- Ovcharuk, O. (2017). Integration of Entrepreneurship Key Competence into Education Curricula in Ucraina: The way toward Democratic School. *Boletim do Mikhail Ostrogradsky KrNU*. 103(2), 82-88.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Flores, M. A., & Castro, R. V. D. (2009). Documento estruturante da reforma curricular do 3º ciclo do Ensino Básico de Timor-Leste.
- Pereira, F. J. (2001). *Representação social do empresário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pfeifer, S., Natasa, S., & Susac M. Z. (2016). Shaping the Entrepreneurial Mindset: Entrepreneurial Intentions of Business Students in Croatia. *Journal of Small Business Management*, 54(1), 102–117. doi: [10.1111/jsbm.12133](https://doi.org/10.1111/jsbm.12133)
- Sarkar, S. (2014). Empreendedorismo e Inovação. (3ª ed.). Escolar.
- Shane, S. (2004). Academic Entrepreneurship: University Spinoffs and Wealth Creation. Edward Elgar, Cheltenham.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, 25, 217-226. <https://doi.org/10.2307/259271>
- Shapiro, A. (1982). Social dimensions of entrepreneurship. In C.A. Kent et al. (Eds.) *The Encyclopaedia of Entrepreneurship*, 72-89.

Sousa, A. M., Nascimento, J. A., Mota, T. L. & Vianna, P. J. (2017).
Fatores Orientadores para a formação da Intenção
Empreendedora de Estudantes Universitários Brasileiros.
Conference paper.

Chafariz D'EL Rei & Bairro Senhora da Saúde: Aprendizagens da comunidade

Catarina Casanova | l45823@alunos.uevora.pt

Margarida Dias | l45399@alunos.uevora.pt

Margarida Batista | l45359@alunos.uevora.pt

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora

Resumo

A presente comunicação resulta do trabalho realizado em duas Unidades Curriculares de «Educação, Território e Desenvolvimento Local» e «Educação de Adultos», lecionadas pelos docentes Bravo Nico e Lurdes Pratas Nico, respetivamente. Este trabalho foca-se no território da União de Freguesias de Bacelo e Senhora da Saúde, mais concretamente nos Bairros Chafariz D'el Rei e Senhora da Saúde, localizados na cidade de Évora. Esta União de Freguesias foi criada em 2013, no decorrer de uma reforma administrativa nacional, que culminou na junção das antigas Freguesias de Bacelo e Senhora da Saúde. Atualmente, conta com uma área de 46,50 km² e 18 233 habitantes (Censos 2011). O objetivo da presente investigação consistiu em identificar as instituições deste território e as aprendizagens que as mesmas concretizaram nos últimos dois anos, dando particular enfoque às aprendizagens na área de Educação de Adultos. A recolha de informação ocorreu nas seguintes instituições: Ortodinâmica Lda, Associação de Solidariedade Social dos Professores (ASSP), SnackBar CertAromas Lda, Centro Cultural e Desportivo “Nós cá somos assim” (CCD), Segurança Social, Escola de Condução D'el Rei, Bombeiros Voluntários de Évora, Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos e Escola Secundária Gabriel Pereira.

Para a realização deste trabalho utilizámos três questionários validados em investigações anteriores e facultados pelos docentes.

Para a identificação das ações de formação de Educação de Adultos, contactámos as instituições, pesquisámos nas páginas de internet das instituições e recorremos a uma tabela descritiva. No final, realizámos

uma síntese de cada instituição e um levantamento das oportunidades e práticas de educação de adultos.

Palavras-Chave: Aprendizagens Institucionais; Educação para Adultos; Educação no território; Qualificação.

Introdução

A presente investigação tem como objetivo analisar o tipo de aprendizagens adquiridas no território Chafariz D’el Rei e Senhora da Saúde, relativamente à sua oferta formativa. No estudo recorreremos à metodologia qualitativa, através da aplicação de inquéritos aos responsáveis de instituições de carácter educacional e formativo.

Os objetivos estipulados para esta investigação são: identificar e caracterizar instituições com potencial educativo; analisar aprendizagens disponíveis nos territórios; conhecer e caracterizar as dinâmicas de educação e formação e identificar e conhecer as práticas de Educação de Adultos.

De acordo com a nossa pesquisa no território, identificámos dezanove instituições e analisámos quatro com potencial educativo ao longo dos últimos dois anos. Conhecemos e analisámos sete instituições com aprendizagens para adultos, no território escolhido.

Recolhemos a informação através da aplicação dos três questionários e de pesquisas em páginas de internet.

Em primeiro lugar, este trabalho começa com um enquadramento teórico acerca dos conceitos de educação formal, educação não formal, educação informal e educação de adultos. De seguida, realizamos uma apresentação das instituições selecionadas onde serão aprofundadas as ofertas formativas de cada instituição, assim como uma breve descrição de cada uma.

Contextualização Teórica

A educação está presente nos mais variados contextos. Esta facilita a aquisição de conhecimentos, competências, valores, crenças e hábitos. É um processo de socialização que tem como objetivo integrar o indivíduo na sociedade. A educação ocorre em diversos

espaços e divide-se em educação formal, educação não formal e educação informal.

A educação formal refere-se ao sistema educativo organizado, estruturado, hierárquico e certificado, desde o jardim de infância até aos níveis mais elevados de educação.

Segundo Alves e Fachín-Terán (2014, p.3), a educação não formal trata processos educativos que ocorrem no exterior das escolas. Um dos objetivos é criar espaços não escolares atuando em várias dimensões que visam a formação do indivíduo. Este tipo de educação ocorre a partir da troca de experiências entre os indivíduos, proporcionando-se em espaços coletivos.

Por outro lado, a educação informal ocorre em diversos espaços. O ser humano aprende através do processo de socialização com a família, amigos, no bairro, na rua, entre outros, e aprende através das experiências que adquire ao longo da vida. Esta envolve valores e cultura própria de cada lugar.

Ao longo dos anos, tem surgido a necessidade de se formar jovens e adultos. Desta forma, após a revolução francesa, século XIX, e a partir da primeira metade do século XX, começou-se a falar de educação de adultos. Este tipo de educação apareceu associado a movimentos sociais de massa, ações de alfabetização, vontade de mudança e a processos de consolidação dos sistemas escolares. Um importante organismo internacional foi a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), uma vez que legitimou a educação de adultos como um contexto de promoção de cidadania, igualdade de oportunidades e liberdade. Desta forma, o conceito de educação de adultos remete para um conjunto de processos de aprendizagem direcionados para adultos com o intuito destes desenvolverem capacidades, enriquecerem os seus conhecimentos e melhorarem as suas qualificações. Este conceito inclui a educação formal, educação permanente, educação não formal e todas as oportunidades de educação informal presentes numa sociedade. Desta forma, todos os tipos de educação têm um carácter relevante para o indivíduo enquanto membro de uma sociedade, e contribuem para a aquisição de competências e para a sua formação profissional ao longo da vida.

Metodologia

Para a recolha de dados do nosso estudo foi utilizada a metodologia qualitativa.

Não sendo possível analisar as dezanove instituições identificadas, foram analisadas oito instituições.

A informação foi recolhida através de três questionários. O primeiro questionário diz respeito à identificação e descrição da entidade. O segundo diz respeito à identificação de todas as aprendizagens presentes na entidade. O terceiro questionário refere-se às aprendizagens institucionais identificadas, aos interesses e objetivos demonstrados pela instituição e aos projetos futuros de cada uma. As práticas educativas de adultos foram identificadas através de contacto telefónico.

Caracterização das Instituições com Potencial Educativo

1. Snack-Bar CertAromas

A entidade CertAromas situa-se em Évora na Rua D. Manuel da Conceição Santos nº59 loja A no bairro Chafariz D'el Rei. Foi fundada em 2010; ano de 2020/2021 teve uma interrupção de 5 meses devido à situação pandémica.

Esta empresa privilegia a área da restauração e possui certificação da entidade certificadora HSSP. É composta por dois sócios-gerentes e um trabalhador. O acesso a este espaço é geral (sem restrições).

Relativamente ao seu horário de funcionamento, está acessível ao público de 2ª feira a sábado das 08:00h – 19:00h.

No que concerne à área administrativa, esta instituição tem um técnico oficial de contas próprio para gerir a mesma.

De acordo com a opinião dos responsáveis desta instituição, a cultura organizacional tem enorme relevância para a mesma.

Esta empresa não realiza serviço autónomo de formação e também não tem interesse em realizar.

Nos últimos anos, os grupos que têm beneficiado de alguma formação são os dirigentes e os operários. As necessidades de formação têm ocorrido, essencialmente, através de observações e conversas dos dirigentes.

As aprendizagens identificadas foram a formação de HSSP e a criação de uma rede social com o objetivo de maior produtividade e lucro, para melhorar a comunicação e os contactos e promover a informação ao longo do dia. Esta foi criada apenas num dia pelas responsáveis da instituição e destina-se a toda a comunidade envolvente. A atividade descrita foi concretizada pelos sócios da empresa, no ano de 2019.

O Snackbar CertAromas mostrou interesse em realizar novas aprendizagens na área de atividade educacional, cultural, social, comercial/restauração e recreativa/lazer de natureza pessoal, profissional, recreativa e cultural. Outro objetivo desta entidade, é disponibilizar aprendizagens para outros indivíduos/instituições na mesma área e natureza da aprendizagem. Esta empresa também se mostrou disponível para cooperar com instituições escolares/formação em formação profissional e cedência das instalações e equipamentos.

2. Associação de Solidariedade Social dos Professores

A entidade Associação de Solidariedade Social dos Professores (ASSP), situa-se em Évora na Rua Chafariz D'el Rei nº31 no bairro Chafariz D'el Rei. Esta entidade foi fundada em 1981 e, ainda, não teve nenhuma interrupção de atividade.

A natureza jurídica e funcional desta empresa é uma instituição particular de solidariedade social e uma associação. Esta privilegia a área social, sendo constituída por 2 trabalhadores, 460 utentes associados e 27 voluntários/colaboradores, sendo que são 5 homens e 22 mulheres. O acesso a este espaço é condicionado aos associados e pela comunidade, no caso de atividades abertas à mesma.

Esta instituição possui certificação pelo Conselho Científico – Pedagógico da Formação.

Relativamente ao quotidiano da entidade, esta funciona num regime contínuo, ou seja, ao longo de todo o ano, e o seu horário de funcionamento é completo, defasado com o horário pós-laboral.

No que concerne à área administrativa, esta instituição recorre a uma empresa de contabilidade para gerir a mesma.

Esta entidade possui um plano anual de atividades desde o início da atividade da delegação e desenvolve atividades como reuniões de direção e de Assembleia e relacionamento interinstitucional. As reuniões de direção, são periódicas (quinzenais) e com atas e as reuniões de assembleia são semestrais e, também, com atas. Tem também participação em atividades de educação/formação no Conselho de Ação Social e Formação a associados e outros.

As entidades parceiras desta instituição são a Farmácia, Universidade, IEFP, Residência Sénior, Livraria, Fundação Eugénio de Almeida e Câmara Municipal de Évora.

Esta entidade não realiza serviço autónomo de formação, mas prevê a implementação desse serviço a médio prazo. No entanto, coopera com instituições de formação escolares, tais como: estágios profissionais; cedência de instalações e equipamentos e investigação.

No que diz respeito às atividades implementadas na instituição, as que são realizadas na própria entidade são: Diagnóstico de necessidades; Planeamento/Concessão da Formação; Organização da Formação; Implementação das ações formativas e Avaliação da formação. As que são realizadas fora da instituição são: Planeamento/Concessão da Formação; Organização da Formação; Implementação das ações formativas e a Avaliação da formação.

Nos últimos anos, os grupos que têm beneficiado de alguma formação foram os dirigentes e os quadros intermédios.

As necessidades de formação têm ocorrido através de observações e conversas dos dirigentes e, por vezes, com recurso a entrevistas, inquéritos e através de resultados da avaliação de ações anteriores.

A avaliação da formação tem incidido, imediatamente, após a conclusão da formação.

Os intervenientes que fazem parte do processo de avaliação da formação na instituição são os formandos, os formadores e os responsáveis da instituição.

Relativamente à opinião dos responsáveis da ASSP, no que diz respeito às práticas de formação/aprendizagem realizadas na instituição, estes concordam totalmente com os seguintes aspetos: o facto de promover uma imagem da organização institucional, de ser relevante para a avaliação do desempenho, de contribuir para incluir e formar os menos capazes para o exercício de determinadas tarefas. Também é relevante o facto de favorecer a autonomia e a responsabilidade dos dirigentes e colaboradores e de aumentar a produtividade, entre outros.

Após uma análise, as suas aprendizagens são: Oficinas que integram o Português como língua estrangeira, TIC, cante e arte. Também têm atividade física como pilates e Tai Chi Chi Kung. O objetivo é promover o apoio social, a cultura e o carácter lúdico e recreativo. Para a instituição é importante que estas atividades desenvolvam o convívio e a socialização, bem como o envelhecimento positivo e a valorização ao longo do ciclo de vida profissional e pessoal.

Estas atividades foram criadas pela própria instituição, destinam-se a adultos em idade ativa e idosos e contam com a ajuda de voluntários.

As atividades descritas tiveram início no ano de 2011, prolongam-se até à data e foram/são concretizadas no âmbito das redes de educação/formação no conselho Rede Social/Conselho Local de Ação Social e na Fundação Eugénio de Almeida.

Esta instituição faz parcerias no âmbito das redes de educação/formação nas áreas de atividade cultural, social e recreativa/lazer. Posteriormente a ASSP, pretende realizar aprendizagens na área cultural, educacional, social, recreativa/lazer, de natureza pessoal, profissional, recreativas, culturais, sociais e gestão de instituições.

Outro objetivo desta entidade é disponibilizar aprendizagens para outros indivíduos/instituições na mesma área e natureza da aprendizagem. A ASSP também mostrou interesse em estabelecer

parcerias com outras instituições na área cultural, educacional, social, recreativa/laser.

Esta entidade revelou entusiasmo e disponibilidade para cooperar com instituições escolares/formação no que diz respeito ao estágio profissional, cedência de instalações e equipamentos e serviço comunitário.

3. Ortodinâmica

A entidade Ortodinamica Lda situa-se em Évora na Rua D. Manuel da Conceição Santos nº59 C no bairro Chafariz D'el Rei. Esta entidade foi fundada em 2014, sendo que ainda não teve nenhuma interrupção de atividade. Possui certificação das seguintes entidades certificadoras: Prevhibox; Medi; Orthos XXI.

Esta empresa privilegia a área da saúde, sendo composta por um sócio-gerente e um sócio. O acesso a este espaço é geral (sem restrições) e o seu horário de funcionamento é de 2ª feira a sábado das 10:00h – 19:00h. No que concerne à área administrativa, esta instituição utiliza uma empresa de contabilidade para gerir a mesma.

Esta entidade desenvolve atividades de relacionamento interinstitucional e tem a participação em atividades de educação/formação no Conselho Local de Ação Social.

As parcerias que esta instituição estabelece com outras entidades, designadamente com os Serviços Sociais da GNR, a Liga dos Amigos do hospital e os Profissionais de Saúde, são asseguradas através da assinatura de protocolo.

Esta empresa não realiza serviço autónomo de formação, no entanto, coopera com instituições de formação escolares, tais como: estágios profissionais; formação profissional e investigação. Possui certificação da DGERT para promover qualificação/formação.

No que diz respeito às atividades realizadas na própria entidade, estas são: diagnóstico de necessidades; planeamento/concessão da Formação; organização da formação e implementação das ações formativas. As que são realizadas fora da instituição são: Planeamento/Concessão da Formação; Organização da Formação;

Implementação das ações formativas e a Avaliação da formação. Estas últimas são implementadas nas seguintes entidades certificadoras: Medi e Orthos XXI.

Nos últimos anos, os grupos que têm beneficiado de alguma formação foram os dirigentes. As necessidades de formação têm ocorrido através de observações e conversas dos dirigentes, e por vezes entrevistas, inquéritos e avaliação de funções. A avaliação da formação tem incidido, imediatamente, após a conclusão da formação e com enfoque no desempenho dos formandos. Os intervenientes que fazem parte do processo de avaliação da formação na instituição são os formandos, os formadores e os responsáveis pela formação e pela instituição.

Relativamente à opinião dos responsáveis da Ortodinâmica, no que diz respeito às práticas de formação/aprendizagem realizadas na instituição, estes concordam, no geral, com os seguintes aspetos: o facto de promover uma imagem da organização institucional, de ser relevante para a avaliação do desempenho, de contribuir para incluir e formar os menos capazes do exercício de determinadas tarefas. Também é relevante o facto de favorecer a autonomia e a responsabilidade dos dirigentes e colaboradores, de aumentar a produtividade, entre outros.

Esta instituição pode contribuir para a qualificação da população do bairro Chafariz D'el Rei, na área da saúde (geriatria), na área social e nos adultos e crianças com deficiência.

A Ortodinâmica realizou um programa de faturação destinada aos dois proprietários da entidade e contou com um formador de Reguengos, da empresa Siberévora. O objetivo foi proporcionar maior produtividade e lucro, modernizar a instituição e contribuir para um melhor serviço prestado aos clientes.

A atividade descrita foi concretizada no ano de 2020 na rede social/Conselho Local de Ação Social. A empresa pretende adquirir parcerias na área de atividade educacional, social, desportiva e comercial/restauração. A Ortodinâmica mostrou interesse em realizar novas aprendizagens na mesma área de atividade, de natureza pessoal, profissional e escolar/académica. Outro objetivo desta

entidade é disponibilizar aprendizagens para outros indivíduos/instituições na mesma área e natureza da aprendizagem. A Ortodinâmica também se mostrou disponível para cooperar com instituições escolares/formação no desenvolvimento do currículo, estágio profissional e formação profissional.

4. Centro Cultural Desportivo “Nós cá somos assim”

A entidade Centro Cultural e Desportivo “Nós cá somos assim” (CCD), situa-se em Évora, na Rua D. Manuel da Conceição Santos nº49, no Bairro Chafariz d’el Rei. Esta entidade foi fundada em 1945, e, ainda, não teve nenhuma interrupção de atividade.

Esta empresa privilegia a área do desporto e da cultura amador, no entanto também tem uma área de restauração. É composta por 400 sócios, 7 trabalhadores (operários) e 9 dirigentes associativos. O acesso a este espaço é geral e condicionado, com horário de trabalho completo (8h/dia) e calendário de funcionamento contínuo.

No que concerne à área administrativa, esta instituição possui um técnico oficial de contas e utiliza uma empresa de contabilidade para gerir a mesma.

Também desenvolve atividades de relacionamento interinstitucional, reuniões de Direção mensais com atas e de Assembleia bianual com atas, atividades culturais, recreativas e desportivas.

As parcerias que esta instituição estabelece com outras entidades são: os Serviços Sociais da Administração Pública, o Instituto da Segurança Social, a Direção Regional de Educação do Alentejo e a Associação Nacional de CCD’s entre outros. Esta empresa não realiza serviço autónomo de formação e não prevê implementar esse serviço, uma vez que a dimensão reduzida não justifica.

O CCD encontra-se disponível para cooperar com instituições de formação/escolares, tais como: Estágios Profissionais, Formação Profissional e Cedência de instalações e equipamentos. Este centro não está certificado para promover qualificação/formação. No entanto, são desenvolvidas iniciativas relacionadas com a formação/aprendizagem na Associação Comercial de Évora.

No que diz respeito às atividades implementadas na instituição, a própria entidade faz o diagnóstico de necessidades e a entidade exterior faz o planeamento/concessão da formação.

Relativamente ao papel atribuído à formação, o CCD concorda, parcialmente, com todos os aspetos, nomeadamente a aquisição de competências específicas e gerais, a adaptação às mudanças/atualização, a definição de estratégias de desenvolvimento, o custo associado às despesas com o pessoal e o investimento na formação de recursos humanos.

Nos últimos anos, os grupos que têm beneficiado de alguma formação foram 2 dirigentes e 1 operário. As necessidades de formação têm ocorrido, essencialmente, através de observações e conversas dos dirigentes e por vezes entrevistas, inquéritos e avaliação de funções. A avaliação da formação tem incidido, imediatamente, após a conclusão da formação, em competências adquiridas pelos formadores e nos efeitos de melhoria da organização, em geral. Os intervenientes que fazem parte do processo de avaliação da formação na instituição são os formandos.

Relativamente à opinião dos responsáveis do CCD, no que diz respeito às práticas de formação/aprendizagem realizadas na instituição, estes concordam, no geral, com os seguintes aspetos: o facto de promover uma imagem da organização institucional, de ser relevante para a avaliação do desempenho, de contribuir para incluir e formar os menos capazes do exercício de determinadas tarefas. Também é relevante, o aumento da produtividade, a promoção de hábitos de participação e cidadania, entre outros.

Este centro tem formação contínua de colaboradores com o objetivo de melhorar o serviço prestado, promover a cultura e formar o pessoal da instituição e destina-se a todos os funcionários da instituição.

A empresa pretende adquirir parcerias na área de atividade cultural, desportiva e recreativa/lazer. O CCD mostrou interesse em realizar novas aprendizagens na mesma área de atividade. Outro objetivo desta entidade é disponibilizar aprendizagens para outros indivíduos/instituições na mesma área e de natureza profissional,

desportiva e recreativa. Esta entidade também se mostrou disponível para cooperar com instituições escolares/formação no desenvolvimento do currículo, estágio profissional e formação profissional.

Caracterização das Instituições com Potencial Educativo para Adultos

1. Snack-bar CertAromas

Esta instituição já foi analisada, anteriormente. No que diz respeito às práticas de educação de adultos contém, apenas, Formação de HCCP.

2. Ortodinâmica

A Ortodinâmica, também já referida, ao nível das práticas de educação de adultos, os proprietários recebem e dão formação na área da saúde.

3. Bombeiros Voluntários de Évora

A Corporação de Bombeiros Voluntários de Évora foi fundada em 1892 e contém uma área de 1307 km². Esta instituição integra 80 bombeiros, 35 veículos, têm uma fanfarra e embarcações. Como práticas de educação de adultos, os bombeiros têm formação de primeiros socorros; extinção de Incêndios; desencarceramento; salvamento em grande área; fogos industriais/urbanos/florestais; brigada de aeródromos e emergência pré-hospitalar.

4. Escola de Condução D’el-Rei

A Escola de Condução D’el-Rei é uma escola recente, tendo sido fundada em 2019. O seu horário de funcionamento é de 2ª feira a 6ª feira das 10:00h – 19:00h e sábados das 10:00h – 13:00h, encerrando aos domingos. Esta escola conta com quatro instrutores e uma funcionária de balcão. Esta escola, para além de funcionar presencialmente, também dá aulas via zoom e contém uma plataforma designada “Pugnatrix”, onde disponibiliza os exames, o livro de código, entre outros. Esta instituição tem como práticas de educação de adultos o Curso de Formadores pela Associação de Escolas de Condução de Portugal e o Curso de Instrutor de Condução.

5. Segurança Social

A Segurança Social divide-se em várias secções; cada uma com três a cinco funcionários e o seu horário de funcionamento é das 09:00h às 16:00h, encerrando ao fim de semana. Esta entidade tem formações aplicacionais; curso de inglês; curso de chinês; formação de primeiros socorros; formação cívica e formação de atendimento ao público.

6. Escola Secundária Gabriel Pereira

A Escola Secundária Gabriel Pereira contém um Centro Qualifica que visa melhorar os níveis de educação e formação de adultos, contribuindo para a melhoria dos níveis de qualificação da população e a melhoria da sua empregabilidade.

A Equipa do Centro Qualifica é composta por uma coordenadora, quatro técnicos de ORVC, quatro formadores (no nível básico) e oito formadores (no nível secundário). Como práticas de educação de adultos, este centro disponibiliza: formações modulares de Inglês, Espanhol, Francês, Alemão e TIC; curso EFA Escolar Básico; curso EFA Escolar Secundário Tipo A e Tipo C; cursos do ensino Recorrente; RVCC Escolar; RVCC Profissional; Português para Falantes de Outras Línguas (níveis de proficiência A1 + A2 e B1 + B2).

7. Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos da Freguesia Senhora da Saúde

A Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos não tem práticas de educação de adultos, no entanto, após contactarmos esta instituição mostraram interesse em ter atividades educativas na área da informática.

Conclusão

A partir do trabalho realizado e através dos conceitos iniciais de educação formal, educação não formal, educação informal e educação de adultos, conseguimos conhecer as redes de educação existentes na freguesia escolhida: União de Freguesias de Bacelo e Senhora da Saúde, mais concretamente nos Bairros Chafariz D'el Rei e Senhora da Saúde. Este trabalho foi essencial para o nosso processo de aprendizagem, uma vez que nos permitiu aprofundar as nossas

capacidades de investigação, seleção, organização e comunicação com as diferentes instituições de um território.

Desta forma, asseguramos que todos os objetivos estipulados foram cumpridos e a metodologia utilizada foi adequada. Ficámos a conhecer a oferta formativa de cada instituição. Ainda identificámos instituições, aparentemente, sem práticas educativas, como é o caso da Farmácia Branco, Tabacaria, Churrasqueira, Repsol e Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos da freguesia Senhora da Saúde.

Em desfecho, podemos afirmar que, na comunidade Chafariz D'el Rei e Senhora da Saúde, existe uma diversidade de instituições, a maioria com projetos educativos interessantes e com ofertas educativas para adultos.

Referências Bibliográficas

Cascais, Maria das Graças Alves, & Fachín-Terán, Augusto (2014).
Ciência em Tela. Volume 7(2), 1-10.
<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>

Fontes Consultadas

Escola de condução DEL REI - Drivers License Training School em Évora
(negocio.site)

http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4305/1/FPF_PTPF_01_0953.pdf
https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756514003/html/index.html#redalyc_552756514003_ref40

<https://www.bombeiros.pt/cbs/cb.php?cb=701>
<https://www.qualifica.aegp.edu.pt/cursos-e-formacao/>

Percursos de Qualificação e Emprego em Alandroal: O Período de 1983 a 2013

Elisabete Galhardas | Doutoranda do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora | betajpg@gmail.com

Bravo Nico | Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação; CIEP-UÉ | jbn@uevora.pt

Resumo

Os últimos recenseamentos da população (1991, 2001, 2011) evidenciam um decréscimo, permanente e expressivo, da população do Alentejo, um acentuado envelhecimento e a permanência estrutural de baixos níveis de escolaridade. É neste contexto que se tem vindo a instalar um poderoso, silencioso e paradoxal, mecanismo de despovoamento seletivo (porque jovem e qualificado) dos territórios do interior de Portugal e do Alentejo: um mecanismo gerado pela relação negativa existente entre os percursos de qualificação e de emprego e a consequente mobilidade geográfica daí decorrente.

O presente estudo, baseando-se num Tracer Study retrospectivo, assumiu, como finalidade, contribuir para a determinação do perfil dos percursos de qualificação e emprego de uma determinada população, partindo da identificação e caracterização das respetivas trajetórias escolares e profissionais concretizadas por indivíduos adultos residentes num determinado território do interior da região Alentejo (Município de Alandroal), num período relativamente longo (1983-2013).

Da análise efetuada, constatámos que percursos académicos longos não estiveram presentes na maioria da vida dos intervenientes. Apenas 17 dos 52 inquiridos ingressaram no ensino superior, concluindo-se que é, nesta coorte de indivíduos, que se verifica maior incidência ao nível do desemprego. Verificámos, também, que o fator mobilidade é impulsionado pelo nível de habilitações académicas, que se distinguem por duas fases essenciais. Numa primeira fase, quando se exigem deslocações extraconcelhias para continuar os estudos e, numa segunda fase, quando se verifica a inexistência de ofertas de

emprego compatíveis com as qualificações e os indivíduos se veem obrigados a sair para outros territórios, incluindo o estrangeiro.

Palavras-Chave: Qualificação; Emprego; Mobilidade Geográfica; Alandroal.

Introdução

Este estudo surgiu na sequência de um amplo trabalho já realizado no território de Alandroal (desde 2001) que nos permitiu conhecer, entre outros aspetos, algumas das características dos percursos de qualificação da sua população e avaliar o verdadeiro impacto das políticas públicas e locais da qualificação, ao nível da Educação e Formação.

Paralelamente a este fator, e com base nos últimos recenseamentos da população (1991, 2001 e 2011) que evidenciam um decréscimo da população do Alentejo (-2,5% entre 2001 e 2011), um acentuado envelhecimento e a permanência estrutural dos baixos níveis de escolaridade, foi nosso objeto de estudo determinar o perfil dos percursos de qualificação e emprego de um grupo de indivíduos, residentes neste território do interior da Região Alentejo (Município de Alandroal) na medida em que, face aos números, tem-se vindo a instalar um mecanismo de despovoamento seletivo (porque jovem e qualificado), mecanismo este gerado pela relação negativa existente entre os processos de qualificação e de emprego e a consequente mobilidade geográfica.

A este despovoamento seletivo, aliamos dois vetores:

- Aumento da duração dos percursos de qualificação, após a conclusão da escolaridade mínima obrigatória;
- Inexistência de empregos qualificados compatíveis com as qualificações dos jovens (impulso de migrar para territórios mais desenvolvidos capazes de lhes oferecer emprego mais qualificado).

Interessa-nos, por isso, conhecer a relação entre qualificação, emprego e mobilidade geográfica e em que medida interfere no fenómeno de despovoamento que afeta, há décadas, o território do nosso estudo.

Contextualização Teórica

Com 4992 habitantes (INE, 2019), o concelho de Alandroal pertence ao distrito de Évora, integrando o Alentejo Central (NUT III). Faz fronteira com os concelhos de Vila Viçosa (a norte), Elvas (a nordeste), Redondo (a oeste), Reguengos de Monsaraz e Mourão (a sul), abrangendo cerca de 7,3% do distrito de Évora. Detém uma área de 544,1 km² e uma densidade populacional de 12,10 habitantes por km². A este é totalmente delimitado pelo rio Guadiana, fazendo fronteira com Espanha, ao longo de uma linha de 60 km. Este concelho tem acesso através da Estrada Nacional 255, no eixo Vila Viçosa - Reguengos de Monsaraz, ou através da Estrada Nacional 373, no eixo Badajoz - Évora.

O concelho de Alandroal, na sequência da reorganização administrativa do território das freguesias (Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro) é, atualmente, composto por quatro freguesias:

. União das Freguesias de Alandroal - Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora do Loreto e São Brás dos Matos;

. Santiago Maior;

. Capelins (Santo António);

. Terena (São Pedro).

Tal como a vasta região do Alentejo, o concelho de Alandroal é caracterizado por apresentar, a nível demográfico, uma realidade que não estimula o seu desenvolvimento económico. O índice de envelhecimento, por exemplo, representa a crescente escassez de recursos humanos do concelho e a incapacidade que o próprio tem para regenerar o seu tecido demográfico e social.

O indicador que melhor demonstra o envelhecimento demográfico do concelho de Alandroal é o índice de envelhecimento, definido como o quociente entre a população com mais de 65 anos e a população com menos de 14 anos, cujo valor (291,5%) (por cada 100 jovens existem cerca de 291 idosos), em 2018 (INE, 2018) é superior ao valor verificado no Alentejo (203,1%) e a nível nacional (159,4%).

O Parque Escolar do concelho é, atualmente, constituído por um Agrupamento de Escolas, localizado na Escola Diogo Lopes de Sequeira, em Alandroal, e reúne três Centros Escolares:

- Alandroal – Jardim-de-infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico;
- Santiago Maior – Jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Terena – Jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

À semelhança do que acontece em termos demográficos, a população estudantil tende a diminuir, sendo que, no ano letivo de 2019/2020, o concelho de Alandroal, contava com 405 alunos (Pré-escolar; ensino básico e secundário), ou seja, menos 328 alunos em comparação com o ano de 2009/2010 (uma década).

Uma outra problemática em áreas de baixa densidade urbana, prende-se com a mobilidade. Fruto da dificuldade em aceder a bens e serviços essenciais, o concelho de Alandroal, regista um maior nível de movimentação pendular (25,5%), em relação a todas as outras regiões do Alentejo, registando, até, um nível superior à taxa nacional (20%).

Este fenómeno prende-se não só com o facto de ser um território de cariz rural e, por isso, grande parte da população ativa ter de se deslocar, diariamente, para os concelhos limítrofes e capital de distrito (Évora), assim como pela não existência de ensino secundário. Esta realidade faz com que a população estudantil deste nível de escolaridade, se movimente, diariamente, para os concelhos de Reguengos de Monsaraz e Vila Viçosa.

Todos estes fatores que se prendem com os percursos de casa-escola ou casa-trabalho, representados por deslocações pendulares (diárias/ida e regresso), contribuem para um agravamento das desigualdades existentes em territórios de baixa densidade populacional.

Da revisão bibliográfica efetuada, concluímos que existem poucos estudos longitudinais retrospectivos que visem conhecer a relação entre as dinâmicas de despovoamento das zonas rurais e a sua eventual relação com as dinâmicas de qualificação.

De modo a analisar as relações entre a qualificação, o território e a mobilidade geográfica, constantes na nossa questão de partida, e de maneira a responder ao conjunto de objetivos da presente investigação, achámos pertinente abordar um conjunto de quadros conceptuais que nos permitiram analisar, de forma mais clara, essas relações.

Neste sentido e atendendo ao trabalho já realizado por uma equipa de investigação no concelho de Alandroal (Nico, 2010, 2011) e ao conhecimento que a mesma possui do território e de algumas das características dos percursos de qualificação da sua população (Nico, 2011), as parcerias ainda existentes e que decorreram do anterior projeto de pesquisa financiado pela FCT (PTDC/CED/81388/2006/Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal) concluído no ano de 2011, assumiu, (e teve) como principal finalidade, a realização do levantamento de todas as aprendizagens disponíveis e concretizadas pela população do concelho de Alandroal, na década de 1997 – 2007, no sentido de avaliar o verdadeiro impacto das políticas públicas e locais da qualificação, ao nível da Educação e Formação.

Tentar construir uma visão dos trajetos do passado afigura-se uma ferramenta valiosa para compreender o presente, para nele poder, de alguma forma, atuar, investigando em educação e, deste modo, perspetivar o futuro.

O caminho proposto poderá representar uma contribuição válida para determinar o perfil dos percursos de qualificação e emprego de uma determinada população, partindo da identificação e caracterização das respetivas trajetórias escolares e profissionais concretizadas por indivíduos adultos residentes num determinado território do interior da região Alentejo (Município de Alandroal), num período relativamente longo (1983-2013).

Pretendemos estruturar um quadro credível que permita entender a situação do território (concelho de Alandroal), num período concreto (1983-2013), no que à qualificação e emprego a nível rural diz respeito e que, nos permita concretizar e contribuir com sugestões que visem a adequabilidade das políticas públicas locais.

Neste contexto, foram definidos os seguintes objetivos:

- Conhecer os percursos de qualificação e emprego dos indivíduos nascidos no concelho de Alandroal, no período de 1983 a 2013 (período de 30 anos);
- Caracterizar os percursos de mobilidade geográfica dos indivíduos nascidos em 1983 no concelho de Alandroal, no período de 1983-2013;
- Avaliar as possíveis relações entre os percursos de qualificação, de emprego e de mobilidade geográfica dos indivíduos nascidos em 1983 no concelho de Alandroal, no período de 1983-2013;
- Identificar fileiras “territorializadas” e “desterritorializadas” de qualificação e emprego no concelho de Alandroal, no período de 1983-2013;
- Estabelecer o quadro geral das relações entre qualificação, emprego e mobilidade no concelho de Alandroal, no período de 1983-2013.

Considerámos que o período do estudo (1983 a 2013), poderia permitir obter uma imagem completa dos percursos de qualificação e emprego seguidos por esta coorte de indivíduos e avaliar o impacto que estas trajetórias tiveram na sua mobilidade geográfica.

A população considerada prendeu-se com o facto de que, no ano de 2013, os indivíduos em estudo tivessem 30 anos, uma idade mais do que suficiente para terem concluído as suas trajetórias de qualificação e estruturado o seu percurso profissional. Além destes aspetos, nesta fase, já teriam sido consolidadas as suas opções familiares e de fixação territorial.

Metodologia

Sendo o inquérito por questionário o nosso instrumento de recolha de dados, induziu-nos diretamente para uma abordagem quantitativa. No entanto, e por forma a complementar esta abordagem utilizámos, também, a abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa, uma vez que os dados recolhidos não se fundamentaram apenas nos desempenhos, mas nas atitudes, e foram recolhidos após os factos, permitiu-nos uma perspetiva enriquecida pelo tempo e pela experiência dos intervenientes. A simples técnica qualitativa, neste contexto, pôde ser utilizada para seguir (os traços) a propagação de informações da sua fonte original através do seu espectro de impacto. A metodologia qualitativa é aquela que nos permite compreender, descrever e interpretar os factos inerentes ao estudo, de forma mais eficaz.

Auxiliámo-nos, igualmente, de uma metodologia assente em estudos de rastreamento com base numa análise retrospectiva, na medida em que, pensamos ser através do conhecimento de várias intervenções ao longo da vida dos participantes no estudo (percursos escolares, profissionais, mobilidade geográfica) que poderemos compreender as razões dessas decisões e documentar os impactos dessas intervenções na vida atual dos mesmos. Acreditamos que a técnica de pesquisa Tracer Study nos permitiu identificar a influência das diversas situações vivenciadas pelos indivíduos nas decisões tomadas ao longo do seu percurso de vida.

Aferir as causas deste fenómeno social - DESPOVOAMENTO, para nós, só seria possível através de um estudo de rastreamento (“seguimento”), longitudinal (durante um longo período) e diacrónico (situação que se desenvolve através do tempo), que abarcasse o tempo suficiente para conhecermos os percursos de vida dos indivíduos, desde a sua entrada no sistema educativo, até à obtenção de emprego.

O inquérito por questionário utilizado é composto por 45 questões distribuídas por 7 grupos nos permitiram:

1 – Traçar o perfil individual de cada inquirido, tendo por base as suas decisões, motivações e expectativas;

2 – Estabelecer comparações entre os trajetos percorridos, assim como as relações entre eles;

3 – Analisar as diferentes origens dos envolvidos, de acordo com as diferentes freguesias.

Dos 66 indivíduos nascidos no concelho de Alandroal no ano de 1983 (identificados no Registo Civil local):

- 4 deles não constam de qualquer registo escolar;

- Outros 4 que, sendo do mesmo ano de nascimento, não se encontram registados no concelho, uma vez que são naturais de Lisboa; Elvas; Setúbal e Braga, mas foram considerados para o estudo por residirem e estudarem no Alandroal. Deste modo, foram incluídos nas freguesias de Santiago Maior (2); em Alandroal (1) e em Juromenha (1).

- 48 naturais do concelho de Alandroal;

- Foram localizados 52 deles, sendo que 23 são do sexo feminino e 29 do sexo masculino.

Na sequência da análise efetuada à informação recolhida, aferimos que:

- A totalidade dos inquiridos – 52, concluiu o 1.º e o 2.º ciclo do Ensino Básico, sendo que:

- . 3 deles não frequentaram qualquer nível do 3.º ciclo;

- . 2 concluíram o 7.º ano;

- . 2 concluíram o 8.º ano;

Ou seja, 7 dos 52 inquiridos, não completaram a escolaridade mínima obrigatória – 9.º ano.

Dos 45 indivíduos que concluíram a escolaridade mínima obrigatória (9.º ano), concluímos que:

- . 41 prosseguiram o seu percurso de qualificação, sendo que:
 - . 24 ingressaram no Ensino Secundário regular, sendo que 19 (79,2%) terminaram este ciclo de ensino;
 - . 17 dos inquiridos optaram pela via do ensino técnico profissional, sendo que 16 (94%) concluíram esta via de ensino (constatando-se uma desistência do sexo feminino).
 - . 35 deles, concluíram quer, pela via do Ensino Secundário regular, quer pela via técnico profissional, o 12.º ano;
 - . Dos 35 indivíduos que concluíram o Ensino Secundário, apenas 17 (48,6%) ingressaram no Ensino Superior (9 femininos e 8 masculinos);
 - . 35 indivíduos, ou seja, 67,3% do total da amostra (52), não chegou a este ciclo de ensino;
 - . Dos 17 ingressos no ensino superior (32,7% do total dos inquiridos), assistiu-se a uma desistência e, dos 16 finalistas deste ciclo de estudos, 3 seguiram e concluíram um curso de Mestrado e um concluiu uma Pós-graduação;
 - . Não houve registo de nenhuma entrada no 3.º ciclo do ensino superior – Doutoramento.

Registou-se, deste modo, uma perda ao longo do percurso académico:

- 3 indivíduos após o 2.º ciclo;
- 4 indivíduos após o 3.º ciclo;
- 10 indivíduos após o Ensino Secundário;
- 18 indivíduos na transição para o Ensino Superior.)

Pela análise da informação acima transcrita, reconhecemos que o ensino superior não fez parte dos planos académicos para a maioria dos inquiridos.

Relativamente à permanência e saída dos inquiridos, constatamos que:

- . 22 indivíduos (equivalendo a 42,3% do total da amostra) permaneceram no concelho de origem. Destes:

- . Metade dos indivíduos são do sexo masculino e a outra metade do sexo feminino;

- . A permanência no concelho de origem teve maior expressão nos indivíduos detentores do ensino técnico-profissional – 32%;

- . Dos 22 indivíduos, apenas quatro do sexo feminino frequentaram e concluíram o Ensino Secundário regular;

- . 23,5% do total de Licenciados (4), permaneceu no concelho.

- . 30 indivíduos (correspondendo a 57,7%), saíram do território. Sendo que:

- . A totalidade dos indivíduos detentores de cursos de Pós-graduação e de Mestrado, saiu do concelho de Alandroal;

- . Dos 13 jovens que frequentaram e/ou concluíram o 1.º Ciclo do Ensino Superior, mais de metade – 69%, saiu do território de origem;

Metade dos respondentes titulares do Ensino Secundário regular, permaneceu e outra metade saiu do concelho;

Do total dos 13 indivíduos possuidores do Ensino Secundário Técnico-profissional, 7 deles (54%) permaneceram e 6 (46%) saíram de Alandroal;

Dos 8 indivíduos que finalizaram o seu percurso de qualificação ao 9.º ano de escolaridade – 7 rapazes e 1 rapariga, 3 deles permaneceu (sexo masculino) e 5 saíram do concelho (4 do sexo masculino e 1 do sexo feminino);

67% dos alunos com o 2.º Ciclo do Ensino Básico permaneceu no território e apenas dois masculinos saíram.

Relativamente ao momento da decisão de saída do concelho de origem, a conclusão do ensino secundário foi o momento mais frequente, com 13 respostas (equivalendo a 43,3% do total de saídas).

À questão sobre as razões que os levaram a optar por sair de Alandroal, a maioria (16) dos inquiridos referiu, como razão principal, a oferta de mais emprego nos destinos que escolheram.

23 dos 30 indivíduos (76,6% dos casos) que saíram do concelho de Alandroal, não regressaram a este território. Apenas 7 o fizeram, sendo que a maioria (5) pertencem à freguesia de Nossa Senhora da Conceição (sede de concelho).

É no Ensino Superior que se regista o maior número de saídas do concelho.

Conclusões

1. Os percursos de qualificação dos indivíduos nascidos em 1983 no concelho de Alandroal

1.1. A Educação Pré-escolar não fez parte do percurso da maioria dos indivíduos. Apenas 9 o frequentaram;

1.2. Todos os inquiridos (52) frequentaram e concluíram os 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico;

1.3. 7 indivíduos não possuem a escolaridade mínima obrigatória que, à data, era o 9.º ano de escolaridade;

1.4. Dos que concluíram o 3.º ciclo do Ensino Básico (45), 4 deles não prosseguiram o seu percurso escolar;

1.5. Dos 35 alunos que concluíram o Ensino Secundário, apenas 17 ingressaram no Ensino Superior;

1.6. Dos 17 ingressos no Ensino Superior, constatámos que a sua maioria (14, equivalendo a 82,3%) provieram do Ensino Secundário regular;

1.7. Do grupo dos licenciados, um deles prosseguiu para 1 curso de Pós-graduação e 3 para um curso de Mestrado (sendo que 2 deles são provenientes do ensino técnico-profissional);

2. Os percursos de emprego dos indivíduos nascidos em 1983 no concelho de Alandroal.

2.1. Concluimos que o despovoamento neste território rural, nesta coorte de indivíduos, está diretamente ligado aos seus percursos de qualificação. Indivíduos mais qualificados saíram mais do território, quando comparados com indivíduos menos qualificados;

2.2. A qualificação, aliada à fragilidade demográfica, e consequente debilidade económica, é, sem dúvida, um impulso de saída do território.

2.3. Situação atual perante o trabalho:

a. Apenas 2 indivíduos da freguesia de Nossa Senhora da Conceição trabalham por conta própria;

b. 45 indivíduos trabalham por conta de outrem;

c. 3 indivíduos encontram-se desempregados;

d. 2 indivíduos são reformados por incapacidade.

2.4. Desempregados - distribuição pelos níveis de qualificação revela o seguinte:

a. Encontram-se desempregados 3 dos 16 detentores do Ensino Superior (áreas de Química, Desporto e Serviço Social), um dos quais detentor de Mestrado;

b. Dos 17 indivíduos que ingressaram no Ensino Superior, 13 deles (equivalendo a 76%) saíram do seu concelho de origem, ficando apenas 4 no território.

4. O quadro geral das relações entre qualificação, emprego e mobilidade no concelho de Alandroal.

4.1. Concluídos os percursos de qualificação dos 52 inquiridos, conferimos que, atualmente, trabalham no concelho alvo deste estudo (Alandroal), 16 indivíduos e 32 trabalham no exterior (destes, apenas 2 residem no concelho);

4.2. Comparando todos os níveis de ensino, o fator “desemprego” regista-se nos inquiridos mais qualificados: dos 3 desempregados (no total dos 52 inquiridos), todos eles são detentores do Ensino Superior (2 licenciados e 1 mestre);

4.3. Quanto ao fator “mobilidade”, também é nesta coorte (detentores do Ensino Superior) que se registam mais saídas do local de origem, num total de 12 indivíduos (apenas 2 trabalham, atualmente, em Alandroal);

4.4. Dos 22 indivíduos que permaneceram no território, a sua maioria, detém qualificações mais baixas e trabalha, essencialmente, nos setores primário e secundário;

4.5. A cada um dos inquiridos foi colocada a questão sobre as razões que levam os jovens qualificados a sair do seu local de origem ao que consideraram que o grande problema reside na falta de emprego neste território, facto este comprovado pela análise dos dados.

Foram, assim, identificados dois grupos distintos: os que saíram e os que permaneceram no território em estudo após a conclusão dos seus percursos académicos. A caracterização destes dois grupos permitiu-nos traçar dois perfis diferentes.

4.6. Relativamente às fileiras “territorializadas”, tendo em conta o nível académico da maioria dos inquiridos, ou seja, o ensino básico e secundário (35 indivíduos), são os setores primário (agricultura, pecuária, indústrias extrativas) e o setor secundário (indústrias transformadoras, construção) que empregam a grande maioria destes inquiridos no concelho de Alandroal.

Concluimos, do nosso estudo, que do grupo-alvo da nossa investigação, não existiram oportunidades de emprego para os jovens mais qualificados, apenas 2 licenciados trabalham no concelho de Alandroal (um licenciado em Turismo e o outro em Gestão). Embora tenhamos a clara perceção que são duas das áreas com mais oportunidades de emprego neste território, sabemos, porém, que o reduzido conteúdo estatístico não nos permite avaliar este fator. Como tal, seria importante, na nossa opinião, fazer um levantamento detalhado de todas as entidades empregadoras instaladas no

concelho, por áreas de atividade, e das suas necessidades nos quadros de pessoal. Aferir as áreas profissionais e divulgá-las aos estudantes. Talvez lhes servisse de orientação para as suas trajetórias de qualificação e que pudessem, deste modo, ser uma ajuda para aqueles que gostam da sua terra e aí se pretendem fixar.

Referências Bibliográficas

Câmara Municipal de Alandroal (2013). Carta Educativa do Concelho de Alandroal (Revisão de 2013). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP/UE).

Delors, J. et al (1997/3.ª). Educação um Tesouro a Descobrir. Edições ASA.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - DGEEC. Disponível em: www.dgeec.mec.pt

Instituto Nacional de Estatística PORTUGAL (2011) – Vários Censos e quadros estatísticos, dados. Em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main

Instituto Nacional de Estatística PORTUGAL (2021) – Censos 2021. Resultados preliminares. Portugal. Instituto Nacional de Estatística. Em <https://www.ine.pt/scripts/dbcensos2021.html>

Ministério da Educação (2007). Educação e Formação em Portugal. ISBN: 978-972-614-413-7. Depósito Legal: 265059/07. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf)

Causas de Insucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico – Perspetivas de Professores sobre as Taxas de Retenção no 4º Ano de Escolaridade

Hariana Baldé | hm.balde@hotmail.com

Alessandra Carvalho | alascarvalho20@gmail.com

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora

Resumo

No âmbito do XI Encontro “Aprender no Alentejo” e da unidade curricular de Elementos de Administração Educacional, lecionada pelos Professores Conceição Leal da Costa e José Lopes Cortes Verdasca, foi realizado um estudo de investigação nos agrupamentos escolares, relativo às taxas de retenção do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O presente estudo tem como objetivo analisar as taxas de retenção nesse nível de ensino, a nível nacional, no distrito de Évora e no concelho específico de Arraiolos.

Recorreu-se a uma abordagem qualitativa, na qual foram inquiridos os professores que lecionam no Agrupamento de Escolas de Arraiolos.

Recorreu-se à análise dos gráficos disponíveis no Portal InfoEscola.

A comunicação divide-se em três partes: a primeira, explica os motivos do 4º ano de escolaridade ter uma taxa de retenção mais elevada; a segunda, explicita o ponto de vista dos professores e dos autores de investigação; e a terceira, explica os resultados obtidos neste estudo.

Palavra-Chave: Taxa de retenção; Transição; Critério de Avaliação; Currículo Escolar.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar as taxas de retenção do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola específica. Este trabalho resultou de um estudo que analisou os processos escolares e as reprovações dos alunos do ensino básico no Agrupamento de Escolas de Arraiolos (os primeiros 4 anos de escolaridade).

De forma a apresentar alguns dos principais indicadores estatísticos, são descritos os principais resultados dos anos letivos 2016/2017/2018 e 2019 e analisadas algumas das suas possibilidades analíticas. Apresentam-se os dados por concelho, distrito e a nível nacional. Para atingir os objetivos do estudo, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa e recorreu-se ao Portal InfoEscola (www.infoescolas.mec.pt).

Contextualização teórica

A necessidade de aprender mais sobre as taxas de retenção, por um lado, e o facto do fracasso escolar ter vindo a ser objeto de diversos estudos nos últimos anos, conduziu à escolha deste tema para o trabalho. Inerente ao fracasso escolar, formalizado na retenção escolar, têm vindo a ser postas em prática medidas para contornar esse problema.

O Índice de Caminho de Sucesso Direto apresenta a proporção de alunos que têm um caminho sem retenção ao longo do ciclo. Da análise dos dados apresentados para as trajetórias diretas de sucesso, distinguem-se os seguintes pontos: um ligeiro aumento na percentagem geral de trajetórias diretas de sucesso entre os alunos do primeiro nível do ensino básico; os caminhos são resultado direto do sucesso dos alunos do primeiro ciclo. Globalmente, o objetivo do indicador estatístico é medir o desempenho escolar de alunos de condições socioeconómicas mais vulneráveis, em comparação com o desempenho médio de alunos com perfil semelhante, a nível nacional.

No entanto, enquanto estes indicadores permitem olhar para o sucesso alcançado na organização escolar ou na unidade territorial total dos seus alunos, o indicador de igualdade diz respeito, especificamente, ao desempenho de aprendizagem de um subgrupo

de alunos em condições de maior vulnerabilidade socioeconómica, introduzindo uma visão mais focada no coração de uma organização ou unidade territorial.

Metodologia

Inicialmente, identificámos os dados educativos a partir do Portal InfoEscola e analisámos as taxas de transição e de retenção de nacional, por distrito e concelho. Fizemos entrevistas e analisámos as mesmas. Foram aplicados três questionários aos professores selecionados. No primeiro questionário, o objetivo foi a caracterização de programa escolar; no segundo questionário, identificar a opinião dos professores sobre a taxa de retenção; e, no terceiro questionário, sobre os critérios dos agrupamentos escolares. Os questionários foram aplicados, por email, aos professores.

Conclusão

Ao longo do nosso trabalho abordámos os temas de Orientações Curriculares e Exame no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contámos com os relatos das experiências dos professores numa escola do Distrito de Évora (Agrupamento de Escolas de Arraiolos), interligando as respostas dos professores que lecionam no agrupamento de Arraiolos com um texto sobre a aprendizagem de qualidade para todos.

Podemos verificar que sobre a aprovação do quarto ano de escolaridade, o aluno poderia fazê-lo em quatro, cinco ou seis anos letivos. Na reforma de 1964, a conclusão bem-sucedida da escolaridade obrigatória dentro de seis anos do programa poderia ser alcançada até à idade de 14 anos, ou seja, seis, sete ou oito anos de escolaridade.

Mesmo quando estendem o objeto de análise a unidades de observação coletivas, como uma classe cuja estrutura composicional deriva de certas opções e da aplicação de critérios organizacionais da escola, o fracasso escolar continua a concentrar-se nos grupos mais desfavorecidos socialmente, maciça e massivamente, de forma cumulativa.

Com base em dados do International Student Assessment Program (PISA), outros autores mostram que, no Brasil e em Portugal, a

repetição precoce parece ser um forte preditor de repetição nos anos posteriores. Quando se trata de género, as meninas estão mais envolvidas na escola e menos propensas do que os meninos a processos de retenção. No entanto, é importante desenvolver programas que possam melhorar a qualidade da educação oferecida à população estudantil em ambientes desfavorecidos.

Atingimos todos os objetivos que nos foram propostos neste trabalho.

Pudemos aprender e conhecer o problema da retenção dos alunos no caso estudado.

Este trabalho foi fundamental para a compreensão desta temática e permitiu aprofundar as nossas capacidades de investigação, seleção, organização e comunicação da informação recolhida.

Este trabalho deu-nos, ainda, ferramentas para, de forma autónoma, conseguirmos realizar outros trabalhos de investigação em diferentes escolas, como é o caso do Agrupamento de Escolas de Arraiolos.

Referências Bibliográficas

Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor?. In J. Azevedo & J. Matias Alves (Org.) Projeto Fénix mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar (pp.3- 21). Universidade Católica Portuguesa.

Bastos, A. & Ferrão, M. (2019). Análise da retenção escolar através de modelos multinível: Um estudo em Portugal. Cad. Pesqui. [online]. 2019, vol.49, n.174, pp.270-288. <https://www.scielo.br/j/cp/a/Hxj4nYDcmVDxhsfmgk39YhG/?lang=en>

ONU (2017). Objetivos Desenvolvimento Sustentável. Agenda 2020-2030. ONU.

Verdasca, J. (2017). Escolaridade obrigatória, diferenciação de trajetos, equidade e sucesso no sistema educativo: garantir aprendizagens de qualidade para todos. In Seminário do CNE (pp. 3-15). CNE.

O Impacto do Aumento das Habilitações Escolares através do Processo RVCC numa Pequena Comunidade Rural do Alentejo: Um Estudo de Caso

Hugo Rico | Doutorando do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora | hugomiguelrico@gmail.com

Bravo Nico | Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação; CIEP-UÉ | jbn@uevora.pt

Resumo

O estudo apresentado avaliou os impactos pessoais, profissionais, familiares, sociais e comunitários numa pequena freguesia rural do concelho de Évora, a partir de informação obtida relativamente a adultos que realizaram o Processo de RVCC, entre 2001 e 2011. A partir do QNQ (Questionário das Novas Qualificações), obtivemos informação que nos permitiu avançar para uma abordagem metodológica mista, numa aproximação conceptual ao estudo de caso, utilizando uma amostra por conveniência, de forma a concretizar a finalidade da nossa investigação: avaliar quais os impactos nos adultos certificados e na comunidade onde residem decorrentes de uma certificação escolar obtida através do Processo de RVCC. Após a análise da informação quantitativa obtida, realizámos entrevistas semiestruturadas aos grupos-alvo do estudo - Adultos Certificados e Líderes Locais - utilizando a Análise de Conteúdo, enquanto técnica de análise de dados.

Verificaram-se impactos a nível social, profissional, familiar e comunitário, ainda que residuais, mas foi a nível pessoal que se evidenciou a importância de uma nova habilitação escolar no contexto de uma freguesia rural. Esta nova *condição* é valorizada pelos Líderes Locais, embora sem impactos relevantes. Tornou-se, então, evidente que nem os adultos encontraram *espaço* para se mobilizarem em atividades comunitárias, nem o contexto onde vivem potenciou essa motivação.

Palavras-Chave: Educação de Adultos; Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Aprendizagem ao Longo da Vida; Desenvolvimento.

Introdução

Investigar em Educação é assumir que estamos perante um conceito que atravessa a própria existência do Homem, na sua pluridimensionalidade e no seu carácter inacabado, dada a imensidão de oportunidades de aprendizagem com as quais o Homem se vai deparando, ao longo de toda a sua vida, uma vida de aprendente.

O facto de levarmos em consideração o contexto de vida dos aprendentes, apela a uma nova conceção de aprendizagem que teve no movimento da Educação Permanente a sua génese. Definida pelo Conselho da Europa em 1970, num documento intitulado *L'idée capitale de cette nouvelle conception*, a Educação Permanente contemplava a ideia de centralidade da educação, expondo as fragilidades de uma conceção tradicional que definia um tempo e um espaço próprios para educar (Simões, 1979). Nesta nova conceção, a noção de tempo e espaço ganha uma dimensão de continuidade que se encontra plasmada na expressão “a formação deixaria de ser um tempo da vida para se tornar uma dimensão da vida” (Simões, 1979, p. 46).

Se nos centrarmos num dos dispositivos de Educação de Adultos vigente no nosso país, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), verificamos que, através da exploração de metodologias (auto)biográficas, o processo formativo implica uma viagem por si próprio (adulto), à sua condição de aprendente, mas também à sua condição de ser dinâmico, em interação e construção permanente, ao longo da sua história, numa vertiginosa aventura pela sua identidade pessoal, profissional ou social. Neste sentido, o estudo realizado incide na análise dos Processos de RVCC, na consequente certificação escolar e na sua relação com os contextos locais onde as competências reconhecidas e certificadas dos adultos podem (ou não) ter sido mobilizadas.

Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

Após vários anos de indiferença, incerteza e improvisação, surgiram autores que concebem um novo domínio de investigação-ação na área científica das Ciências da Educação, precisamente a Educação de Adultos. Mais do que uma nova área de estudo e de ação política e pedagógica, é ancorada num estatuto científico e epistemológico que, ainda, vagueia entre a imprescindibilidade e a marginalidade (Correia, 1993) tal como entendemos, hoje, o plano das Ciências da Educação no panorama político, social e científico atual.

Canário (1999) refere que o campo de ação da Educação de Adultos, pode ser tão abrangente e generalista, constitui-se como uma área de práticas educativas acentuadamente de cariz reflexivo e de objeto de investigação que veio colocar em causa os pressupostos do “experimentalismo de raiz positivista que marcou as Ciências da Educação até aos anos 60” (p.19).

O paradigma da Educação de Adultos proliferou, ampliando e diversificando as suas práticas, espaços, contextos, pedagogias e públicos, de tal forma que surge, por exemplo, e após a 2ª Guerra Mundial, como *alibi* político e *bandeira* social e socializadora de uma nova era. Emergiu nos últimos anos como um campo de ação abrangente, a partir da valorização das múltiplas fontes de aprendizagem disponíveis para os adultos e em razão das mudanças operadas no contexto laboral, social e profissional do espaço europeu.

A relação complexa no plano de análise da dialética entre Educação e Desenvolvimento está no centro da discussão sociopolítica, nomeadamente em termos da reflexão sempre necessária e cada vez mais urgente sobre as potencialidades de uma Educação para Adultos, enquanto prática formativa e geradora de dinâmicas de aprendizagem formal mas sobretudo de aprendizagem informal e não formal.

Em resposta a este cenário, surge uma nova maneira de pensar o conceito de desenvolvimento, contemplando numerosas

dimensões, que fazem depender da sua articulação, “a consecução de objetivos inerentes à definição desse processo” (Moreno, 2003, p.309), perseguindo a melhoria das condições de vida e do bem-estar das pessoas e do meio que as envolve (Moreno, 2003).

O desenvolvimento deve permitir, assim, numa perspetiva envolvente e participada, a partir das próprias comunidades, a manifestação da condição de sujeito nos processos de mudança que ocorrem, e não de mero objeto da ação social (Gomez et al., 2007).

O centro da ação passa a ser a satisfação das necessidades das pessoas e as comunidades locais enquanto consequência deste processo envolvente e integrado, fomentando-se a participação numa lógica de cidadania ativa, de todos para todos (Amaro, 2003). Neste sentido, podemos caracterizar Desenvolvimento Local como

o processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal nesse processo, e segundo uma perspetiva integrada dos problemas e das respostas (Amaro, 2003, p.57).

A ação dos atores locais, enquanto produtores e destinatários das atividades e projetos de âmbito local, assim como a dimensão endógena dos recursos, problemas, necessidades e soluções, constituem duas características fundamentais no plano do processo de desenvolvimento das comunidades. De facto, quer esta participação envolvente destes atores, quer a endogeneidade presente na identificação e mobilização dos recursos locais são fatores decisivos nos processos de Desenvolvimento Local, enquanto “(...) processos educativos, globalizados a nível local, capazes de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais e a interação coletiva na resolução de problemas locais” (Canário, 1999, p.66).

O dispositivo de RVCC em Portugal

No domínio do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), a interpretação do conceito de competência corporiza um modelo que tenta favorecer as capacidades e conhecimentos adquiridos fora dos círculos tradicionais de educação/formação, e que transporta consigo uma dinâmica de mobilização de recursos, que podem incluir saberes, qualidades e aspetos psicológicos. Segundo Le Boterf (Alcoforado, 2000), trata-se de uma ação combinatória traduzida no *saber agir*, no *querer agir* e no *poder agir*.

Todos os adultos são portadores de experiências de vida. Ao longo da vida, os adultos aprendem em diversos contextos, constituindo-se como aprendentes, contribuindo estas aprendizagens para o desenvolvimento pessoal, profissional, social e cultural. O Processo de RVCC consiste neste “estudo antropológico”, numa perspetiva de *case study*, com um carácter holístico da História de Vida e dos seus significados, investigando-se as competências adquiridas e mobilizadas nos vários contextos de vida dos adultos.

Em Portugal, o início do século marcou a emergência deste tipo de dispositivo e, na sequência do que abordámos anteriormente, importa afirmar um facto incontornável: a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) marcou o início de uma política efetiva de Educação e Formação de Adultos (EFA), traduzindo-se na operacionalização de modalidades de EFA que nunca tinham sido implementadas em Portugal, como é o caso do Sistema de RVCC. No quadro seguinte, podemos verificar a alteração da designação das estruturas promotoras da EFA a partir do início do século, bem como o seu período de vigência e as tutelas que foram ficando responsáveis pela operacionalização do Sistema de EFA em Portugal:

QUADRO 1. ESTRUTURAS ESPECIALIZADAS EM EFA AO LONGO DO SÉCULO XXI

<i>Estrutura</i>	<i>Período de vigência</i>	<i>Legislação de enquadramento</i>	<i>Tutela</i>
CRVCC	2000 - 2005	Portaria nº 1082-A/2001 de 5 de setembro	MTSS / ME / ANEFA/DGFV
CNO	2006 - 2012	Despacho nº 11 203/2007, DR 110 de 8 de junho; Despacho nº 7 794/2007, DR 82, de 27 de abril; Portaria nº 370/2008 de 21 de maio	MTSS /ME / ANQ / ANQEP
CQEP	2013 - 2016	Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março	MEE / MTSS / MEC / ANQEP
CQ	2016 -	Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto	MEE / MTSS / ANQEP

Fonte: Elaboração própria

Independentemente das designações das estruturas especializadas em EFA, dos períodos de vigência, da legislação de enquadramento e das tutelas ministeriais, o século XXI trouxe alguns aspetos relevantes para a análise da EFA em Portugal:

- A intervenção junto do público adulto conciliou entidades públicas e privadas, numa lógica de diversificação da oferta e de operadores que têm procurado concretizar o princípio da complementaridade e a cobertura por regiões e concelhos, em função do número de habitantes;

- Ao longo dos anos, tem sido possível trazer para a EFA um conjunto assinalável de técnicos, formadores, professores e coordenadores, das mais diversas áreas, que têm “aderido à causa”, permitindo a constituição de equipas multidisciplinares, de acordo com as valências que as estruturas procuram operacionalizar e com as etapas previstas no âmbito do trabalho técnico a desenvolver. Acresce referir ainda que, ao longo dos anos em que o Sistema se mantém em vigor, tem existido a preocupação por parte da tutela e por parte das próprias estruturas – muitas vezes organizadas em redes locais/regionais –, em promover momentos de partilha e formação, atualizando *know how* a partir das práticas adotadas pelos técnicos no terreno ou decorrentes de normas e novas orientações metodológicas;
- Atualmente, temos um Sistema de EFA que integra os domínios da Formação, da Qualificação, da Alfabetização e do Reconhecimento de adquiridos, o que constitui uma novidade no nosso país, evidenciando este aspeto um progresso muito positivo, no plano da ALV, no combate aos défices das baixas qualificações e dos baixos níveis de escolaridade que têm vindo a caracterizar Portugal ao longo dos anos.

A existência de baixos níveis de qualificações certificadas por parte da população adulta ⁽⁴⁸⁾ e a convicção de que uma parte desta população era detentora de conhecimentos e competências acumulados ao longo da vida que nunca lhes foram certificados para efeitos de obtenção de diploma, são factos que justificaram a implementação, no nosso país, do Sistema Nacional de RVCC, que veio

⁴⁸ Os dados oficiais do INE (INE, Inquérito ao Emprego, 2000) apontavam para cerca de 3 138 500 o número de adultos ativos que não tinham 9 anos de escolaridade o que, no universo de 4 892 000, corresponde a uma taxa demasiado elevada: 64,2% (DGFV, 2004). Dados mais recentes (PORDATA, 2019) mostram a evolução desta realidade: hoje temos um universo de aprox. 5 252 000 adultos ativos, dos quais 2 223 000 possuem o nível básico e 1 514 000 o nível secundário ou pós-secundário. Ao longo dos anos, também se tem verificado uma correlação inversa: à medida que o número de adultos com nível básico vai diminuindo, o número de adultos com o nível secundário ou superior aumenta.

Fonte: (<https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>).

a ser criado, em 2001, através da Portaria n.º 1082-A/ 2001, de 5 de setembro (DGFV, 2004).

Através do Despacho Conjunto nº 262/2001, de 22 de março são operacionalizadas em Portugal, as diretrizes europeias no sentido de encurtar a distância que separa as qualificações certificadas da população adulta portuguesa, em matéria de conhecimentos escolares, do padrão de qualificações académicas da generalidade dos países europeus. É neste contexto que surge o Sistema de RVCC em Portugal ancorado na metodologia de Balanço de Competências, na qual podemos, previamente, apontar duas características:

- dispositivo de orientação do adulto facilitador da identificação de projetos pessoais e profissionais;
- dispositivo de identificação e sistematização das competências do adulto que lhe permitam solicitar o reconhecimento e validação de competências, adquiridas ao longo da vida, com vista à obtenção de uma certificação com equivalência escolar e/ou à programação de percursos formativos tendentes a essa mesma certificação (ANOP, 2000).

Segundo Rico (2007), a metodologia de balanço de competências integra duas dimensões indissociáveis, simultaneamente, uma dimensão retrospectiva e prospetiva. A primeira assenta numa reflexão sobre o passado, procurando identificar experiências de vida significativas do ponto de vista da aprendizagem (formal, informal e não formal) com o objetivo de mapear situações e contextos dessas aprendizagens em situações práticas (mobilização das competências para resolução de problemas); a segunda, traduz uma abordagem eminentemente transformadora com o objetivo de potenciar a “(...) reelaboração da experiência (...) à luz de uma dada projeção – o projeto – finalidade com que o balanço é feito” (Rico, 2007, p.63). De igual forma, quando falamos de balanço de competências, devemos considerar que este implica autoavaliação e heteroavaliação, potenciando assim uma representação de si revelada nas dimensões da vida pessoal, social e profissional.

Participar e envolver-se num Balanço de Competências pressupõe, necessariamente, a responsabilidade de se implicar na construção e monitorização do seu desenvolvimento, enquanto pessoa, profissional ou cidadão, possibilitando um olhar sobre as experiências vividas e (re)ditê-las para se apropriar delas. Os objetivos incidem fundamentalmente na identificação das motivações e dos conhecimentos dos adultos, contextualizando o “cenário” de aquisição desses conhecimentos e decompondo-os na sua dimensão mais prática, as competências. Outro dos objetivos diz respeito à necessidade de mobilizar os adultos e motivá-los para o reconhecimento das suas competências, bem como valorizar itinerários subsequentes de formação complementar (Gomes et al., 2006).

Em suma, partindo das Histórias da Vida⁴⁹, contextualizadas, refletidas e mediadas, é possível desocultar competências, à luz de Referenciais de Competências-Chave, tornando-se uma via possível de certificação para tantos adultos que abandonaram o sonho de se qualificarem, em termos escolares, e/ou em termos profissionais.

Metodologia

O nosso propósito centrou-se na análise das consequências desta nova habilitação, identificando, sobretudo, impactos na vida dos adultos e ações e mudanças para a comunidade decorrentes da certificação obtida. Importa, sobretudo, compreender a natureza dos impactos decorrentes da certificação de competências no contexto local dos adultos, na dimensão interventiva na comunidade que o rodeia e na capitalização da sua autoestima, enquanto “motor” da ação já que os principais ganhos para os adultos decorrentes da conclusão do Processo de RVCC dizem respeito à elevação da

⁴⁹ A abordagem autobiográfica (Histórias de Vida) tem sido uma das principais metodologias utilizadas na desocultação de experiências de vida significativas, do ponto de vista das aprendizagens formais, informais e não formais. Tendo como ponto de partida a história de vida da qual os adultos são portadores, e sobre a qual se constituem como “construtores” privilegiados, o balanço de competências no contexto dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências proporciona aos adultos uma “viagem” intemporal, reflexiva e formativa sobre a sua própria existência.

autoestima e da autoconfiança (Carneiro, 2009; Rico, 2007; Nico, 2009; Papafina, 2012).

Em termos metodológicos, a nossa opção recaiu sobre uma abordagem mista, de natureza quantitativa, através da análise de informação resultante da aplicação de um questionário, e qualitativa mediante um trabalho de intervenção direta ao nível da elaboração de instrumentos de recolha, análise e interpretação de informação. Configurando um estudo de caso, é importante referir que face aos objetivos definidos a prioridade da nossa investigação se centrou na análise e interpretação das descrições e reflexões elaboradas pelos entrevistados e que teve como principais focos da nossa atenção, perceções, conhecimentos, sentidos e significados atribuídos às múltiplas dimensões do Processo de RVCC e aos seus impactos. Daí que a nossa questão de partida esteja focada na seguinte indagação:

Que alterações ocorreram, nas dimensões individual, familiar, profissional, económica e social numa pequena comunidade da região Alentejo, em que um número significativo de adultos frequentou e concluiu o processo individual de RVCC de Nível Básico e de Nível Secundário?

No sentido de responder a esta questão de partida e procurando balizar este estudo, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i) Identificar os principais impactos nos adultos, decorrentes da certificação obtida através do Processo de RVCC;
- ii) Avaliar a consequência dos impactos da conclusão do Processo de RVCC por parte dos adultos, e de que forma influenciou a comunidade local;
- iii) Compreender a perceção dos líderes locais (institucionais ou não) sobre o aumento das habilitações escolares por parte dos adultos que realizaram Processos de RVCC na comunidade.

Tendo como ponto de partida o instrumento concebido por Nico (2009), o QNQ (Questionário das Novas Qualificações) foi aplicado, no âmbito do projeto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” ao universo dos adultos certificados entre 2001 e 2005

(2969 indivíduos) em toda a região Alentejo. Assim, dos 22 questionários respondidos por adultos residentes na freguesia rural identificada e que realizaram Processos RVCC de Nível Básico ou Secundário entre 2001 e 2011, foram selecionados 5 adultos, de forma aleatória, para aplicar a entrevista semiestruturada. Da mesma forma, selecionaram-se 6 “Líderes Locais”, pessoas de referência na comunidade pelos papéis/funções que desempenham/desempenharam e que, à partida, conheciam bem a comunidade, a partir de uma conversa exploratória com algumas pessoas da comunidade. Depois de realizarmos as entrevistas semiestruturadas aos dois grupos-alvo referidos anteriormente, procedemos a uma análise de conteúdo das mesmas, de forma a podermos chegar a algumas conclusões sobre os impactos da certificação nas dinâmicas locais.

Conclusões

Em resultado da informação obtida a partir do QNQ, podemos concluir, numa perspetiva de caracterização da nossa amostra e num primeiro nível de análise de natureza descritiva que:

- foram maioritariamente as mulheres que aderiram ao Processo de RVCC, de acordo com o número de respostas obtidas pelo QNQ (77,3%), o que também se verifica noutros estudos desta temática (Papafina, 2012; Fernandes, 2013);
- a faixa etária dos respondentes situa-se entre os 30 e os 60 anos, numa distribuição equitativa de idades entre os 3 intervalos de idade referenciados no QNQ (31-40; 41-50; 51-60), correspondendo ao perfil de maturidade e experiência de vida necessário para realizar um Processo de RVCC;
- 50% dos adultos, à data da resposta ao QNQ, detinha o 3º ciclo do Ensino Básico; 27,3% o Nível Secundário e 22,7% o 2º ciclo. Estes dados mostram que foi desenvolvido um maior número de Processos de RVCC para obtenção do Nível B3 (9º ano), tal como nos estudos de Valério (2013) e Braga (2012), e que existiram adultos que partiram para o Processo de RVCC com um nível de escolaridade inferior ao 6º ano de escolaridade (22,7%);

- a maioria dos adultos, no início do Processo de RVCC, estava empregada (77,3%);
- a intenção de prosseguimento de estudos após a conclusão do Processo de RVCC foi referida por 68,2% dos adultos inquiridos e apenas 4,5% se encontrava efetivamente a estudar. 27,3% referiu que não tinha intenções de prosseguir percursos formativos;
- o maior número de inscrições (27,3%) ocorreu em 2009, num período em que a INO se encontrava no auge;
- a duração do Processo de RVCC foi considerada adequada para 90,9% dos adultos e apenas 10,1% a considerou curta;
- à semelhança do que aconteceu com outros estudos (Ramalho, 2013; Valério, 2013; Fernandes, 2013; Rico & Libório, 2009; Nico, 2009), foram conversas informais que estiveram na origem do conhecimento por parte dos adultos, sobre a possibilidade de aumentar o nível de escolaridade através do Processo de RVCC;
- as razões para procurar o Processo de RVCC prendem-se fundamentalmente com duas dimensões: individual (valorização pessoal) e profissional (procura ou melhoria de emprego) corroborando estudos como o de Ramalho (2013);
- a principal dificuldade sentida pelos adultos, no Processo de RVCC, foi a elaboração da autobiografia;
- as necessidades de formação complementar incidiram, no Processo de RVCC Nível Básico, na área de Tecnologias de Informação e Comunicação (66,7%) e na área de Matemática para a Vida (33,3%) o que vem reforçar as conclusões de estudos como o de Valente et al. (2009). Neste caso específico, os autores referem que é, precisamente, nestas duas áreas que são detetadas maiores lacunas por parte dos adultos. Apesar disso, é precisamente nestas duas áreas que são visíveis os maiores progressos, admitidos quer pelos próprios adultos, quer pelas equipas que acompanham os processos destes adultos. Segundo este estudo, as competências nas TIC promovem “(...) o desenvolvimento pessoal, a autonomia e a autoconfiança”, gerando “um sentimento de maior inclusão e de participação mais ativa na sociedade atual” (Valente et al., 2009, p.33).

Assim, e em síntese, podemos sistematizar as seguintes conclusões que respondem à questão de partida que orientou o nosso estudo:

- foi a nível pessoal que os impactos produzidos pela conclusão de um nível de escolaridade através do Processo de RVCC mais se evidenciaram, em detrimento das restantes dimensões (familiar, profissional, económica e social). Este facto traduziu-se num aumento/reforço da autoestima e da autoconfiança, através da valorização do que foi aprendido ao longo da vida e de novas aprendizagens realizadas;

- a nível profissional, não existiram alterações significativas do ponto de vista dos adultos certificados, embora alguns Líderes Locais tenham feito referência a algumas situações de progressão na carreira ou criação do próprio emprego, não sendo possível concluir se essas alterações decorreram da influência de uma nova habilitação escolar. Do ponto de vista da valorização profissional, é significativo o facto de algumas entidades patronais terem apoiado os adultos na tomada de decisão de realizar o Processo de RVCC e o apoio dado ao longo do mesmo. Importa, ainda, notar que a valorização profissional intrínseca é uma realidade, podendo esta variável ser analisada à luz do aumento da autoestima e da autoconfiança que se verificou na dimensão pessoal. “Ser capaz de” é uma conquista do Processo de RVCC que, nalguns casos, foi transversal ao campo das competências profissionais, nomeadamente ao nível das TIC.

- do ponto de vista familiar, importa destacar que o reconhecimento existiu, por parte dos membros da família, no que diz respeito ao resultado obtido (uma nova certificação escolar) mas também o apoio de alguns membros familiares ao longo do Processo de RVCC. Este facto é significativo, uma vez que evidencia uma mobilização partilhada, em direcção a um objetivo. De notar, ainda, que este apoio se traduz, nalguns casos, em momentos de estudo partilhado, ou na inversão de papéis tendo os filhos (estudantes de um nível de escolaridade mais elevado ou com curso superior) a função de ajudar os pais nesta nova tarefa, beneficiando, ainda assim, de uma motivação extra para os seus próprios estudos;

- a nível social, podemos concluir que, na fase de mobilização para a realização do Processo de RVCC, se tornou “moda” retomar os “estudos”, ainda que depois as desistências sejam, nalguns casos, uma realidade. No entanto, a principal alteração a destacar incide no contributo positivo que o Processo de RVCC tem no domínio das relações interpessoais, nomeadamente, ao longo do percurso e no momento da certificação. As relações estabelecidas (ou, nalguns casos, retomadas) são motivo de partilha de um objetivo comum. Os momentos em grupo que caracterizavam as sessões do Processo de RVCC tiveram impacto originando maior proximidade entre os adultos.

- a nível comunitário, importa destacar o conhecimento que toda a comunidade teve da realização das sessões de RVCC na freguesia, nomeadamente as que decorreram no âmbito do regime de itinerância. Por outro lado, este “acontecimento” local motivou reações discriminatórias por parte de alguns habitantes, criticando este “regresso à escola” de adultos em que o argumento “idade” se destaca, veiculando uma ideia de dificuldade extrema e de inutilidade do Processo de RVCC, além dos resultados que poderia proporcionar. Do ponto de vista das alterações, em termos de Intervenção na Comunidade, elas não se traduziram de uma forma evidente em novas atividades no seio da mesma, uma vez que a maioria dos adultos entrevistados manteve as atividades que já realizavam, essencialmente nos domínios do voluntariado e da ação cultural e recreativa, evidenciando pouca motivação para novas atividades ou papéis.

Referências Bibliográficas

- Alcoforado, L. (2000). Educação de Adultos e Trabalho. (Dissertação de Mestrado, FPCEUC, Coimbra, Portugal).
- Amaro, R.R. (2003). Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria (pp. 35-70). ISCTE.
- ANOP (2000). O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – reflexões sobre um percurso. ANOP (Com o apoio da ANEFA).

- Braga, S. (2012). Avaliação dos impactos dos Processos de RVCC no Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo: o período de 2000-2005. (Dissertação de Mestrado, Évora, Universidade de Évora, Portugal).
- Canário, R. (1999). Educação de Adultos – Um campo e uma problemática. Educa.
- Carneiro, R. (Coord.) (2009). Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiro Estudo da Avaliação Externa. Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Correia, J.A. (1993). A licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56736>
- DGFV. (2004). Reconhecer, Validar e Certificar Competências – um passaporte para a educação e formação ao longo da vida (pp. 25-29). Revista FORMAR, nº 50, Gabinete de Comunicação – Núcleo de Informação Científica e Técnica do IEFP.
- Fernandes, C. (2013). Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo: a avaliação dos impactos do processo de RVCC em indivíduos residentes no distrito de Évora (2000-2005). (Tese de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).
- Gomes, M. (Coord.). (2006). Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário – Guia de Operacionalização. ME/DGFV.
- Gómez, J. A. C., P. Freitas, O. M. & Callejas, G. V. (2007). Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspetivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. Profedições, Lda.
- Moreno, L. (2003). A animação do desenvolvimento de áreas desfavorecidas em Portugal: das incidências segmentadas às abordagens territoriais (pp. 309-317). Revista da Faculdade de Letras – Geografia, I série, vol. XIX,
- Nico, L. (2009). Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no Alentejo (período 2001-2005). (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora, Portugal).
- Papafina, F. (2012). O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: o impacto da aquisição de

competências em Tecnologias de Informação e Comunicação nos adultos. (Tese de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Ramalho, V. (2013). Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão familiar, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz. (Tese de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Rico, H. & Libório, T. (2009). Impacte do Centro RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos. Fundação Alentejo.

Rico, H. (2007). O Impacto do Processo RVCC: perspetivas dos adultos certificados. (Tese de Mestrado, FPCEUC, Coimbra, Portugal).

Rico, H. (2021). O impacto do aumento das habilitações escolares através do processo RVCC numa pequena comunidade rural do Alentejo: um estudo de caso. (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Simões, A. (1979). Educação Permanente e Formação de Professores. Almedina.

Valente, A.C., Carvalho, L.X. & Carvalho, A.X. (2009). Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades. Agência Nacional para a Qualificação e Universidade Católica Portuguesa.

Valério, M. (2012). Avaliação dos Impactos do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em indivíduos residentes no concelho de Arraiolos, no período de 2000-2005. (Tese de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Referências da WEB:

<https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>).

Desenvolvimento de Processos Escolares e Trabalho em Equipa - Perspetivas de Professores de uma Escola do Alentejo

Rúben Soares | ruben.pedro2001@gmail.com

Margarida Figo | margaridafigo03@gmail.com

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora

Resumo

A presente comunicação que foi apresentada no âmbito do XI encontro regional de educação “Aprender no Alentejo” (2021) e engloba o trabalho final da Unidade Curricular de Elementos de Administração Educacional lecionada pelos Professores José Verdasca e Conceição Leal da Costa.

No âmbito da realização de um estudo de investigação foi-nos proposto a execução de um trabalho de investigação, com o objetivo de perceber as relações entre a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, tendo em conta as atuais exigências de um ensino sistémico e holístico.

Numa primeira fase, analisámos as taxas de retenção no concelho de Moura, superiores à média nacional, e os percursos diretos de sucesso, “que consiste na percentagem de alunos da escola que obtêm positiva nas duas provas finais do 9.º ano (Português e Matemática), após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos de escolaridade” (Infoescolas).

Numa segunda fase, realizámos a inquirição de professores de uma escola de Moura para perceber quais as suas opiniões e conhecimentos relativamente aos métodos de ensino inovadores e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Palavras-Chave: Educação de Qualidade, Lei de Bases, Perfil do Aluno, Trabalho cooperativo, Metodologias de Aprendizagem

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Elementos de Administração Educacional, lecionada pelos docentes Conceição Leal da Costa e José Verdasca, foi-nos proposto a realização de um trabalho sobre um território no Alentejo, nomeadamente, o concelho de Moura.

A unidade curricular de Elementos de Administração Educacional pertence ao plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação. Como tal, a construção deste trabalho permitiu o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos relativamente à realização de trabalhos de carácter científico.

Este trabalho tem como objetivo adquirir uma melhor perceção relativamente ao funcionamento e aos resultados, na sua globalidade, do Agrupamento de Escolas de Moura, comparativamente com resultados a nível distrital e nacional.

Decidimos estruturar o nosso trabalho em diferentes etapas. Primeiramente, decidimos recolher informação relativamente às taxas de retenção, que eram superiores à média nacional, e aos percursos diretos de sucesso no concelho de Moura para, posteriormente, tirarmos ilações relativamente aos resultados obtidos a nível distrital, distrital, o distrito de Beja, e os resultados de cariz nacional.

Na realização desta análise, para melhor percebermos toda a globalidade de resultados nas diferentes vertentes de estudo, recorreremos a diversos documentos e a dados presentes no Infoescolas.

Enquadramento Teórico

“Que outras respostas é que se podem encontrar para enfrentarem o divórcio existente entre o que se aprende nas escolas e as necessidades e exigências das sociedades contemporâneas?” (Cosme, 2017). Este é um dos pontos tratados no nosso trabalho. É um exemplo de autores em quem nos apoiámos para a construção do nosso trabalho, com o seu texto “Escolas e professores no séc. XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas”.

Tentámos (i) compreender a realidade local de forma crítica, com o objetivo de perceber se a educação escolar promove a aprendizagem, de forma a ir ao encontro dos desafios e necessidades do mundo e da sociedade em que vivemos; (ii) procurar respostas entre atores de grupos escolares como dirigentes e professores, através da colocação de questionários e entrevistas aos mesmos, de forma a obtermos a informação necessária, para além da recolhida na plataforma Infoescolas, para enriquecer o nosso trabalho.

Abordámos, também, no nosso trabalho a forma como as escolas estão organizadas e a importância do trabalho em equipa e da colaboração, elementos importantes para a vida de cada um de nós e para o sucesso nas comunidades em que vivemos.

Cronograma

Seguidamente, iremos apresentar a estruturação por etapas do trabalho e pelas suas respetivas datas de realização.

- Realização da análise das Taxas de retenção, Percursos Diretos de Sucesso e Taxa coortal de conclusão do 3º ciclo - 28 de março – 1 de maio
- Preparação dos objetivos, da problemática e das questões a colocar no Agrupamento de escolas de Moura - 3 - 9 maio

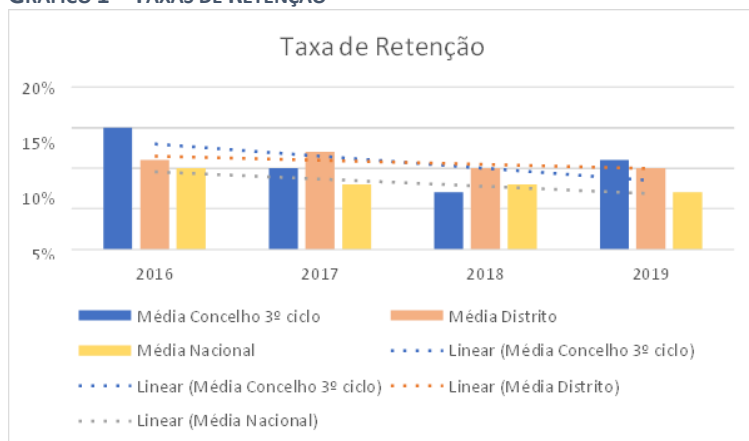
- Preparação do inquérito, por entrevista, a aplicar aos docentes. Contacto com os participantes e marcação da data/horário das entrevistas - 10 – 16 maio
- Realização da reunião - 18 de maio
- Análise à reunião - 19 e 20 de maio
- Transcrição das perguntas para escrito - 20 a 24 de maio
- Semana da apresentação do projeto no Congresso XI Aprender no Alentejo - 31 maio – 6 junho
- Entrega do Trabalho Escrito - 5 de julho

Taxas de retenção

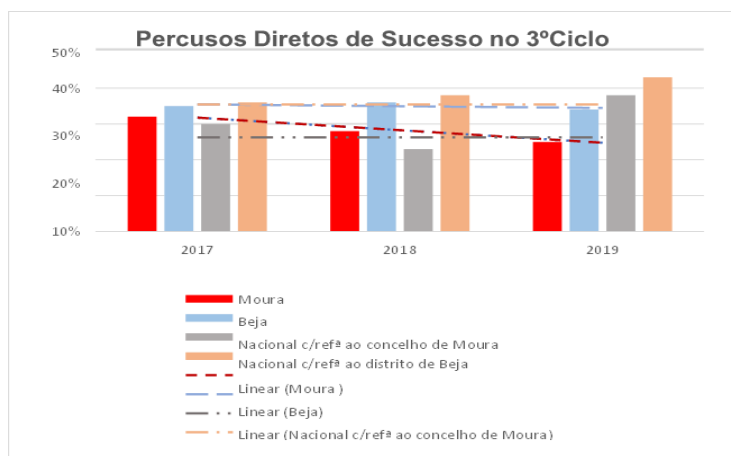
A taxa de retenção é a percentagem de alunos que não transitam para o ano de escolaridade seguinte (por razões diversas, entre as quais o insucesso escolar e a anulação da matrícula), dentro do número total de alunos matriculados nesse ano letivo. Os dados referem-se apenas aos alunos matriculados no ensino básico geral e artístico.

Em termos da evolução da taxa de retenção no concelho de Moura, regista-se uma tendência moderada na quebra da retenção. Fundamentado no valor do ($R^2 = 0,34$), as variações ao longo destes quatro anos são explicadas em 34% pelas variações temporais. O concelho de Moura mantém distância do nível nacional. Houve, em 2019, uma inflexão somente no concelho. O trajeto de Moura mostra uma componente cíclica de tendência de queda (2016-2018) e de 2018 para diante uma subida.

A taxa de retenção no 3º ciclo do concelho diminuiu de 15% em 2016; até 7% em 2018; em 2019 a percentagem voltou a aumentar passando para 11%.

GRÁFICO 1 – TAXAS DE RETENÇÃO

Em termos do distrito, no ano de 2016, era 11%; aumentou no ano seguinte para 12%; em 2018 baixou para 10%, valor que se manteve em 2019. Em termos nacionais, a percentagem tem vindo a diminuir: começou com 10% em 2016 e diminuiu até 7% em 2019.

GRÁFICO 2 - PERCURSOS DIRETOS DE SUCESSO

No gráfico encontram-se presentes os percursos diretos de sucesso de todos os alunos do concelho de Moura, do distrito de Beja e dos alunos a nível nacional em comparação com o concelho e o distrito,

respetivamente, ou seja, através do indicador, representado no gráfico, é permitido medir a diferença entre a percentagem de percursos diretos de sucesso no concelho de Moura, no distrito de Beja e a nível nacional.

Tendo os dois grupos de alunos o mesmo nível de partida à entrada do 3.º ciclo, o objetivo é perceber se o trabalho desenvolvido ao longo do 3.º ciclo conduziu a resultados também iguais, ou se, pelo contrário, os alunos do concelho de Moura e do distrito de Beja tiveram desempenhos superiores ou inferiores aos dos seus colegas a nível nacional.

No gráfico, nas barras vermelhas está exposta a percentagem de alunos do concelho de Moura que obtêm positiva nas duas provas finais do 9.º ano (Português e Matemática), após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos de escolaridade nos anos de 2017, 2018 e 2019. Na análise dos percursos diretos de sucesso dos alunos do 3º Ciclo do concelho de Moura, pode-se observar um constante decréscimo na percentagem de percursos diretos, sendo que num período de 2 anos desceu de 32% para 25%, ou seja, um quarto dos alunos do concelho de Moura não tem um percurso direto de sucesso.

No caso de comparação dos percursos diretos de sucesso dos alunos do concelho de Moura com os percursos diretos de sucesso dos alunos a nível nacional, que está presente na barra cinzenta do gráfico, pode-se concluir que relativamente aos alunos do concelho de Moura, apesar de uma evolução no ano de 2018, onde os alunos do concelho obtiveram uma percentagem bastante superior à media nacional para alunos semelhantes, ocorreu uma redução dos percursos diretos de sucesso dos alunos do concelho, no ano de 2019, perante os alunos a nível nacional, ou seja, a percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos do concelho é inferior comparativamente à média nacional para alunos semelhantes.

Na componente do distrito de Beja, as barras azuis correspondem à percentagem de alunos do distrito de Beja que obtêm positiva nas

duas provas finais do 9.º ano (Português e Matemática), após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos de escolaridade nos anos de 2017, 2018 e 2019. Ao analisar a percentagem dos percursos diretos de sucesso dos alunos do 3º Ciclo do distrito de Beja, consegue-se perceber que existe uma manutenção dos valores, logo não existe uma grande variação entre os valores da percentagem dos percursos diretos de sucesso ao longo dos 3 anos.

No entanto, ao se fazer a análise dos percursos diretos de sucesso dos alunos do distrito de Beja, comparativamente aos percursos diretos de sucesso dos alunos a nível nacional, que está presente na barra laranja, consegue-se perceber que, ao longo dos últimos 3 anos, a percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da região é bastante inferior comparativamente à média nacional de alunos semelhantes.

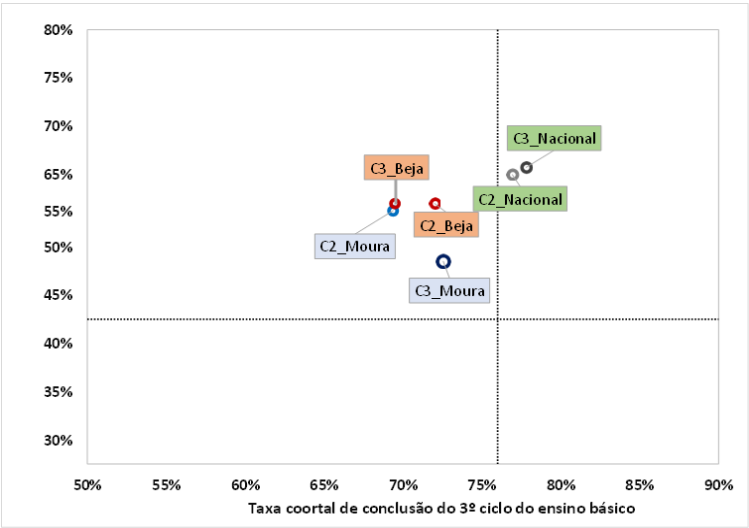
Taxa coortal de conclusão do 3º ciclo

Por último, irá ser realizada a análise da taxa coortal de conclusão do 3º ciclo tendo em conta a qualidade das classificações alcançadas nas provas finais do 9º ano. A taxa de coortalidade é obtida através do produto das taxas de transição dos anos de escolaridade e letivos sequenciais do ciclo de estudos, ou seja, através das taxas de transição do 7º ano em 2016/17, do 8º ano em 2017/18 e do 9º ano em 2018/19 para o caso do apuramento da coorte escolar, que é obtida através do método em diagonal, que se constituiu como um dos critérios para a descoberta da taxa coortal da conclusão do ciclo.

Por outro lado, é pertinente ter em conta que se está a realizar o estudo de um cálculo aproximado, ou seja, o processo relativamente à transição poderá abranger alunos que estão matriculados na condição de repetentes e que em relação a não ser realizada uma separação dos dados não nos é exequível ter o controlo do recenseamento dos alunos repetentes. No concelho de Moura, como está representado a azul, os valores coortais aproximados da conclusão do 3º ciclo nos anos letivos 2017/18, 2018/19 e 2019/2020

obtiveram os valores cortais de 55%, 48% e 50%, respetivamente. No caso de Beja, representado a laranja, os valores cortais foram de 72%, 69% e 57%, respetivamente, e em território nacional, representado a verde, os valores cortais foram de 77% e 78%, respetivamente.

GRÁFICO 3 – TAXA COORTAL DE CONCLUSÃO DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO



Questionários a docentes do Agrupamento de escolas de Moura

Numa primeira fase, realizámos a análise dos resultados relativamente ao Agrupamento de Escolas de Moura e, seguidamente, iremos apresentar a inquirição que foi realizada, a docentes do Agrupamento de Escolas de Moura como os representantes do conselho pedagógico, coordenador dos diretores de turma, coordenadores dos departamentos curriculares e professores, de maneira a perceber o porquê dos resultados obtidos e as suas perceções relativamente aos novos projetos propostos para a obtenção de uma escola de qualidade.

Nesta ordem de ideias, definimos os seguintes objetivos, baseando-nos em ideais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, como o de “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e

competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável (...) através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (ODS4), para a realização desta inquirição como:

- Perceber se consideram que a Lei de Bases do Sistema Educativo está adequada ao Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória;
- Compreender como os professores veem o seu trabalho em equipa com outros docentes;
- Conhecer quais os métodos de ensino inovadores no Agrupamento de Escolas de Moura.

Nesta perspetiva, realizámos determinadas questões aos professores, de maneira a entender se os docentes estariam ocorrentes dos projetos e para clarificar se os objetivos propostos estariam a ser realizados e, se sim, de que maneira.

As questões foram as seguintes:

- 1- Considera que a LBSE está adequada ao Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, tendo em conta as atuais exigências de um ensino por competências sistémicas e holísticas? Quais as mudanças na escola que considera necessárias para o aluno adquirir as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da escolaridade obrigatória?
- 2- Quais os projetos existentes no agrupamento que já estão orientados para a agenda do projeto 20/30 (ODS)? Quais são os objetivos que o agrupamento tem com a realização dos projetos que pretendem concorrer para essa agenda, em especial para o ODS4 (educação de qualidade)?

3- Tem conhecimento de métodos de ensino inovadores que contribuam para que esta escola seja promotora de mudanças face a um ensino mais tradicional? (Qual considera que deveria ser o ponto de partida para esta mudança?)

4- Como é que vê o seu trabalho em equipa? E o de outros professores? (articulam-se entre disciplinas ou não? Se sim, de que forma o fazem?)

As respostas foram diversas, mas seleccionámos determinadas que se enquadravam ao contexto das questões submetidas.

Na primeira questão, recolhemos a opinião de um docente como que a” Lei de Bases do Sistema Educativo não é (...) um problema ou entrave ao desenvolvimento do PASEO (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória).” Referindo que “a escola deve repensar-se enquanto agente maior de produção de conhecimento (...) e recentrar-se na missão de permitir aos alunos adquirir saberes básicos para (...) apostar verdadeiramente no desenvolvimento de competências complexas e essenciais às exigências do século XXI”.

Considera o inquirido que deverá ser realizada uma reflexão relativamente à escola e explorar-se a missão que esta tem no desenvolvimento das competências dos alunos para que se possa “inaugurar um novo tempo na educação em Portugal (...) o tempo da melhoria”, ou seja,” conferir real autonomia às escolas para construírem (...) caminhos da qualidade da educação de cada pessoa (..) revendo quer o edifício da administração educacional (...) quer o modelo de produção normativa”. (Professor 1, 20/05/2021, p.2-3).

Na segunda questão, consegue-se perceber que, no Agrupamento “os professores dialogam, pensam, planificam, projetam em conjunto” e que existem” projetos de supervisão colaborativa (...) ainda incipientes, mas já existentes de trabalho em equipas educativa”. No entanto, “falta mais autonomia administrativa para quebrar as barreiras da unidade-turma e o espartilho rígido dos horários semanais.” (Professor 1, 20/05/2021, p.3).

Na sequência destas respostas, consegue-se instaurar que os professores vêem o trabalho em equipa como algo que acontece naturalmente, o que evita a sobreposição de matérias entre disciplinas e, consequentemente, um bem-estar entre docentes, mas sentem um pouco de desalento e apelam a que os órgãos centrais que coordenam a educação revejam os seus métodos e os programas que se encontram em vigor para que se entenda a “ influência educativa dos professores como um ato de interlocução qualificada que se afirma ao nível da organização social do espaço, do tempo e dos instrumentos da aprendizagem” (Cosme, A.), de maneira a obter-se o melhor dos docentes e, consequentemente, dos alunos.

Na terceira questão, percebeu-se que o docente tinha uma perspetiva reticente relativamente às mudanças na escola complementando com “não sou defensor de mudanças só porque isso parece ser inovador.” (Professor 1, 20/05/2021, p.3). No entanto, existe a ideia de implementação de novas tecnologias nestes agrupamentos de escolas dizendo o docente que “há recurso a tecnologias digitais, apela-se às vivências e proporcionam-se vivências enriquecedoras”.

Na perspetiva de Ariana Cosme, que afirma que “a alegada crise da escolarização é uma oportunidade para se questionar o ofício do aluno, o ofício do professor e os modos como ambos os ofícios se articulam e se co definem”, o docente reforça esta ideia com a seguinte afirmação que “Falta apostar na exploração dos processos de construção do conhecimento (...) científico (...) para afastar a pseudociência e a anti ciência que grassa na sociedade!”. (Professor 1, 20/05/2021, p.4).

No processo de análise após a aquisição das respostas foi possível perceber que, no Agrupamento de Escolas de Moura, estão presentes alguns dos métodos de ensino inovadores, mas o professor prefere manter a reticência relativamente à emergência destes métodos e que há a crítica relativamente ao método de atuação por parte do Ministério da Educação para com as escolas, sendo que afirma que falta apostar em processos de construção do conhecimento científico.

Conclusão

Nas considerações finais deste trabalho concluímos que, no que diz respeito às escolas municipais e aos projetos gerais, todos os projetos estão compreendidos, ainda assim, há um longo caminho a percorrer. O departamento administrativo central deverá ser reorganizado e as pessoas têm fortalecido a ideia de que o processo de transformação educacional deve ser realizado de forma gradativa para que, num momento mais avançado, seja possível investir no desenvolvimento complexo de competências que atendam às necessidades do século XXI, ou seja, deve haver uma reorganização integral a nível nacional para a aplicação das novas medidas de educação e o Ministério da Educação deverá propor medidas de transformação para dotar as escolas de maior autonomia administrativa.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, Joaquim (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In J. Azevedo & J. Matias Alves (Org.) Projeto Fénix mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar (pp.3-21). Universidade Católica Portuguesa.
- Cosme, Ariana (2017). Escolas e professores no séc XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas. Revista Diálogo Educacional, 17 (53), 757-776.
- United Nations. (2015) «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development». United Nations – Sustainable Development knowledge platform.

Perspetivas de Estudantes sobre Influências dos Exames de 9º Ano no Percurso Escolar – Porque São Obrigatórios e Para que nos servem?

Margarida Dias | margarida-fialho@hotmail.com

Catarina Casanova | catarina_casanova99@hotmail.com

Teresa Gonçalves | teresacorreia6@gmail.com

Estudantes da Licenciatura de Ciências da Educação da Universidade de Évora

Resumo

Esta comunicação decorre da temática da qualidade da educação escolar, no âmbito de um trabalho da unidade curricular de Elementos de Administração Educacional.

Nesse âmbito, temos vindo a problematizar concepções político-administrativas e princípios norteadores do sistema educativo português, o que nos levou a questionar implicações organizacionais, pedagógicas e consequências decorrentes, buscando resposta junto de diversos atores.

Na presente comunicação, com base na ampla vontade de querer compreender realidades locais, começámos por questionar a temática dos exames finais de 9º ano, com o objetivo de perceber qual a sua utilidade e a opinião dos alunos em relação a este tema. Por este motivo, o público-alvo, foram quatro alunos de um agrupamento de escolas do Alentejo.

Realizámos este estudo, sem ignorar os princípios orientadores do Sistema Educativo Português e as orientações internacionais como os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável.

Nesta pequena investigação, partindo dos objetivos que foram definidos, elaborámos um guião de entrevista. Este guião permitiu recolher dados e investigar a bibliografia existente que melhor serviu para a interpretação e projeção de ações futuras, decorrentes do trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular.

Este trabalho é fundamental para compreender, localmente, a escola como organização e a realidade do Sistema Educativo.

Palavras-Chave: Educação de qualidade; Exames obrigatórios; Percursos escolares.

Introdução

Este estudo, inserido na temática de Elementos de Administração Educacional, tem por base um trabalho de investigação num agrupamento de escolas do Alentejo.

A investigação partiu da problemática relacionada com os exames finais de 9º ano e quisemos perceber qual é a opinião dos alunos em relação a este tema.

Começámos por fazer um trabalho de pesquisa sobre as taxas de retenção do concelho em estudo e, após as conclusões retiradas, formulámos a presente problemática. De seguida, definimos os objetivos específicos, a metodologia que ia ser utilizada e os instrumentos de recolha de dados. Construímos o guião para a entrevista, elaborámos o consentimento informado e realizámos as entrevistas, com a assinatura do consentimento informado. Após as entrevistas, selecionámos a bibliografia mais adequada aos objetivos do nosso trabalho. Por último, analisámos os dados obtidos, fizemos a interpretação, cruzando a análise dos dados com a bibliografia recolhida, e elaborámos as conclusões do estudo.

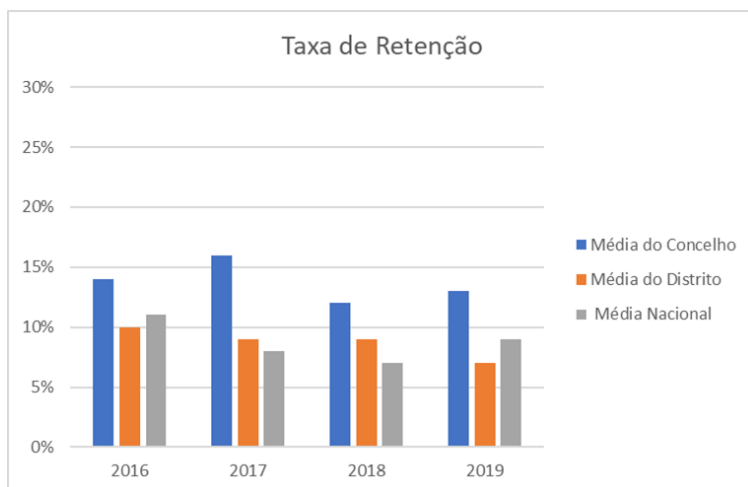
As principais questões do estudo foram perceber o que os alunos pensam sobre os exames de 9º ano e a obrigatoriedade de serem realizados às disciplinas de português e matemática. Procurámos perceber quais as disciplinas que os alunos escolheriam, se tivessem tido opção de escolha, e se os exames tiveram, ou não, influência na sua escolha para o ensino secundário.

Problemática e motivação inicial

No decorrer da unidade curricular de Elementos de Administração Educacional, começamos por estudar e analisar taxas de retenção, no concelho em estudo, no 3º Ciclo do Ensino Básico. Percebemos que

estas eram superiores às da média nacional. Ao começarmos a pensar no porquê e ao analisarmos as notas obtidas nos exames finais de 9º ano, que marcam o término do 3º Ciclo, percebemos que estes exames não são tão polémicos e debatidos como os exames de Ensino Secundário, e que este tem alguns pontos que podem ser ou não problemáticos para os alunos. Como por exemplo, o facto de serem obrigatoriamente realizados às disciplinas de Português e Matemática. Surgiu, então, esta problemática, dos exames finais de 9º ano, e com este estudo fomos conhecer qual era a opinião dos alunos, no sentido de perceber a utilidade destes exames, e o facto de não terem opção de escolha de disciplinas.

FIGURA 1: GRÁFICO DAS TAXAS DE RETENÇÃO;



Enquadramento Conceptual

Iniciámos este trabalho com o estudo das taxas de retenção, de um concelho em causa. Após estas nos terem ajudado na formulação da problemática do nosso estudo, chegámos à conclusão de que este trabalho também revela a importância que a participação dos alunos tem na melhoria das escolas.

Em relação às taxas de retenção, “o insucesso e o abandono escolar, ainda muito elevados e de que tanto se fala (e que, tantas vezes, tão pouco se conhecem a fundo, nas suas múltiplas faces e máscaras) são apenas as faces mais visíveis de um insucesso educativo institucional mais vasto” (Formosinho, 1992).

A escola não deve ser centrada no professor, ou no aluno, mas sim em cada pessoa. “Cada pessoa, está no centro de toda a atividade educativa: em cada aluno, em cada profissional” (Azevedo, 2010).

Neste estudo, ouviram-se as vozes de quatro alunos. Alunos com criatividade e com ideias, capazes de contribuir com iniciativas de melhoria para as escolas e para o sistema educativo. É isso que se espera de um aluno à saída da escolaridade obrigatória, então, que se dê voz aos alunos. “É interessante notar que o documento Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, debatido publicamente, aponta a pretensão de que o jovem, à saída dos doze anos de escola, seja um cidadão capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competências de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação e que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta” (Moraes, 2017, Mouraz, 2017, Cosme, 2017).

Objetivos específicos

Para este estudo foram definidos três objetivos específicos, que funcionaram como base de todo o trabalho. De acordo com estes objetivos, pretendemos descrever os resultados que obtivemos a partir da pesquisa. Apresentamos os três objetivos formulados:

Objetivo 1) Compreender a razão de só existirem exames de 9º ano às disciplinas de português e matemática;

Objetivo 2) Compreender a opinião dos alunos em relação à obrigatoriedade de, não só dos exames, mas também de não terem outra hipótese de escolha em relação às disciplinas;

Objetivo 3) Compreender como é que o percurso do 3º Ciclo, incluindo os resultados que obtiveram nos exames de 9º ano, influenciou (ou não) a sua escolha de percurso no ensino secundário.

Instrumentos e Metodologia

O trabalho de investigação teve como instrumentos de recolha e produção de dados, numa fase inicial, os dados do Infoescolas e, depois, as entrevistas realizadas aos quatro alunos do concelho em estudo.

A metodologia utilizada foi o estudo exploratório, um método realizado a partir de uma questão ou de um problema. O objetivo deste tipo de estudo é procurar ideias, hipóteses ou padrões. O propósito do estudo exploratório não é testar ou confirmar algo já existente, mas sim realizar descobertas.

A entrevista

Para ser possível saber a opinião dos alunos em relação à problemática, o método que foi utilizado, como já foi referido, foi a entrevista. A primeira etapa foi a realização do guião da entrevista; de seguida, foram selecionados quatro participantes para serem entrevistados. Os participantes escolhidos são alunos, do agrupamento de escolas em estudo, que se encontram nos 11º e 12º anos do Ensino Secundário. Não foi possível a escolha de alunos dos 9º e dos 10º anos, uma vez que, devido à pandemia não irão ser realizados estes exames, tal como no passado ano letivo. Após a escolha dos participantes, foi elaborado o consentimento informado, e depois deste estar assinado, por todos os participantes, a próxima etapa foi a realização das entrevistas. O guião da entrevista foi o seguinte:

1) O que pensas acerca dos exames finais de 9º ano serem sempre realizados às disciplinas de português e matemática?

1.1) Achas que os alunos poderiam escolher como no ensino secundário?

1.2) Com que sentido?

2) Caso pudesses escolher as disciplinas a realizar em exame, no 9º ano, quais escolherias? Porquê?

3) Achas que os exames realizados no 9º ano, e as notas obtidas influenciaram a tua escolha para o curso de ensino secundário? Podes dar-nos um exemplo dessas influências?

As respostas dos alunos

As respostas dos alunos tiveram alguns pontos divergentes e outros em comum. Os quatro alunos já tinham uma opinião formulada em relação aos exames finais de 9º ano. Em quatro alunos, apenas um aluno percebe a obrigatoriedade dos mesmos e o porquê de serem realizados a português e a matemática. Os outros três alunos, sugerem que as disciplinas deste exame poderiam ser opcionais. Os três referem que, caso tivessem opção de escolha, escolheriam as disciplinas base do seu curso de Ensino Secundário. Ao ser perguntado se este exame influenciou, ou não, a sua escolha para o seu futuro percurso no Ensino Secundário, apenas uma aluna refere que influenciou.

A seguinte tabela de análise dos dados, apresenta os objetivos do estudo, em ligação a algumas respostas dos quatro alunos entrevistados, e as ideias emergentes.

FIGURA 2: TABELA DE ANÁLISE DE DADOS;

Análise dos dados		
Objetivos	Voz dos participantes	Ideias emergentes
1) Compreender a razão de só existirem exames de 9º ano às disciplinas de português e matemática;	“O método atual de realização dos exames de 9º ano é o mais benéfico para os alunos.” (Aluno A; 22/05/2021; p.2)	Apenas um estudante, dos quatro, reconhece a importância da matemática e do português para o prosseguimento de estudos.
	“A disciplina de Português é obrigatória em todas as áreas do ensino secundário regular. A disciplina de Matemática é disciplina obrigatória de duas áreas. Para além disso, estas duas disciplinas são estudadas desde o 1º ciclo.” (Aluno A; 22/05/2021; p.2)	O aluno A justifica que estas duas disciplinas, acompanham os alunos durante todo o seu percurso escolar, desde o 1º ciclo.
	“Acho que esses exames nacionais são importantes, mas em termos de estatísticas.” (Aluno B; 25/05/2021; p.3)	Os outros três alunos referem que os exames não têm muita importância para o percurso escolar dos alunos. Mencionam que não tem utilidade para o futuro dos alunos, o que são mais importantes em termos estatísticos.
	“Os exames nacionais de 9º ano não têm muita importância no percurso escolar do aluno.”	

	(Aluno C; 25/05/2021; p.4) “Na minha opinião, os exames não têm grande utilidade para o nosso futuro.” (Aluno D; 27/05/2021; p.4)	
2) Compreender a opinião dos alunos em relação à obrigatoriedade de, não só dos exames, mas também de não terem outra hipótese de escolha em relação às disciplinas;	“Se tivesse tido oportunidade de escolher a que disciplinas realizar exames de 9º ano, escolhia exatamente Português e Matemática. Estes exames devem continuar a ser obrigatórios.” (Aluno A; 22/05/2021; p.2) “Os exames deviam ter a opção de escolha. Escolheria História e Português, pois, são as bases do meu curso de secundário.”; (Aluno B; 25/05/2021; p.3) “Sim, sem dúvida que os exames de 9º ano deveriam ser opcionais. Eu iria escolher História e Português, pois estou no curso de Humanidades.”	Apenas um aluno apoia a obrigatoriedade dos exames. 3 dos 4 alunos defendem a ideia de que os exames de 9º ano devem ser facultativos, ou, que deviam ter opção de escolha. 3 dos 4 alunos escolheriam, caso tivessem opção de escolha, as disciplinas que são base do seu curso de secundário. 1 das 4 alunas continuaria a escolher os exames de Português e Matemática.

	(Aluno C; 25/05/2021; p.4) “Estes exames deviam ser facultativos. Se tivesse opção de escolha às disciplinas, escolhia Ciências e Matemática, pois são a base do curso de Ciências e Tecnologias, que frequento.” (Aluno D; 27/05/2021; p.4)	
3) Compreender como é que o percurso do 3º Ciclo, incluindo os resultados que obtiveram nos exames de 9º ano, influenciou (ou não) a sua escolha de percurso no ensino secundário.	“As notas que obtive nos exames não tiveram qualquer tipo de influência na minha escolha. São os gostos dos alunos que importam.” (Aluno A; 22/05/2021; p.2) “Os exames não tiveram influência na escolha do meu percurso no ensino secundário” (Aluno B; 25/05/2021; p.3)	3 alunos referem que os exames de 9º ano, não tiveram qualquer influência na escolha do percurso secundário. 2 alunos afirmam que são os gostos do aluno o fator essencial para a escolha do percurso a seguir. Apenas uma aluna menciona que os exames tiveram influência na sua escolha.
	“A minha escolha baseou-se apenas nos meus gostos e interesses, os exames não tiveram influência nenhuma.”	

	(Aluno C; 25/05/2021; p.3) “Em parte, sim acho que influenciaram um pouco. Sempre fui melhor a português que a matemática, e isso ajudou-me a escolher a área de letras/humanidades.” (Aluno D; 27/05/2021; p.4)	

Interpretação da análise dos dados

Em relação aos dados obtidos, concluímos que houve opiniões comuns e divergentes. Para o primeiro objetivo, no qual fomos procurar a opinião dos alunos em relação aos exames finais de 9º ano, e a serem realizados sempre às mesmas duas disciplinas, notámos que os alunos não estão motivados e não percebem o sentido da realização deste exame. Apenas um aluno defende a sua realização e compreende o porquê de serem realizados a Português e a Matemática. Este facto, pode ajudar a compreender o porquê da média das taxas de retenção, neste concelho, ser mais elevada, face à média nacional das taxas de retenção.

Em relação ao segundo objetivo, perceber o que os alunos achavam em relação às disciplinas escolhidas para exame, três dos quatro alunos entrevistados, escolheriam as disciplinas que são agora, base do seu curso de Ensino Secundário.

No enquadramento conceptual, referimos a importância que a participação dos alunos pode ter para a construção de uma escola melhor. Este é um bom exemplo, de uma ideia que partiu de alunos e que pode fazer sentido. Os alunos acreditam que este exame deveria

estar relacionado com a escolha do seu percurso, depois do ensino básico.

Por último, no último objetivo, tencionávamos saber se os exames de 9º ano, influenciaram, ou não, a escolha dos alunos, para o percurso a seguir no Ensino Secundário, ao qual, a maioria dos alunos, respondeu que não. Dois alunos, referem que são os gostos dos alunos que realmente importam para tomar a decisão.

Deste modo, conseguimos dar resposta aos três objetivos formulados para este trabalho, o que nos permitiu tirar as conclusões necessárias.

Conclusão

Com este trabalho concluímos que, os alunos podem realmente ajudar a tornar a escola, um lugar melhor. Estes alunos, foram capazes de contribuir com ideias de iniciativas para a melhoria das escolas. Este trabalho, foi apenas uma pequena amostra de quatro alunos, das suas ideias e opiniões, mas cada aluno, tem a sua, e merece poder contribuir.

Para nós, estudantes da licenciatura em Ciências da Educação, este estudo, deu-nos uma nova perspetiva local. Conseguimos formar uma problemática e, a partir dela, ir à procura de respostas nas escolas e local em estudo. Conseguimos dar voz aos alunos e às suas opiniões, ainda, que em pequena escala. Para os alunos, foi mais fácil, conseguirem mostrar o seu ponto de visto, devido à proximidade de faixas etárias.

Em relação à temática e à problemática abordadas, concluímos que este é um tema em que os alunos devem ser ouvidos. Num universo de quatro alunos, três acreditam que as disciplinas a realizar no exame final de 9º ano devem ser disciplinas que façam sentido e sejam base para o futuro percurso escolar de cada aluno, no Ensino Secundário. Os alunos afirmam que este exame deve ser mais bem pensado e estruturado. Não querem que funcione apenas para determinar se os alunos seguem para o próximo ano, ou não.

O sistema quer alunos com voz, capazes de pensar crítica e autonomamente. Este estudo foi um bom exemplo, de como dar voz aos alunos, para assim, caminharmos para construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor.

Referências bibliográficas

Azevedo, Joaquim (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor?. In J. Azevedo & J. Matias Alves (Org.) Projeto Fénix mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar (pp.3-21). Universidade Católica Portuguesa.

Moraes, B., Mouraz, A. & Cosme, A. (2017). A participação dos alunos nos projetos de melhoria das escolas. Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación, 5, 316-321.

ONU (2017). Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. Agenda 2020-2030. ONU.

A Dimensão Educativa nos Processos de Salvaguarda do Património Cultural Imaterial do Alentejo Classificado pela UNESCO (2008-2020) – O Início do Trilhar de um Caminho

Merciana Rita | Doutoranda do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade de Évora | mercianarita@gmail.com

Bravo Nico | Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação; CIEP-UÉ | jbn@uevora.pt

Resumo

Neste texto trazemos uma proposta de tese de doutoramento em ciências da educação que tem como questão de partida: De que forma foi concebida e tem sido concretizada a dimensão educativa nos processos de salvaguarda do património cultural imaterial, aprovados pela UNESCO, no Alentejo, no período entre 2008 a 2020? Serão objeto de estudo as dimensões educativas nas candidaturas e práticas dos casos do Cante Alentejano, do Figurado de Estremoz e da Arte Chocalheira. Será concretizado um estudo de casos múltiplos, no quadro de uma abordagem metodológica qualitativa de matriz interpretativa, com recurso à análise documental e ao inquérito por entrevista. Espera-se com este trabalho distinguir a região Alentejo e o seu património cultural explorando de forma inovadora e instrumental esta área do conhecimento, uma vez que, atualmente, não existe qualquer estudo sistemático e comparativo desta realidade.

Palavras-Chave: Educação Formal e Não Formal; Património Cultural Imaterial; UNESCO; Alentejo.

Uma Breve Nota Introdutória

Mas que dia tão bonito
Ninguém queria acreditar
O Alentejo é Património
Pelo seu lindo cantar

Todas as nações
Do mundo vieram para escutar
Ai, mas que dia tão bonito
Ninguém queria acreditar

Moda “Mas que dia tão bonito” – Os Alentejanos (Serpa)

No âmbito da Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial da Humanidade da Unesco (2003) encontram-se em concretização, na atualidade e pelo nosso país, oito projetos de salvaguarda patrimonial: i) fado, canção urbana popular de Portugal (2011); ii) confeção da louça preta de Bisalhães (2016); iii) dieta mediterrânica (2013); iv) canto polifónico do Alentejo, Sul de Portugal (2014); v) manufatura de chocalhos (2015); vi) falcoaria, património humano vivo (2016); vii) produção de figurado em barro de Estremoz (2017); viii) festas de inverno, carnaval de Podence (2019).

Conhecer e comparar as diferentes abordagens educativas desenhadas e concretizadas nos projetos de salvaguarda da dimensão imaterial da cultura alentejana aprovados pela UNESCO, no período entre 2008 a 2020, é a principal base de construção desta proposta de projeto de tese de doutoramento em ciências da educação que recentemente inicia o trilhar de um caminho.

O interesse pelo tema, a dimensão educativa (educação formal e não formal) do património cultural imaterial classificado como salvaguarda pela UNESCO, enquanto linha de investigação, partiu de motivações pessoais e académicas. Por um lado, o gosto em estudar os saberes tradicionais que caracterizam a nossa cultura; e por outro, a inexistência de estudos académicos em Portugal na área das ciências da educação que incidam exclusivamente sobre este assunto em particular.

Neste contexto, este estudo tem como problema ou questão de partida: De que forma foi concebida e tem sido concretizada a dimensão educativa nos processos de salvaguarda do património cultural imaterial, aprovados pela UNESCO, no Alentejo, no período entre 2008 a 2020?

Como objetivos da investigação, definiram-se três gerais e seis específicos, a saber:

1- Caracterizar a dimensão educativa presente nas candidaturas promovidas junto da UNESCO

1.1. caracterizar a dimensão educativa presente na candidatura do Cante Alentejano;

1.2. caracterizar a dimensão educativa presente na candidatura do Figurado de Estremoz;

1.3. caracterizar a dimensão educativa presente na candidatura da Arte Chocalheira;

2- Caracterizar a dimensão educativa concretizada após a aprovação das candidaturas por parte da UNESCO

2.1. caracterizar a dimensão educativa concretizada no âmbito do processo de salvaguarda do Cante Alentejano;

2.2. caracterizar a dimensão educativa concretizada no âmbito do processo de salvaguarda do Figurado de Estremoz;

2.3. caracterizar a dimensão educativa concretizada no âmbito do processo de salvaguarda da Arte Chocalheira;

3- Formular propostas que visem a melhoria das práticas educativas, em contexto formal e não formal, envolvidas nos processos de salvaguarda do património imaterial alentejano aprovados pela UNESCO.

Com estes propósitos, o estudo empírico para o período compreendido entre 2008 a 2020, irá centrar-se, num primeiro momento, no levantamento do desenho da dimensão educativa presente nos planos de salvaguarda de cada um dos casos e, numa

segunda e consequente fase, identificar e analisar as práticas educativas, entretanto concretizadas, em contextos formais e não formais.

Algumas Bases Teóricas

Esta proposta de investigação sustenta-se na definição apresentada na Convenção da Unesco para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, ratificada no nosso país no ano de 2008, inscrita no n.º 3 do artigo 2.º, a qual se transcreve:

Entende-se por «salvaguarda» as medidas que visem assegurar a viabilidade do património cultural imaterial, incluindo a identificação, documentação, pesquisa, preservação, protecção, promoção, valorização, transmissão, essencialmente através da educação formal e não formal, bem como a revitalização dos diferentes aspectos desse património. (UNESCO, 2003).

Deste modo, podemos inferir que se destaca assim, o valor, o respeito e o reconhecimento que a Convenção dá à dimensão educativa (educação formal e não formal), conceitos distinguidos por Libâneo (1998, cit. por Veiga & Tojo, 2008), Combs (1991, cit. por Silvestre, 2003) e Bernet (2003).

De acordo com Libâneo (1998, cit. por Veiga & Tojo, 2008, p. 282) as modalidades educativas são formais e não formais: a educação formal considera-a como um “processo estruturado, organizado, planeado intencionalmente e sistemático” (ibidem, p.82), dando como exemplo desta, o processo educativo que ocorre privilegiadamente na escola por ser um trabalho desenvolvido, principalmente, segundo uma estruturação prévia e que obedece a processos de avaliação e de certificação anteriormente validados. Por sua vez, o mesmo autor entende que quando a modalidade formal não consegue dar resposta a um sujeito ou a um grupo peculiar é privilegiada a educação não formal. Assim, caracteriza esta modalidade por “apresentar métodos de ensino construídos à medida das necessidades dos sujeitos alvo do processo educativo, sendo menos estruturada, sistematizada na planificação e, como tal, mais flexível, sem no entanto perder o seu carácter intencional” (ibidem, p.82).

Na perspectiva de Combs (1991, cit. por Silvestre, 2003, p. 53) a distinção entre estes dois conceitos opera-se do seguinte modo:

La educación formal se refiere por supuesto al “sistema educativo” altamente organizado y estructurado jerárquica y cronologicamente, que abarca desde el jardín de infância hasta los más elevados niveles de la universidad.

La educación no formal es (...) uma variedade arroladora de actividades educativas que ti enen três características en comum:

- Están organizadas conscientemente (a diferencia de la educación informal) al servicio de auditorios y propósitos particulares;
- Operan fuera de la estructura de los sistemas de educación formal y generalmente librés de sus cânones, regulaciones y formalismos;
- Pueden ser proyectadas para servir a los intereses particulares y necesidades de aprendizaje de virtualmente cualquier subgrupo particular en cualquier población.

Já numa definição mais simplista, partindo do princípio de que a forma escolar continua a ser o principal referente da educação formal, Trilla Bernet (2003) atribui à educação não formal processos intencionais, objetivos de aprendizagem ou formação explícitos, diferenciados e específicos que se afastam dos procedimentos convencionais escolares.

Retomando novamente a dimensão educativa inscrita na Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial da Humanidade, destacamos o artigo 14.º:

- “i) Programas educativos, de sensibilização e informativos destinados ao público, nomeadamente aos jovens;
- ii) Programas educativos e de formação específicos no seio das comunidades e dos grupos em causa;

iv) Meios não formais de transmissão de conhecimentos.”
(UNESCO, 2003).

Partindo da sua leitura podemos extrair os contextos educativos onde poderão ocorrer as aprendizagens, nomeadamente: programas educativos escolares; programas educativos não formais, no âmbito da educação de adultos, da educação comunitária e da educação popular. Ambos, embora, ocorram em contextos educativos diferenciados têm um cariz formativo possibilitando uma aprendizagem ao longo da vida.

No que diz respeito à educação de adultos, autores como Edgar Faure, Jaume Trilla, Agustín Osório e Alberto Melo destacam neste âmbito o conceito de educação permanente aliado ao da aprendizagem ao longo da vida.

Edgar Faure, nos Relatórios “Aprender a Ser” (1972) e de Delors (1996) para a UNESCO considera que o conceito de educação permanente se estende a todos aspetos do facto educativo, ou seja, que engloba tudo e que o todo é maior que a soma das partes. Por esta ordem de ideias, entende que esta deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir.

Opinião esta, também partilhada por Jaume Trilla, quando afirma que:

O conceito de educação permanente é, sem dúvida, o mais amplo, genérico e totalizador. De fato, não é uma classe ou um tipo, ou um setor da educação, mas, uma construção teórica sobre o que deveria ser a própria educação. É a ideia que faz dela algo contínuo e inacabável, algo que abarca a biografia inteira da pessoa. (Trilla, 1985 cit. por Ghanem & Trilla, 2008, p. 63).

Para Osório (2003), a educação permanente é um facto coexistente da vida humana, no sentido que se trata de reaprender e rever o conhecimento face ao desenvolvimento tecnológico e científico. Na sua perspetiva, compreende a “totalidade do ser” que é muito mais que a educação intelectual e supõe uma educação integral.

Já Alberto Melo (2011, p. 4) apela ao conceito de educação permanente a partir dos seguintes elementos essenciais:

- todo o ser humano é perfectível e durante toda a sua vida;
- não há, portanto, uma idade própria para uma aprendizagem sistematizada;
- aprender é, e deve ser, um projeto pessoal dentro de uma postura pró-ativa de vida;
- as aprendizagens não se fazem no isolamento mas na relação; com o próprio, com os outros humanos e demais seres vivos, com o mundo físico e os objetos entretanto inventados;
- estes processos não são necessariamente de sentido único, e em direção ao aperfeiçoamento, pois são reversíveis e constantemente sujeitos a paralisações e até retrocessos;
- os processos pessoais de aprendizagem e de desenvolvimento no caminho de uma realização progressiva de capacidades e aspirações devem ser estimulados, apoiados e defendidos pela sociedade e as suas estruturas políticas e institucionais.

O conceito de educação comunitária no entendimento de Nico & Nico (2013) assenta em oito princípios fundamentais: promove a Liberdade; promove encontros; promove mudanças; respeita as identidades das pessoas e das comunidades; promove a Felicidade; constrói acessos; patrimonializa a cultura local; e é promotora de desenvolvimento.

Para finalizar, a educação popular na perspetiva do educador Paulo Freire (1921-1997) está diretamente relacionada com a tríade: cultura, política e sociedade, uma vez que vê nesta como uma “educação libertadora” ou “uma educação para a prática da liberdade”, capaz de possibilitar a consciencialização dos sujeitos através do carácter político e transformador da educação.

Esta conceção também é corroborada por Wanderley (2010) quando sintetiza de forma brilhante esta definição:

[...] c) Educação Popular como orientação de libertação (buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, que seriam concretizadas a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares, e realizar reformas estruturais na ordem capitalista. (p. 21).

Desenho Geral da Investigação

O projeto de investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, também designado por construtivista (Creswell, 2012), uma vez que este coloca o “interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1986, p. 119). É esta a característica distintiva deste tipo de paradigma. Como afirma Erickson (1986, p. 120) o que torna um estudo interpretativo “é uma questão de foco substantivo e intenção, e não uma questão de procedimentos para a recolha de dados.”

Centrando a investigação na dimensão educativa presente nos processos de candidatura e nas consequentes práticas, optámos pela abordagem qualitativa. Esta opção justifica-se pelas cinco características enunciadas por Bogdan, R. & Biklen, S. (1994): 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento na recolha de dados; 2) os dados que o investigador recolhe são de carácter descritivo; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e 5) o investigador qualitativo tem interesse em compreender as perspetivas participantes que os informadores atribuem às suas experiências.

Atendendo aos objetivos da investigação, elegemos a modalidade de estudo de casos múltiplos sem intervenção do investigador. Esta opção radica no facto de que

[o]s casos múltiplos (...) parecem experimentos múltiplos. Sob essas circunstâncias, o modo de generalização é a generalização analítica, em que uma teoria previamente desenvolvida é usada como um padrão, com o qual são comparados os resultados empíricos do estudo de caso. Se dois ou mais casos demonstrarem apoiar a mesma

teoria, a replicação pode ser afirmada. Os resultados empíricos podem ser considerados ainda mais poderosos se dois ou mais casos apoiarem a mesma teoria, mas não apoiarem uma teoria rival igualmente plausível.

(...) A generalização analítica pode ser usada se o seu estudo envolver um ou vários casos, que serão mais tarde como estudos de caso único ou de caso múltiplo. (Yin, 2010, p. 61).

Quanto à escolha dos participantes serão as pessoas das equipas responsáveis pelos dossiês de candidatura à UNESCO e pelas práticas educativas subsequentes.

Como técnica de recolha de dados, prevê-se a análise documental e o inquérito por entrevista, com recurso a registo por gravação áudio e em vídeo.

Neste sentido, exemplificamos, no quadro que se segue, as diferentes fontes de informação primárias com a respetiva opção de recolha de dados.

Eixos:	Fontes de informação	Recolha de dados	Técnicas
1. Candidaturas UNESCO	Documentos: formulários ICH -02, as declarações de consentimento das comunidades e grupos, vídeos, fotografias e inventários de inscrição.	Análise documental	Análise de conteúdo
	Pessoas/instituições: peritos e técnicos das equipas responsáveis pelas candidaturas.	Guião de entrevista semiestruturada	
2. Práticas	Documentos: notas de imprensa digitais, atas de reuniões públicas de câmaras municipais, documentários, boletins municipais, relatórios periódicos enviados à UNESCO, entre outros.	Análise documental	
	Pessoas/instituições: associações, municípios, organizações não governamentais (ONG) e entidades da administração central.	Guião de entrevista semiestruturada*	

*Nota: Na eventualidade de existir muitas pessoas/instituições a aplicar entrevistas semiestruturadas para as práticas dos três patrimónios imateriais a estudar, ressalva-se esta ocorrência através da opção de uma abordagem mista, ou seja, primeiramente aplicar o inquérito por questionário às instituições envolvidas nos processos de salvaguarda e posteriormente, aplicar a entrevista semiestruturada (através da criação de uma amostra significativa do universo) e realizar a respetiva análise de conteúdo.

Fonte: elaboração própria

Relativamente à análise documental são tidas em conta duas perspetivas diferentes, conforme refere Morgado (2018) recorrendo a Bell (1997):

- i) Com o objetivo de complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha; neste caso, a análise documental permite recolher informações úteis acerca do objeto de estudo;
- ii) Como técnica particular, ou mesmo exclusiva, de recolha de dados empíricos para um projeto de investigação; neste caso, os documentos são, em si mesmo, o alvo do estudo. (p.87).

Para a análise de conteúdo dos documentos recolhidos pretendemos seguir os procedimentos enunciados por Bardin (1977):

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A opção de aplicar entrevistas semiestruturadas resulta do facto destas permitirem criar condições para que o entrevistado fale abertamente sobre determinado tema e, ao mesmo tempo, possibilita ao investigador ir encaminhando a entrevista para os objetivos que visa alcançar. Tem, ainda, como principal vantagem, a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre os assuntos. Desta forma, parafraseando Bogdan & Biklen (1994, p. 35) fica-se “com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (...)”.

Depois de construídos os guiões de entrevista semiestruturados e respetiva submissão a um painel de especialistas para validação, pretendemos realizar um pré-teste a dois possíveis participantes do estudo, com o propósito de sua melhoria e reajustamentos.

No que concerne à forma de tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas como corpus de análise, optaremos em primeiro por elaborar uma grelha de análise de conteúdo, constituída por categorias, subcategorias e unidades de análise/registo em

concordância com os objetivos da investigação, e depois uma análise de dados criteriosa, tendo em vista uma descrição rica e rigorosa.

Deste modo, propomos que o estudo empírico seja operacionalizado da seguinte forma:

- numa primeira fase, analisar os documentos das candidaturas da UNESCO através de uma análise documental, e de seguida, aplicar entrevistas semiestruturadas às equipas responsáveis pelas candidaturas à UNESCO e realizar a respetiva análise de conteúdo;
- numa segunda fase, analisar os documentos que fomentam as práticas educativas no terreno através de uma análise documental, e por fim, aplicar entrevistas semiestruturadas às equipas de gestão dos processos de salvaguarda e realizar a respetiva análise de conteúdo.

Considerações Finais

Espera-se que este trabalho de investigação possibilite compreender melhor as dimensões educativas presentes nas candidaturas e práticas dos casos do Cante Alentejano, do Figurado de Estremoz e da Arte Chocalheira.

Esta proposta de investigação ainda irá notabilizar a região Alentejo e o seu património cultural explorando de forma inovadora e instrumental a área das ciências da educação, uma vez que, atualmente, não existe qualquer estudo sistemático e comparativo desta realidade. Neste contexto, este estudo poderá assumir-se como uma referência ao nível do quadro teórico e metodologia que depois de validada pode ser replicada, de forma adaptada, para outros contextos territoriais ou culturais.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education.
- Delors, J. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir* (10ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nova Iorque: MacMillan.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP.
- Ghanem, E., & Trilla, J. (2008). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Melo, A. (2011). *A Educação Permanente, Guia de Vida e Manifesto Político nas Encruzilhadas da Humanidade*. Conferência de Abertura nas II Jornadas de Educação de Adultos (p. 4). Lisboa: Sítio do Livro. Obtido de http://www.apcep.pt/userfiles/educ_permanente.pdf

- Morgado, J. (2018). O Estudo de Caso na Investigação em Educação (3.ª ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nico, B., & Nico, L. (2013). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: 15 anos de educação não formal. In Bento Silva et al (Orgs), Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia: O Não Formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias (pp. 919-923). Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Osório, A. (2003). Educación permanente y educación de adultos intervenció socioeducativa en la edad adulta. Barcelona: Ariel Educación.
- Silvestre, C. (2003). Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trilla-Bernet. (2003). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel.
- UNESCO. (2003). Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial. Paris: UNESCO. Obtido de <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>
- Veiga, J., & Tojo, J. (2008). Contributos da Educação Não Formal e Informal na Theatron Associação Cultural. In B. Nico (Coord.), Aprender no Alentejo (Atas do IV Encontro Regional de Educação (pp. 281-293). Évora: Universidade de Évora.
- Wanderley, L. (2010). Educação Popular: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez Editora.
- Yin, R. (2010). Estudo de Caso: planeamento e métodos (4.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Educação no Concelho de Portel: Muito Mais que Terra e Água

Rúben Soares | ruben.pedro2001@gmail.com

Catarina Henriques | l45775@alunos.uevora.pt

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora

Resumo

A presente comunicação foi apresentada no âmbito do XI encontro “Aprender no Alentejo” engloba os trabalhos finais das Unidades Curriculares de Educação de Adultos e Educação, Território e Desenvolvimento Local, lecionada pela Professora Lurdes Nico e pelo Professor Doutor Bravo Nico, respetivamente. No âmbito da realização de um estudo de investigação foi-nos proposto a execução de um trabalho de investigação para perceber a presença de Educação Formal, Não-Formal e Informal num determinado território (o concelho de Portel) e analisar uma das empresas associada a um empreendimento do território (a EDIA/Empresa de Desenvolvimento e Infraestruturas do Alqueva).

No território realizou-se um estudo acerca de diversas instituições e, conseqüentemente, procedeu-se à recolha de informação relativamente às aprendizagens desenvolvidas, através de uma pesquisa por o método de metodologia qualitativa, onde se inquiriram os responsáveis de instituições, através da aplicação de questionários que nos possibilitaram conhecer o território, numa perspetiva educativa e entender de que maneira as instituições desenvolvem os seus projetos educativos e a influência que estas têm para o desenvolvimento do território.

Palavras-Chave: Educação de Adultos; Educação Não-formal; Educação Informal; Território; Aprendizagens.

Introdução

No âmbito das Unidades Curriculares de Educação de Adultos e Educação, Território e Desenvolvimento Local foi-nos proposto a realização de um trabalho de investigação com o objetivo de perceber a presença de Educação Formal, Não-Formal e Informal no concelho de Portel.

As unidades curriculares de Educação de Adultos e Educação, Território e Desenvolvimento Local pertencem ao plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação. Como tal, a construção deste trabalho permitiu-nos o desenvolvimento de competências e a aquisição de um maior entendimento relativamente à realização de trabalhos de carácter científico.

Decidimos estruturar o trabalho em diferentes etapas. Primeiramente, recolher informação relativamente às instituições do concelho de Portel que tenham presentes a Educação, Formação e Certificação de Adultos.

Numa segunda fase, após a realização de reuniões, aplicação dos questionários, análise e interpretação dos dados recolhidos, procedeu-se à realização do trabalho escrito que seria apresentado no XI Encontro Aprender no Alentejo.

Enquadramento teórico

A Educação é compreendida como um processo amplo e inclusivo. Assim, é relevante que nos apercebamos da importância de se avaliarem vertentes educativas distintas presentes nas práticas sociais. De maneira a não se considerar a educação apenas em termos de cariz escolar criou-se a ideia da criação de novas vertentes educativas referidas como: (I) Educação Formal, (II) Não-formal e (III) Educação Informal e outras vertentes que se completavam às descritas acima como o caso do (IV) Desenvolvimento Local e Educação Popular (V).

(I) A Educação formal *“tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela*

depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação” (Gadotti, 2005), ou seja, este tipo de educação pode ser entendido como aquela onde as aprendizagens são realizadas em contextos organizados, estruturados e hierarquizados.

(II) A Educação Não-Formal tem sido uma vertente que tem adquirido maior relevância porque responde às necessidades da população e, simultaneamente, oferece contextos educação e formação a todos os indivíduos. Esta decorre em ambiente exterior às escolas, como em locais recreativos, instituições ou em lugares onde existem processos interativos intencionais. O contexto educativo desenvolve-se em meios de ação que são previamente produzidos coletivamente e a participação tende a ser voluntária. Nesta vertente é relevante o propósito da ação educativa, da participação, transmissão e partilha de aprendizagens. Os seus objetivos constroem-se na interação entre as pessoas, concebendo um processo educativo direcionado para os interesses e necessidades de quem está inserido num contexto deste tipo, ou seja, *“O método nasce a partir de problematização da vida quotidiana (...) os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas (...) É dinâmica (...) Visa à formação integral dos indivíduos. Neste sentido tem um caráter humanista”.* (Gohn, 2006)

(III) A Educação Informal intrinsecamente é vista como um processo de construção do saber ao longo da vida, ocorre em contextos familiares, pelos meios de comunicação social e por todos os contextos sociais em que acabamos por adquirir novos conhecimentos/aprendizagens. Esta vertente está em contacto com os processos de socialização sendo que a nossa maneira de pensar, de agir e de nos comportarmos são influenciadas pelo grupo onde estamos inseridos e se os valores dentro desse grupo não forem os mais adequados faz com que essa vertente da Educação funcione de uma maneira regressiva relativamente às outras vertentes, ou seja, os resultados desta vertente da Educação *“ acontecem a partir do*

desenvolvimento do senso comum dos indivíduos que orienta as suas formas de pensar e de agir espontaneamente” (Gohn, 2006).

(IV) O Desenvolvimento Local consiste num processo de atividade num território com identidade própria e, simultaneamente, reconhece os problemas e os recursos na perspetiva de inclusão de todas as pessoas *“recorrendo a uma estratégia plurisectorial e incentivando a participação cidadã das pessoas”* (Melo, 2001). Tendo em conta a definição deste conceito torna-se pertinente relacioná-lo com a educação, sendo que é necessário que as pessoas participem ativamente na criação de novas dinâmicas dentro da própria sociedade, ou seja, *“A educação não deve servir apenas (...) para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.”* (Dowbor, 2006).

(v) A Educação Popular consiste numa teoria de educacional, que através de métodos que incentivam a utilização de metodologias incentivadoras à participação e à promoção de capacidades das pessoas baseando-se numa política estimuladora onde ocorreriam determinadas alterações sociais tendo como objetivo a promoção de mais liberdade, justiça e igualdade.

Esta foi uma vertente educacional que ganhou maior reconhecimento através do autor Paulo Freire que era detentor de ideias como a das *“expressões da emergência política das classes populares (...) conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigida sobre o movimento popular”* (Freire, 1980) ou como o método de Alfabetização «Palavras Geradoras» que estimulava as aprendizagens dos adultos através do debate com as próprias experiências de vida.

De modo a conseguirmos recolher a informação necessária para a realização do trabalho de investigação, recorreremos a reuniões, realizadas por via zoom, chamadas telefónicas e e-mails, Numa outra fase, aplicámos os questionários às instituições.

Caracterização do Território

O concelho de Portel pertence ao distrito de Évora, à região do Alentejo e sub-região do Alentejo Central. É a sede do município de Portel, delimitado por 601,01 km² de área, constituído por 5 828 habitantes, sendo a população constituída, na sua maioria, por adultos e idosos, segundo os Censos de 2011. A sua organização administrativa foi reestruturada em 2013, encontrando-se subdividida em 6 freguesias: Monte do Trigo, Portel, Santana, Vera Cruz, União das Freguesias de Amieira e Alqueva e União das Freguesias de São Bartolomeu do Outeiro e Oriola.

Associações do concelho com a Educação, Formação e Certificação de Adultos

Em Portel existem 171 instituições com potencial educativo, mas apenas aprofundamos 6 instituições. Iremos abordar um pouco da sua história, o seu papel na comunidade e alguns projetos que poderão ser úteis, futuramente.

Localização	Designação
Portel	Associação Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado
	Associação Sementes de Esperança
	IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
	Bombeiros de Portel
	Pólo de Portel - Universidade Sénior Túlio Espanca/Escola Popular da Universidade de Évora
	EDIA - Empresa de Desenvolvimento e Infraestruturas do Alqueva

Associação Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado

A instituição é caracterizada por ser uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) situada em Alcáçovas e desenvolve cursos de Educação e Formação para adultos (EFA), desde 1996, no concelho de Portel. Os cursos têm vindo a ser lecionados em todas as freguesias do concelho de Portel, entre os anos de 1996 e 2015. A Associação Terras Dentro realizou a certificação de 816 indivíduos no concelho de Portel. Os anos em que registou maior afluência na realização de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), foram os anos 2009 e 2013, com 14 cursos a funcionar nas diversas freguesias do concelho de Portel, algumas das quais com vários cursos em funcionamento, em simultâneo. Durante os anos de 2005 e 2010, esta instituição promoveu um Centro Novas Oportunidades (CNO), onde se inscreveram cerca de 503 pessoas. A freguesia do concelho de Portel com maior número de pessoas certificadas pelo CNO foi a freguesia de Monte do Trigo, onde 38 pessoas conseguiram concluir o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Associação Sementes de Esperança

A instituição Associação Sementes de Esperança, que está sediada em Portel, é uma organização sem fins lucrativos e a sua intervenção em Portel está presente na região desde 1997.

No período entre 2005 e 2017, ocorreu o desenvolvimento de algumas formações para jovens e adultos, empregados e desempregados. A sua oferta formativa divide-se em quatro áreas:

- Educação e formação de adultos;
- Formação para a inclusão;
- Formação de curta duração;
- Formação pedagógica inicial de formadores.

Durante esse período, a instituição deu formação a 855 pessoas, em todo o concelho de Portel.

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

O IEF – Instituto de Emprego e Formação Profissional desempenha um papel ativo no desenvolvimento da formação no concelho de Portel. Entre anos de 2005 e 2015, desenvolveram-se cerca de 17 ações de formação para pessoas empregadas e desempregadas. No total, participaram cerca de 305 pessoas. Durante esse período de tempo, as ações realizadas passaram pela educação e formação de adultos, educação e formação de jovens e formações modulares.

O IEF conta, a nível local, com um Gabinete de Inserção Profissional/GIP, que é diligenciado pela Câmara Municipal de Portel, que funciona como uma ligação de informação e encaminhamento para a população do concelho, de maneira a conseguirem realizar a prestação de apoio a jovens e adultos desempregados no seu percurso de inserção ou reinserção no mercado de trabalho.

EDIA - Empresa de Desenvolvimento e Infraestruturas do Alqueva

A EDIA – Empresa de Desenvolvimento e Infraestruturas do Alqueva, fundada em 1995, é uma sociedade anónima de capitais exclusivamente públicos do setor empresarial do Estado, sob a tutela do Ministério da Agricultura.

A sua missão é baseada em conseguir conceber, executar, construir e explorar o Empreendimento de Fins Múltiplos de Alqueva (EFMA), contribuindo para a promoção, desenvolvimento e continuação de outras atividades económicas cujo aproveitamento possa contribuir para a melhoria das condições de utilização dos recursos afetos ao EFMA e, simultaneamente, para o desenvolvimento económico e social da sua área de intervenção.

A visão da EDIA rege-se pela procura de sistemas, serviços e produtos que possam potenciar a sustentabilidade da zona do Alqueva, pela procura das melhores resoluções de gestão de recursos hídricos de maneira a garantir o dinamismo da região e de quem nela investe, apresentando uma preocupação constante em inovar, não só relativamente ao fornecimento de água, mas também nos serviços

que a complementam e caracterizam-se pela responsabilidade para com o meio-ambiente e para com toda a região impactada pelo trabalho da empresa.

Projeto Alqueva vai à Escola

O projeto tem os seguintes objetivos:

- Proporcionar aos jovens da região, uma “nova realidade regional” e novas oportunidades empresariais potenciadas por Alqueva;
- Potenciar o Empreendedorismo;
- Envolver a Comunidade Escolar dos concelhos abrangidos pelo EFMA (Empreendimento de Fins Múltiplos de Alqueva);
- Promover ações de Formação em “Educação em Empreendedorismo”, direcionadas a Professores;
- Promover a visita do “Alqueva” e a realização de práticas Pedagógicas nos vários domínios do projeto;

O projeto abrange as cinco CFAE's do Alentejo Litoral, nomeadamente de Prof'sor, CEFPONA, Margua, Margens do Guadiana, Terras de Montado, Litoral Alentejano e de Beatriz Serpa Branco.

No ano de arranque do projeto, ano letivo 2016/2017, realizaram-se cerca de 20 protocolos e ocorreu a participação de CFAE's, Agrupamentos Escolares e Escolas profissionais de 8 Concelhos do Alentejo, nomeadamente, Alvito, Barrancos, Beja, Cuba, Ferreira do Alentejo, Moura, Serpa e Vidigueira onde participaram, aproximadamente, 1600 Professores e mais de 12000 alunos, o que significou um grande alcance potencial e uma taxa de adesão de 100%.

Numa primeira fase, ocorreu a sensibilização de professoras do agrupamento e, posteriormente, a sensibilização foi realizada aos alunos.

No final do ano letivo de 2016/2017 foram realizadas mais de 50 ações de sensibilização e apresentações dos projetos, por parte da empresa, nas escolas, ações dirigidas, tanto a professores como a alunos.

No ano letivo de 2017/2018 promoveu outro tipo de formações, no âmbito do projeto como a “Educação em Empreendedorismo”, destinado ao desenvolvimento do carácter empreendedor dos professores e para, posteriormente, conseguirem realizar a persuasão dos alunos a estarem presentes em várias atividades e diversos projetos.

No mesmo projeto estiveram presentes atividades como:

- A degustação de novos produtos, na sede da EDIA em Beja;
- Apresentação de projeto escolar sobre o Alqueva;
- Projetos desenvolvidos em torno do Alqueva;
- Recolha de desenhos para produção de vitrais, aguarelas e livro; na aldeia da amieira e na aldeia da luz;
- Exposição de vitrais e aguarelas no edifício sede a EDIA, em Beja.

No decorrer do ano realizaram-se determinados projetos como:

- Lançamento e apresentação do livro: “Aldeia da Água”;
- Exposição de vitrais e aguarelas na Amieira Marina, no concelho de Portel em setembro de 2017, e no restaurante Espelho de Água, em janeiro de 2018;
- Showcooking e lançamento de Livro de receitas com produtos endógenos e novos produto com origem na região do Alqueva;
- Visita à academia de hortícolas em Beringel e, consequentemente, a plantação de hortícolas;
- Visita ao Parque de Natureza de Noudar e, consequentemente, realização da plantação de árvores;
- Projeto Eco-Escolas – Instituto Politécnico de Beja.

No ano letivo de 2017/2018 realizaram mais 29 protocolos e foram envolvidas as CFAE’s de Portalegre, Évora, Santo André, Vila Viçosa, Agrupamentos Escolares e Escolas profissionais de 12 Concelhos e Desporto Escolar do Alentejo.

Os concelhos abrangidos foram Alandroal, Alcácer do Sal, Aljustrel, Elvas, Évora, Grândola, Mértola, Mourão, Portel, Reguengos de Monsaraz, Santiago do Cacém e Viana do Alentejo.

No ano letivo de 2017/2018, realizaram-se cerca de 60 ações de sensibilização e, simultaneamente, apresentações do projeto em Escolas, com ações que se dirigiram tanto para professores, como para os alunos.

No decorrer do ano foram realizados projetos como:

- Encontros no Mar no Alqueva;
- Desporto Escolar e Agrupamento de Escolas de Mourão, que envolveu toda a comunidade escolar que tem mais de 300 alunos;
- Recolha de elementos para a produção de trabalhos associados a Alqueva, que decorreram na aldeia e marina da Amieira;
- Projeto Tourism Innovation Journeys - Universidade Lusófona.
-

Manual de Boas Práticas Agroambientais

Em Portugal, a agricultura é o setor que mais consome água, sendo um país com história no espaço rural. Ainda, hoje, podemos observar que, em muitas aldeias, vilas e cidades, a agricultura é predominante. Contudo, muita desta água é desperdiçada.

A empresa EDIA elaborou um conjunto de publicações referentes às normas de exploração dos blocos de rega sob a sua gestão, onde se definem os direitos, as obrigações e responsabilidades de todos os intervenientes, quer sejam, técnicos, agricultores, ou até a própria empresa. Surgiu então, o Manual de Boas Práticas Agroambientais.

No manual encontram-se presentes os recursos escassos da natureza como a água, a terra, o ar, entre outros. Constam, ainda, alguns problemas de manutenção, conservação e algumas soluções que os

agricultores podem ter em conta, de modo a poupar nas suas culturas e recursos.

A adoção de boas práticas serve para minimizar os efeitos dos desperdícios dos recursos naturais em geral, que muitas vezes têm como consequências a redução da perda de nutrientes naturais que são essenciais para as culturas.

A utilização excessiva de adubos e pesticidas, bem como a gestão incorreta de materiais orgânicos gerados nas explorações agropecuárias e provenientes da agroindústria, podem ser fontes de contaminação e de poluição ambiental.

A publicação do manual é financiada pelo Fundo Ambiental e serve como compilação dos principais requisitos obrigatórios no âmbito da atividade agrícola, com recomendações particularmente direcionadas para a realidade do EFMA (European Financial Management Association), nomeadamente, a prática agrícola de regadio, na região do Alentejo, atendendo às opções culturais atualmente praticadas nos blocos de rega beneficiados de Alqueva.

O Manual de Boas Práticas tem diversos temas, todos ligados aos recursos da natureza, tais como:

- Produzir + Sustentável;
- Conservação dos Solos;
- Património Cultural;
- Gestão de Resíduo;
- Modos de Regadio (...)

Consultar Manual de Boas Práticas: https://www.edia.pt/wp-content/uploads/2020/12/GuiaBP_online.pdf

Anuário Agrícola

O Anuário Agrícola do Alqueva tem como objetivo fornecer um quadro dos sistemas de produção existentes e potenciais na região, de modo a auxiliar os agricultores da zona e investidores a desenvolverem atividades agrícolas sustentáveis.

A elaboração deste documento resulta da recolha de informação sobre as culturas, junto de especialistas, de produtores da região, informação de documentos, artigos e outra bibliografia publicada e disponibilizada pelas várias entidades do setor.

Muitos dos dados e informações recolhidas constam do Instituto Nacional Estatística (INE), do Gabinete de Planeamento e Políticas (GPP) e de outras instituições ligadas ao Ministério da agricultura, florestas e desenvolvimento rural (MAFDR).

O anuário conta com as maiores produções, quer sejam nacionais ou internacionais. Como muito do que produz vai para o exterior, a EDIA recolhe dados de produções, fabricos, culturas, de forma quantitativa ou qualitativa, de modo a que possa, também, melhorar o seu serviço a nível nacional e internacional.

Este documento é elaborado, anualmente, e poderá sofrer algumas alterações durante o seu processo de construção, daí ser o material mais recente e atualizado para pequenos, médios agricultores, técnicos e investidores no que diz respeito a conservação e preservação das culturas e dos recursos.

O Anuário Agrícola é disponibilizado via plataforma digital, de modo que todos os envolvidos tenham a perceção de cada ano, o que se produziu mais, o que se exportou mais, em que cultura se deve apostar mais no ano seguinte. Serve como um panorama do que se virá a fazer nos anos seguintes.

Apoio ao Agricultor

A EDIA disponibiliza sistemas de apoio à decisão, nomeadamente o SISAP – Sistema de Apoio à Determinação da Aptidão Cultural, que permite determinar a aptidão de um solo para uma cultura pré-selecionada. Isto serve, como um estudo e uma planificação do solo e da cultura que o irá ocupar. Considera-se que, antes de qualquer exploração de solo, é feito um estudo de reconhecimento, de modo a serem feitos testes para que nada falhe na hora de cultivar e produzir.

Alqueva não vai parar! Foi esta a designação atribuída pela EDIA, dada a evolução da pandemia em Portugal. Apesar de estarmos numa situação que todos desconhecíamos, maioritariamente com trabalhadores em teletrabalho, o Alqueva não parou, continuou o seu trabalho, a sua missão e os seus objetivos de modo a manter dinamizada a região. Durante a pandemia, decidiu apenas restringir o atendimento presencial na sua sede e nos edifícios de apoio à exploração, exigindo a sua marcação prévia e aconselhando os seus clientes a utilizarem o correio eletrónico e o telefone como canais de comunicação preferencial.

Projeto URSA

A promoção da fertilidade do solo e o uso eficiente da água de rega são princípios elementares da EDIA no contexto da gestão ambientalmente sustentável do regadio de Alqueva. A valorização de produtos orgânicos da agricultura e a sua consideração para fertilização dos solos e das culturas tem sido ponto assente neste projeto. O projeto procura demonstrar como podemos ser amigos do ambiente, sem recurso a meios que, não só poderão ser prejudiciais à nossa saúde, como à saúde do meio ambiente.

Estes produtos têm sido apresentados e apostados naquilo que consideramos poupar os recursos da natureza, proteger as águas, preservar a qualidade dos solos, defender o ar que respiramos, socorrer as culturas. Neste âmbito, a EDIA desenvolveu o conceito URSA – Unidades de Recirculação de Subprodutos de Alqueva.

Em alguns casos dos solos do Empreendimento de Fins Múltiplos de Alqueva (EFMA), apesar de profundos, são pobres em matéria orgânica, por isso, muitas vezes, opta-se pela fertilização dos solos através de minerais ou adubos, o que faz com que a terra perca a sua capacidade de armazenar água e os nutrientes necessários para a sua sobrevivência natural, ficando assim mais exposta à erosão e desertificação do mesmo.

Esta reutilização dos produtos orgânicos protege não só os solos, mas também favorece a redução do efeito de estufa, melhorando assim o meio ambiente. É no seguimento do que foi referido anteriormente que a EDIA desenvolveu o Projeto URSA – Unidades de Recirculação de Subprodutos de Alqueva, uma constelação de unidades ao serviço do território de regadio, que produz um fertilizante orgânico por compostagem, contribuindo para a fertilização natural dos solos, para a proteção da qualidade da água e a sustentabilidade do regadio a longo prazo.

Objetivos:

- Reabilitação do solo como suporte agrícola de qualidade e natural;
- Favorecimento do uso eficiente de água e nutrientes, reduzindo as necessidades;
- Redução da aplicação de adubos e aumento da rentabilidade agrícola;
- Maior coesão do solo, com menor vulnerabilidade à erosão e à desertificação;
- Melhor qualidade da água;
- Promoção da vida e da qualidade dos solos.

Projeto km. 0

Uma iniciativa promovida pela Universidade de Évora que juntou um grupo de parceiros para a dinamização da produção local de produtos agroalimentares, estimulando o seu consumo em estabelecimentos de restauração, lojas e venda de produtos alimentares, assegurando que as atividades de transformação e venda ao consumidor final são realizadas num raio de 50 km do seu local de origem.

Para além de promover a economia local e estimular a produção familiar, este projeto contribui para a diminuição da pegada ecológica alimentar e contribui para a preservação das variedades locais e regionais associada aos sistemas agrícolas.

Universidade Sénior Túlio Espanca/Escola Popular da Universidade de Évora - Pólo de Portel

O Polo de Portel da Universidade Popular Túlio Espanca (UPTE), foi oficialmente realizado no ano de 2011, com a declaração de uma parceria, através de Protocolo, entre a Universidade de Évora e o Município de Portel. O público-alvo é a população do concelho, em geral, com incidência na população adulta. No ano de 2008, realizou-se o projeto de Centro de Atividades Sénior, que consistia num projeto de intervenção direcionado especificamente para a população idosa e sem ocupação profissional, que viria a consistir no ponto de partida para o trabalho. Posteriormente, foi desenvolvido, enquanto Polo de Portel da Universidade Popular Túlio Espanca, onde, atualmente, se dinamizam distintas atividades que privilegiam a participação da comunidade.

O polo trabalha com o intuito de contribuir para a manutenção da aprendizagem ao longo da vida, a transmissão e valorização de saberes e competências, cidadania ativa e o envelhecimento ativo, concretização de um direito social, desenvolvimento humano e criação de um mecanismo de acesso à cultura e às mudanças evolutivas/tecnológicas da sociedade.

Os ideais pelo quais se guiam e trabalham são os seguintes:

- Criar oportunidades de aprendizagem como um processo contínuo progressivo;
- Estimular a independência, participação social e mostra de habilidades e capacidades concretas;
- Identificar, valorizar e perpetuar saberes e competências;
- Combater o isolamento, solidão, a inércia física, social e intelectual;
- Incentivar à criatividade, capacidade de iniciativa e trabalho em equipa fomentando a criação de laços de amizade e solidariedade.

No Polo de Portel estão envolvidos técnicos de diferentes áreas como os de Município com qualificações na área da História, de Educação, Ciências, Desporto, Música e Informática e, simultaneamente, também tem contado com a participação de um voluntário, com especialização na área da música.

No desenvolvimento das atividades, onde estiveram envolvidas cerca de 500 pessoas, a instituição promoveu diferentes projetos, que ocorreram em diferentes horários diversificados incluindo atividades ao final do dia e ao fim-de-semana como o caso da Ginástica ativa e sénior, Dança, Ballet, História Local, Pintura, Teatro, Hidroginástica, Tuna académica, entre outros.

Considerações Finais

Para começar, queríamos agradecer o convite para a participação neste importante evento que é o Aprender no Alentejo, que faz com que todos nós tenhamos um pouco de perceção daquilo que esta região tem para nos oferecer em termos de educação e formação.

O Alentejo tem tanto para oferecer, que só temos de saber direccionar essas ofertas para aqueles que mais necessitam e que poderão ter um retorno com esses projetos nas suas vidas pessoais ou profissionais.

Para concluir este projeto, percebemos que existe uma predominância de aprendizes e atividades de natureza não-formal

e informal proporcionadas por estas instituições que, muitas vezes, em parcerias com outras instituições da região, conseguem ter um desenvolvimento no que diz respeito ao campo da educação e dinamização de projetos, que melhorem as condições da comunidade envolvente.

Ao longo do nosso trabalho, abordámos os temas de educação formal, educação não formal e educação popular, interligando-os com o potencial educativo de Portel que foi o nosso concelho e, mais precisamente, dentro da região do Alqueva, que nos deu a conhecer a diversidade de atividades, formações e projetos que são realizados na região.

Este trabalho serviu, na sua maioria, para conhecer melhor o território por nós delimitado e perceber a importância que estas instituições têm na vida da população, bem como as atividades que as mesmas proporcionam. Tornou-se um trabalho bastante enriquecedor a diversos níveis tanto a nível pessoal, como a nível académico. Fez-nos perceber o quão rica são certas regiões do nosso país, o quão importante é ter instituições que pensem na comunidade, conheçam as suas necessidades e elaborem projetos educativos promotores de aprendizagens.

Existe potencial para aprender em todo lado. Enquanto jovens, temos o dever de proporcionar aos mais velhos aprendizagens e experiências enriquecedoras, porque não se aprende meramente enquanto se é jovem, estamos sempre a aprender ao longo da nossa vida.

Um agradecimento especial à Dra. Sofia Batista, técnica no polo da Universidade Túlio Espanca que nos ajudou nesta descoberta e agradecer ao Dr. João Martins, Diretor do Gabinete de Desenvolvimento e Responsabilidade Social que se disponibilizou para as entrevistas realizadas e nos apresentou, aprofundamente, o papel que a EDIA desempenha na dinamização da região do Alqueva.

Referências Bibliográficas

- Dowbor, L. (2006). *Educação e desenvolvimento local. Globalização, educação e movimentos sociais*, 40, 239.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: Institut Internacional des Droits de 1^o Enfant, 1-11.
- Gohn, M. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Rio de Janeiro: Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 14(50), 31-32.
- Melo, A. (2001). *Desenvolvimento Local? O que é?*. Lisboa: Jornal Público.

Webgrafia

- <https://www.edia.pt/wpcontent/uploads/2019/12/ManualBoasPraticasAgroAmbientais.pdf>
- https://www.edia.pt/wp-content/uploads/2021/01/Anuario_Agricola_Alqueva_2020_ii.pdf
- https://www.edia.pt/wp-content/uploads/2021/03/olival_digital.pdf

Instituições de Ensino Formal, Não Formal e Informal da Cidade de Lagos

Shaina Nazareth | Mestranda no Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Évora | karim.jupiter@hotmail.com

Resumo

Este trabalho é resultante de um trabalho realizado na unidade curricular Políticas Educativas, Territórios e Instituições do mestrado em Ciências da Educação- Administração, Regulação e Políticas Educativas da Universidade de Évora. Nele se apresentará o levantamento das instituições de Educação Formal, Não Formal e Informal (dois exemplos deste tipo de educação, com sugestão de intervenção para transformar a Educação Informal em Educação Não Formal) num determinado território, a cidade de Lagos, por ser a cidade onde a mestranda reside.

Quanto às instituições de Educação Formal, destacaram-se as escolas, conservatório de música, o Instituto de Emprego e Formação Profissional e a escola de condução. As instituições de Educação Não formal foram agrupadas em nove categorias: desportivas, artísticas, culturais, científicas, religiosas, sociais, de socorro e proteção civil, de segurança e comunicação social. No campo da Educação Informal, foram escolhidos dois exemplos, nos quais se perspetivou uma intervenção educativa.

Palavras-Chave: Educação Formal; Educação Não Formal; Educação Informal; Lagos.

Introdução

O presente trabalho está inserido no âmbito da unidade curricular Políticas Educativas, Territórios e Instituições.

As instituições que serão apresentadas dizem respeito à cidade de Lagos (Algarve). Antes da referida apresentação, será feita uma breve abordagem ao conceito de educação, de educação formal, educação

não formal e educação informal, assim como uma contextualização relativa à cidade.

Conceito de Educação

Segundo Grilo (2018), “Educação é proveniente do latim *educare*, *educere*, cujo significado literal é conduzir para fora ou direcionar para fora.

Citando o dicionário Infopédia, temos as seguintes definições:

- processo que visa o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo (sobretudo na infância e na juventude) e a sua adequada inserção na sociedade;
- conjunto dos princípios, valores e normas de conduta socialmente transmitidas que estruturam a personalidade de um indivíduo;
- processo, geralmente orientado por outrem, de aquisição de conhecimentos e aptidões; instrução;
- conjunto de conhecimentos ou aptidões assim adquiridas;
- formação que se recebeu ou ministrou;
- conjunto dos recursos dedicados à gestão do sistema escolar de um país, região, etc.;
- conjunto de métodos e técnicas desenvolvidas com o objetivo de garantir o sucesso da aprendizagem; pedagogia;
- aperfeiçoamento de um sentido, de uma aptidão, etc.;
- domínio e observância das normas de conduta socialmente aceites; cortesia.

A educação está presente em todos os lugares e não há como a evitar. Numa escola, num museu, num jardim ou numa conversa em pleno café, a informação chega até nós, seja ela de que dimensão for.

Brandão (2017) refere que “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”.

Os três tipos de educação

A educação pode ser formal, não formal ou informal, dependendo da sua intencionalidade, deliberação e estruturação.

Educação Formal

A educação formal diz respeito a um sistema educacional e é altamente organizada, cronologicamente estruturada e hierarquizada. Abrange desde o jardim de infância até à universidade.

Educação Não formal

A educação não formal é uma variedade de atividades educacionais com certas características:

- Possui uma organização consciente;
- Opera fora dos sistemas de educação formal e geralmente livre de formalidades, no entanto é intencional e sistemática;
- Pode ser projetada para atender aos interesses particulares.

“(...) os contextos de educação não formal encontram-se presentes em todas as comunidades locais e são bastante participados por uma população com baixos índices de escolarização e taxas razoáveis de participação na vida das instituições locais” (Nico, 2016).

Educação Informal

A Educação Informal é definida como aprendizagem através da exposição ao meio ambiente e das experiências adquiridas no dia a dia. É a verdadeira maneira de aprender ao longo da vida e constitui a maior parte da aprendizagem total que alguém adquire no seu ciclo de vida.

“Não é necessariamente organizada, podendo incluir os processos educativos produzidos de forma indiferenciada e subordinada a outros objetivos. A função educativa não é dominante. Remete para a transmissão de atitudes, conhecimentos e

capacidades, com diferentes modos de organização” (Grilo, 2018, citado por Colleta, 1996).

A cidade de Lagos

➤ *Localização*



Lagos é uma cidade do barlavento algarvio e possui cerca de 27 949 habitantes. É sede de um município com 212,99 quilómetros quadrados de área e é constituída por quatro freguesias (Bensafrim e Barão de São João, Odiáxere, São Gonçalo de Lagos e Luz). O município é limitado a norte por Monchique, a leste por Portimão, a oeste por Vila do Bispo, a noroeste por Aljezur e a Sul o oceano Atlântico.

FIGURA 1: BRASÃO DA CIDADE DE LAGOS

➤ *Contextualização histórica*

“A primeira localidade na região de Lagos, chamada *Laccobriga* ou Lacóbriga, foi fundada cerca de 2000 anos antes do Nascimento de Cristo pelos cónios. Esta localidade foi subsequentemente ocupada por cartagineses, romanos, povos bárbaros, muçulmanos e finalmente reconquistada pelos cristãos no Século XIII.” (Lagos, Portugal, sd).

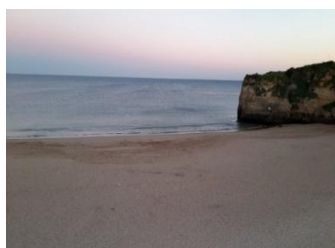
Lagos foi um ponto central nos Descobrimentos portugueses devido à sua localização geográfica. Em 1573, foi elevada cidade por D. Sebastião e passou a ser a capital do Algarve até ao domínio Filipino.

➤ *Cultura e Lazer*

Lagos é uma cidade turística pela sua riqueza paisagística, pelo clima e pela cultura. Possui as mais belas praias com lindas falésias e inúmeras grutas (onde é possível fazer visitas de barco, caiaque, ou até mesmo a nado) e praias com um areal extenso. Os desportos náuticos são um grande atrativo, nomeadamente a vela, o *windsurf*,

o *surf*, *kitsurf*. Também no mar, através de passeios de barco é possível vislumbrar golfinhos.

FIGURA 2: PRAIA DO CAMILO (À ESQUERDA) E PRAIA DA BATATA (À DIREITA)



Fora do mar, Lagos possui monumentos de visitas obrigatórias, tais como as belas igrejas de Santo António, Santa Maria, São Sebastião e o Convento das Freiras; o Museu Dr. José Formosinho (neste momento em obras), Museu de Cera dos Descobrimentos, Forte Ponta da Bandeira, Muralhas, Portas e Baluartes e o Castelo dos Governadores. Não menos importantes de se ver são as estátuas das importantes figuras da História lacobrigense: Gil Eanes no Jardim da Constituição, Infante D. Henrique na Praça com o seu nome e D. Sebastião na Rua das Portas de Portugal.

FIGURA 3: ESTÁTUA DE GIL EANES (À ESQUERDA) E ESTÁTUA DE INFANTE DOM HENRIQUE (À DIREITA)



FIGURA 4: CASTELO DOS GOVERNADORES



Outros locais a visitar são: o Centro de Ciência Viva, a Marina de Lagos e o Mercado Municipal (onde se pode encontrar o peixe mais fresco no rés-do-chão, e os legumes, frutos frescos e secos da melhor qualidade), o Zoo de Lagos na freguesia de Bensafrim e Barão de São João; e para os amantes da sétima arte, o cinema Algarcine é uma excelente opção, sito no centro histórico da cidade.

A nível da restauração existem ofertas para diversos gostos, comida típica algarvia e não só, comida chinesa, japonesa, indiana, italiana e muitos bares para diversão noturna, com música ao vivo também.

➤ *A gastronomia*



O mar é a fonte de riqueza de Lagos e como tal os pratos confeccionados são à base de peixe, moluscos e mariscos. A não perder os perceves, a sardinha assada, amêijoas à Bulhão Pato, lulinhas fritas, carapaus alimados, arroz de polvo e lingueirão. A doçaria é à base de figo, amêndoa e alfarroba, de entre o doce fino, o Morgado, os arrepiados e o queijo de figo, destaca-se o dom Rodrigo, que é o doce originariamente da cidade de Lagos.

FIGURA 5: DOCE FINO E DOM RODRIGO

➤ *Celebrações e eventos regulares*

Dia 27 de Outubro comemora-se o Dia do Município, no entanto, não se encontra justificação para a escolha deste dia, uma vez que a elevação a cidade por D. Sebastião, foi a 27 de janeiro de 1573. Entretanto, neste dia também se assinalam festejos em honra ao padroeiro da cidade: São Gonçalo de Lagos (frade da Ordem dos Eremitas de Santo Agostinho).

Dia 29 de Agosto celebra-se a Festa do Banho 29 que se realiza no Cais da Solaria, junto ao Forte Ponta da Bandeira. Existe uma programação que integra várias atividades desportivas, animação musical e tasquinhas com comida e bebida, sendo que o evento principal é o banho efetuado por toda a gente, perto da meia-noite, momento em que ocorre o fogo de artifício. Famílias e jovens juntam-se em grupos, acendem fogueiras, levam comida e bebida para a praia, onde pernoitam. Esta ritual remonta a uma antiga tradição em que as populações iam banhar-se antes da meia-noite, pois acreditava-se

que o diabo andava à solta durante este dia, pelo que se considerava inseguro o banho antes do mesmo terminar.

A Feira da Arte Doce ocorre no último fim-de-semana de julho e é uma feira que consiste num concurso de arte feita totalmente com doce, à base de doce fino, dom rodrigo e queijo de figo. As esculturas ficam expostas no Pavilhão municipal, onde existem vários expositores com venda de doçaria regional e artesanato tradicional. Os concertos ocorrem no palco montado no exterior e todos os anos vêm os mais variados artistas de renome nacional. Na edição de 2019 foi confeccionado, em Lagos, o maior dom Rodrigo do mundo que entrou para o Guinness.

O Festival dos Descobrimentos acontece de dois em dois anos, no final do mês de abril “através de uma programação cultural da qual fazem parte atividades de divulgação científica e de recriação histórica”, pretende-se “refletir sobre esse período e recriar o ambiente de Lagos à época” (IX Festival dos Descobrimentos, 2017). Existe sempre um tema diferente para cada festival.

FIGURA 6: FESTIVAL DOS DESCOBRIMENTOS



O Festival *Al-Mutamid* trata-se de um festival de música e dança orientais, provenientes do Médio Oriente, Magrebe e Mediterrâneo oriental. Acontece em fevereiro, e tem palco em várias cidades do Algarve: Lagoa, Vila Real de Santo António, Loulé, Albufeira, Silves,

Lagos e Olhão (Festival de Música Al-Mutamid passa por 7 cidades do Algarve até final de fevereiro, 2020)

Lagos *Food Festival* é um festival de comida com programação musical que conta com os mais variados artistas. Acontece em meados de julho no Jardim da Constituição. *Roulottes* com alimentação típica portuguesa, tailandesa, mexicana, *vegan*, vegetariana, sumos, gelados e *cocktails* são uma presença marcante no festival.

Instituições de Ensino Formal

Foi feito um levantamento das instituições de ensino formal, que se passa a enunciar:

- ❖ Agrupamento de Escolas Júlio Dantas, que possui o ensino pré-escolar, os 1.º, 2.º, 3.º Ciclos e secundário (incluindo o Ensino Articulado de Música); emite o diploma de 12º ano de escolaridade; o público-alvo é dos 3 aos 18 anos de idade; o financiamento é do Fundo Social Europeu e do Estado Português. Este agrupamento é constituído pelas seguintes escolas: Escola Básica nº 1 Bairro Operário, Escola Básica do 1º ciclo (com Jardim de Infância) de Espiche; Escola Básica do 1º ciclo (com Jardim de Infância) de Santa Maria; Escola Básica do 1º ciclo de Luz; Escola Básica Tecnópolis e Escola Secundária Júlio Dantas.
- ❖ Agrupamento de Escolas Gil Eanes, que possui o ensino pré-escolar, os 1.º, 2.º, 3.º Ciclos e secundário (incluindo o Ensino Articulado de Música); certifica até ao 12º ano de escolaridade e é destinado a alunos do 3 aos 18 anos de idade; o financiamento é do Fundo Social Europeu e do Estado Português. Este agrupamento é constituído pelas seguintes escolas: Escola Básica das Naus; Escola Básica da Ameijeira; Escola Básica de Bensafrim; Escola Básica do Chinicato; Escola Básica Sophia de Mello Breyner; Escola Básica de Odiáxere e Escola Secundária Gil Eanes.

FIGURA 7: ESCOLA SECUNDÁRIA GIL EANES



- ❖ Conservatório de Música e Artes de Lagos, que possui o curso de Iniciação, o curso básico e o curso secundário de Música. Emite um certificado de Iniciação, 5º grau ou 8º grau de Música; é destinado a todas as pessoas a partir dos 3 anos de idade; o financiamento é feito através do Contrato de Patrocínio do Ministério da Educação.

Possui três regimes de frequência: o regime articulado, o regime supletivo e o regime livre.

FIGURA 8: CONSERVATÓRIO DE MÚSICA E ARTES DE LAGOS



- ❖ Instituto de Emprego e Formação Profissional que promove processos de RVCC Profissional e Escolar e, portanto, emite

dupla certificação: escolar e profissional; o público-alvo são os jovens e adultos a partir do 9º ano de escolaridade. É financiado pelo Estado Português e pelo Fundo Social Europeu.

- ❖ Escola de Condução Infante Dom Henrique, Escola de Condução Infante de Sagres e Escola de Condução Hora de Ponta, possibilita habilitação de condução e emite Licença de condução para pessoas a partir dos 16 ou 18 anos de idade. O financiamento é privado.

Instituições de Ensino Não Formal

- *Desportivas*
- ❖ Associação de *Karaté* do Barlavento Algarvio, ministra aulas de *karaté* (estilo *Shito-ryo*, emite certificação de graduação através da Associação; para público a partir dos 5 anos de idade; a forma de financiamento são as mensalidades. Existem Polos de treino em Olhão e em Lisboa (estilo *shotokan*).
- ❖ Associação de *Karaté Kihon Dojo* tem aulas de *karaté* (estilo *Shito-ryo*); a certificação de graduação é emitida pela Associação; é para pessoas a partir dos 5 anos de idade. A fonte de financiamento são as mensalidades.
- ❖ Clube de *Karaté* de Lagos, possui aulas de *karaté*; a certificação é pessoal. Destina-se a uma população com idade superior a 4 anos de idade; o financiamento é através das mensalidades. Pertence à federação.
- ❖ Andebol Clube Costa D'oiro possui equipas de andebol; a certificação é pessoal e é para rapazes (este clube é apenas masculino) a partir dos 5 anos de idade; o financiamento é através de mensalidades e patrocínios.
- ❖ Clube de Futebol Esperança de Lagos possui aulas de futebol, futsal, atletismo e dança; a certificação é pessoal; para pessoas a partir dos 5 anos de idade; o financiamento é através de patrocínios. Pertence à federação.

- ❖ Clube de Golfe de Lagos realiza competições de golfe; a certificação é pessoal; é para pessoas a partir dos 5 anos de idade; o financiamento é através das quotas dos associados. Pertence à federação.
- ❖ Centro de Cultura e Desporto dos Trabalhadores da Câmara Municipal de Lagos, tem aulas de triatlo; a certificação é pessoal e o público-alvo é a partir dos 18 anos de idade. A fonte de financiamento é a Autarquia e os patrocínios.
- ❖ Clube Columbófilo de Lagos realiza competições do pombos-correio; a certificação é pessoal; não há idade mínima e subsiste das mensalidades dos associados.
- ❖ Clube de Ténis de Mesa de Lagos, possui aulas de ténis de mesa; a certificação é pessoal e é a partir dos 5 anos de idade. A forma de financiamento são os patrocínios. Pertence à federação.
- ❖ Clube de Vela de Lagos possui aulas de vela; a certificação é pessoal; é a partir dos 7 anos de idade; tem o financiamento da Autarquia. Pertence à federação.

FIGURA 9: CLUBE DE VELA DE LAGOS



- ❖ Clube Desportivo da Escola Secundária Gil Eanes possui aulas de andebol; a certificação é pessoal; é para crianças e jovens a partir dos 6 anos de idade; tem o apoio financeiro da Autarquia. Pertence à federação.

- ❖ Clube de Natação de Lagos tem aulas de natação; a certificação é pessoal; é para pessoas a partir dos 9 anos idade, o financiamento é da Autarquia. Pertence à federação.
- ❖ Ginástica Clube de Lagos tem aulas de ginástica e de *kickboxing*; a certificação é pessoal; é para pessoas a partir dos 4 anos de idade. O financiamento é das mensalidades e patrocínios. Pertence à federação.
- ❖ Judo Clube de Lagos possui aulas de judo; a certificação é pessoal; é para todas as pessoas a partir dos 3 anos de idade; o financiamento são as mensalidades. Pertence à federação.
- ❖ Olímpico Clube de Lagos possui aulas de atletismo; a certificação é pessoal; o público-alvo é a partir dos 5 anos de idade. O financiamento provém de patrocínios.
- ❖ *Roller* Lagos- Clube de Patinagem tem aulas de patinagem velocidade, patinagem artística e hóquei em patins; a certificação é pessoal; destina-se a crianças e jovens entre os 3 e os 17 anos de idade e o financiamento são as mensalidades.
- ❖ Lagos Em Forma é um ginásio que está inserido no complexo desportivo municipal, onde se realizam aulas de hidroginástica, natação, *cycling*, *body pump*, aeróbica, pilates, *crossfit*, *power jump*, zumba; o público é a partir dos 14 anos de idade. O financiamento é da Autarquia.

FIGURA 10: COMPLEXO DESPORTIVO DE LAGOS- PAVILHÃO MUNICIPAL



- *Artísticas*
- ❖ Associação do Grupo Coral de Lagos, possui e coros (juvenil e de adultos); a certificação é pessoal; destina-se a pessoas a partir dos 6 anos de idade e o financiamento é exclusivo das mensalidades.
- ❖ Escola de Dança de Lagos, tem aulas de *ballet* clássico, dança contemporânea, *hip-hop*, danças de salão, folclore e tango; a certificação é pessoal e o público-alvo é a partir dos 3 anos de idade. O financiamento é através das mensalidades.
- ❖ *Urban Dance Studio* Lagos tem aulas de *hip-hop*, *afrobeat*, *house*, *jazz*, *stiletto*; a certificação é pessoal; o público-alvo é a partir dos 5 anos de idade. O financiamento advém das mensalidades.
- ❖ Sociedade Filarmónica Lacobrigense 1º de Maio tem a banda filarmónica juvenil e de adultos) e aulas de música (para instrumentos de banda); a certificação é pessoal; o público-alvo é a partir dos 6 anos de idade e o financiamento são as quotas dos associados.
- ❖ Associação Teatro Experimental de Lagos, possui aulas de teatro; a certificação é pessoal, destina-se a um público a partir dos 6 anos de idade. O financiamento é privado.

FIGURA 11: TEATRO EXPERIMENTAL DE LAGOS



- *Culturais*
 - ❖ Laboratório de Atividades Criativas, onde decorrem concertos, exposições, aulas abertas, *workshops*, visitas guiadas, palestras, apresentações, mostras de filmes e de fotografia, teatro; a certificação é social, o público-alvo é a partir dos 6 anos. Possui financiamento da Comunidade Europeia: Programa Europa Criativa, Ministério da Cultura: Direção Regional das Artes, Direção Regional da Cultura, Autarquia e patrocínios.
 - ❖ Centro Cultural de Lagos, onde decorrem espetáculos e exposições; a certificação é social; o público-alvo é a partir dos 6 anos de idade e o financiamento é da Autarquia.

FIGURA 12: CENTRO CULTURAL DE LAGOS



- ❖ Biblioteca Municipal Dr. Júlio Dantas, onde é possível fazer leituras, assim como a realização de conferências, palestras e atividades lúdicas. A certificação é social e é para todas as pessoas a partir dos 6 anos de idade. O financiamento é da Autarquia.
- ❖ Museu de Cera dos Descobrimentos possui exposições permanentes, a certificação é social e o público-alvo é a partir dos 6 anos de idade. O financiamento é da Autarquia.

FIGURA 13: IMAGEM EM CERA DO INFANTE DOM HENRIQUE NO MUSEU DE CERA DOS DESCOBRIMENTOS



- ❖ Mercado de Escravos - Núcleo Museológico Rota da Escravatura, pertencentes aos Percursos Históricos de Lagos; a certificação é social e é para pessoas a partir dos 6 anos de idade. O financiamento é da Autarquia.

FIGURA 14: MERCADO DOS ESCRAVO



- ❖ Forte Ponta da Bandeira faz parte dos Percursos Históricos de Lagos; a certificação é social e é para um público a partir dos 6 anos de idade. O financiamento é da Autarquia.

FIGURA 15: FORTE PONTA DA BANDEIRA



- *Científicas*

- ❖ Centro de Ciência Viva de Lagos apresenta exposições permanentes, palestras e programas diversos (Ciência Não Tem Idade, *Ecoscience*, IBM, Nova Escola de Sagres, Aprender para Valorizar, Erasmus+, Ciência Viva no Verão, Escola Ciência Viva de Lagos); a certificação é social; destina-se a um público a partir dos 5 anos de idade e o financiamento é da Ciência Viva, da Autarquia e da Universidade do Algarve.

- *Religiosas*

- ❖ Igreja Evangélica Baptista de Lagos, onde funciona a Escolinha Dominical; a certificação é pessoal e destina-se a crianças dos 5 aos 16 anos de idade, o financiamento é o investimento dos pais.
- ❖ Paróquia de São Sebastião onde é ministrada a Catequese; a certificação é pessoal e o público é dos 5 aos 16 anos de idade. O financiamento consiste no investimento dos pais.

- *Sociais*

- ❖ Liga dos Combatentes Núcleo de Lagos presta apoio burocrático aos ex-combatentes, filhos e netos, realiza cerimónias de alusão às missões; a certificação é social. O financiamento é do Ministério da Defesa Nacional e das quotas dos associados.
- ❖ Centro de Assistência Social Lucinda Anino dos Santos possui lar de infância e juventude, creche, jardim de infância, lar residencial, centro comunitário, centro juvenil; a certificação é social, destina-se a pessoas de todas as idades, sendo uma Instituição Particular da Segurança Social, o financiamento é da Segurança Social.
- ❖ Externato Jardim Infantil da Torraltinha possui jardim de infância; a certificação é pessoal; é para crianças entre os 3 aos 5 anos de idade e o financiamento é privado.

- *Socorro e Proteção Civil*
- ❖ Bombeiros Voluntários de Lagos promove ações de sensibilização; a certificação é social; o público-alvo são os alunos do 1º ciclo e o financiamento é da Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil.
- *Segurança*
- ❖ Polícia de Segurança Pública possui o Programa Escola Segura; a certificação é social; para um público dos 6 aos 18 anos de idade e o financiamento é do Ministério da Administração Interna.

FIGURA 16: ESQUADRA DA POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA



- ❖ Guarda Nacional Republicana possui o Programa Escola Segura; a certificação é social, destina-se a um público dos 6 aos 18 anos de idade e o financiamento é do Ministério da Administração Interna.
- *Comunicação Social*
- ❖ Jornal Correio de Lagos existe em dois suportes, papel e digital; a certificação é social, e é para todas as idades que saibam ler, o financiamento é privado. No formato em papel, as notícias são mensais e são direcionadas especificamente para os habitantes das Terras do Infante (Lagos, Aljezur e Vila

do Bispo) e no formato digital, as notícias são publicadas a cada minuto e as são temáticas diversas das Terras do Infante.

- ❖ Radio Utopia efetua transmissão de música, notícias, eventos, realiza trabalho junto do Agrupamento de Escolas Júlio Dantas; a certificação social e é para todas as idades. O financiamento é privado.

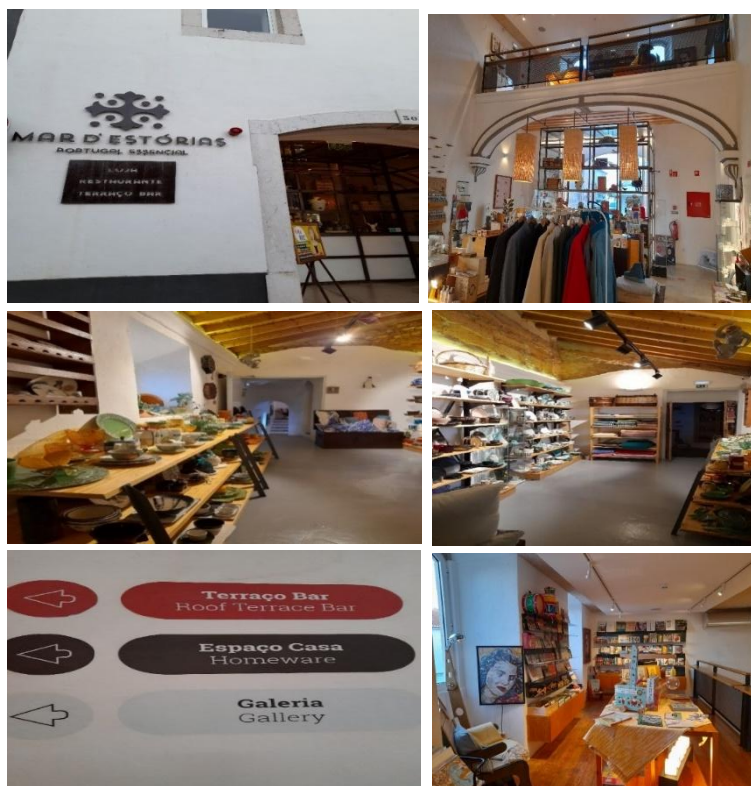
Instituições de Ensino Informal

- ❖ «Mar d'Estórias» é um estabelecimento comercial, localizado no centro histórico de Lagos. Os produtos que são comercializados são típicos e totalmente confeccionados em Portugal. É um edifício relativamente grande e possui diversas secções, nos diversos pisos. No piso zero são vendidos desde sabonetes, sardinhas enlatadas, chocolates, chás, pastas dentífricas, vinhos, a cestas, *souvenirs* à base de azulejos, artigos feitos de cortiça, mantas e ponchos. No piso 1, está exposta a secção de loiças de barro, pintadas ou não, serviços de chá vista Alegre, com imagens icónicas de Portugal e tapetes. O piso 3 é dividido em duas secções, uma contempla um espaço onde se pode degustar queijos, vinhos e enchidos, e outra é composta por livros e *cds* de autores exclusivamente portugueses. Nunca é demais reforçar a exclusiva alusão a Portugal em todos os cantos. Por fim, o quarto piso é um terraço com esplanada, onde se servem tapas, bebidas e sobremesas. O público-alvo é a partir dos 6 anos de idade. Uma vez que o *Mar d'Estórias* é um estabelecimento comercial com um forte vínculo cultural das tradições genuinamente portuguesas, quer a nível gastronómico, artesanal, musical e literário, e tendo um espaço amplo, a minha proposta de intervenção para um efeito educativo, seria implementar semanalmente, sessões de leitura e recitação de poesia, utilizando para tal, os livros que são vendidos no estabelecimento. Para um recital mais dinâmico e apelativo, convidaria os músicos de

guitarra portuguesa residentes em Lagos ou arredores, para tocarem tanto a solo, como a acompanhar a recitação, mediante o contexto do texto. Faria a divulgação pela cidade através de folhetos, cartazes, página de redes sociais e agenda cultural, alertando para as datas e horas, por forma a criar um público habitual, assim como estender o convite ao maior número de pessoas possível.

Desta forma pretende-se dar a conhecer em termos mais práticos e através de um momento artístico, os autores dos livros que são vendidos, assim como ouvir um instrumento musical tão típico português. Para estrangeiros ou portugueses, a aprendizagem através destes encontros artísticos semanais, seria, sem dúvida enriquecedora.

FIGURA 17: MAR D'ESTÓRIAS



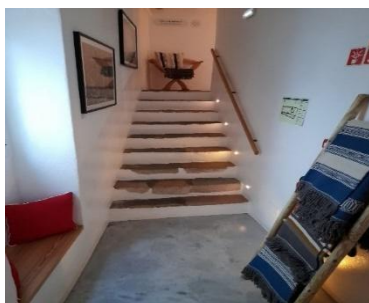
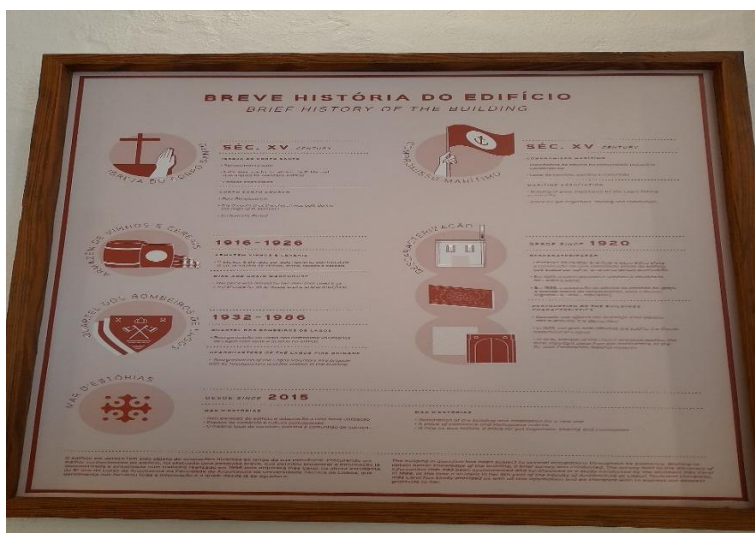


FIGURA 18: MAR D'ESTÓRIAS



FIGURA 19: MAR D'ESTÓRIAS



- ❖ Ruas do centro histórico de Lagos - Como todos os centros históricos, as ruas são estreitas e acolhedoras, o suficiente para proporcionar encontros: «Encontros Musicais» destinados a toda a população. A minha proposta de intervenção, seria uma parceria entre a Câmara Municipal de Lagos e Conservatório de Música e Artes de Lagos, em que alunos e professores seriam convidados a agruparem-

se nas mais variadíssimas composições instrumentais e/ou vocais, para preencherem os recantos e espaços centrais das ruas do centro histórico de Lagos. A ideia seria levar variados estilos musicais, dos períodos da História da Música, à população, fazendo os músicos, antes de cada peça uma pequena e breve explicação do que irão executar. O objectivo não é meramente de entretenimento, mas sim, levar alguma cultura e conhecimento a quem passe pelas ruas, e que, ao dobrar de uma esquina seja também surpreendido sucessivamente com a música que vai acontecendo ao mesmo tempo em diversos pontos. Os «Encontros Musicais» seriam em dois dias da semana, no final da tarde (quartas e sextas-feiras), através de uma divulgação em todos os «sítios» virtuais e físicos.

Reflexão final

O presente trabalho foi bastante interessante de realizar, sendo eu apaixonada pela cidade de Lagos, foi muito prazeroso e útil compreender a função e a importância que cada espaço, cada instituição, pode representar em termos educativos; ou até mesmo ao que uma aparentemente mera estátua, nos remete: uma imensidão de História.

Lagos no meu ponto de vista, é uma cidade rica e completa a vários níveis educativos, pois abarca imensas instituições quer desportivas, artísticas, culturais, da segurança, socorro e protecção civil; e ainda, ela própria possui uma riqueza histórica tão grande! Já sem falar nas delícias gastronómicas e a bênção do mar tão perto e tão presente na vida de qualquer habitante. Por tudo isto, pode-se considerar que Lagos é uma cidade extremamente educativa por potenciar o processo de aprendizagem de forma informal, não formal e formal.

No entanto, e apesar de tantos aspetos positivos, penso que há sempre algo a melhorar e intervenções que poderiam ser feitas. Há que recordar que Lagos é um encontro de culturas, que não estão assim tão conectadas e pouco se sabe de cada uma delas. Aqui habitam, além de portugueses, ingleses, franceses, holandeses,

indianos, chineses, angolanos e cabo-verdianos. E o que consta, cada cultura vive muito isolada e agrupada, relacionam-se pouco. Penso que há muito que fazer a nível desta multiculturalidade. Os benefícios educativos que se poderiam extrair de uma maior proximidade, comunicação, interação e divulgação de todas estas culturas, seria, passo a expressão, a “cereja no topo do bolo” para uma cidade como Lagos!

Assim, como técnica em Ciências da Educação, tiraria partido desta riqueza cultural, e promoveria encontros culturais, semanais culturais, pontos de encontro das culturas, para uma maior divulgação das mesmas, contribuindo assim, não apenas do ponto de vista educacional, como social, pois estaria a promover a inclusão e no fortalecimento das relações entre as culturas.

Acredito que através dessa união e troca de aprendizagens todos ficaremos mais ricos.

Referências Bibliográficas

Brandão, C. (2017). O que é educação. Editora brasiliense.

Grilo, J. (2018). Oriola/Portel: Um Território em Aprendizagem. No B. Nico & L. P. Nico (Eds), Aprenderes do Alentejo (pp- 253- 261). De facto editores.

Infopédia (nd). Educação. Infopédia Dicionários. Porto Editora.

Nico, B. & Nico, Lurdes (2016). Janelas Curriculares da Educação Popular na Universidade de Évora; para um conhecimento académico mais humanista e solidário. Edições Pedago.

Webgrafia

4ª Edição do (in) Lagos Food Fest Regressa Esta Quinta-feira.
Retrieved Julho 11, 2018 from <https://www.cm-lagos.pt/municipio/noticias/6133-4-edicao-do-in-lagos-food-fest-regressa-esta-quinta-feira>

Festival de Música Al-Mutamid passa por 7 cidades do Algarve até final de fevereiro. Retrieved Janeiro 10, 2020 from

<https://www.sulinformacao.pt/2020/01/festival-de-musica-al-mutamid-passa-por-7-cidades-do-algarve-ate-final-de-fevereiro/>

IX Festival dos Descobrimentos. Retrieved Março 20, 2017 from <https://www.cm-lagos.pt/municipio/noticias/1508-ix-festival-dos-descobrimentos-inscricoes-abertas>

Lagos (Portugal). (nd). Wikipedia. Retrieved Dezembro 21, 2020 from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/educa%C3%A7%C3%A3o>

Lagos (Portugal). (nd). Wikipedia. Retrieved Dezembro 21, 2020 from [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lagos_\(Portugal\)#Freguesias](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lagos_(Portugal)#Freguesias)

Território e Educação: A Dinâmica Educativa do Concelho de Montemor-o-Novo

Susana Pereira | Doutoranda do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora | spsusypereira@gmail.com

Bravo Nico | Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação; CIEP-UÉ | jbn@uevora.pt

Resumo

A territorialização das políticas educativas favorece a abertura da escola à comunidade, permitindo a participação de elementos exteriores, através do estabelecimento de parcerias. No estudo desenvolvido, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, procurámos conhecer as dinâmicas educativas estabelecidas entre o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e as respetivas entidades parceiras, com recurso à modalidade de estudo de caso. O esquema de trabalho traçado, baseado numa abordagem qualitativa, partiu da pesquisa bibliográfica e centrou-se na análise de documentos estruturantes do Agrupamento e do Município de Montemor-o-Novo em termos de política educativa, e na análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas a representantes do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e às entidades parceiras. Concluímos que o Agrupamento de Escolas revela abertura para a articulação com diversas instituições, que incluem a autarquia, serviços públicos, pais, associações, cooperativas, empresas e fundações, o que contribui para uma dinâmica educativa muito rica. As parcerias visam a melhoria da qualidade de ensino, a promoção de igualdade de oportunidades e a inclusão social. Em consequência do cenário de pandemia por Covid-19, foi decretada a suspensão das atividades letivas e implementado um novo modelo educacional, sustentado nas tecnologias digitais. No âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação, procuraremos compreender as principais transformações na educação, que decorreram da suspensão das atividades letivas presenciais. Para o presente estudo, traçou-se como objetivo principal

compreender como é que a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e os parceiros do território se organizaram, em tempos de pandemia, para garantir uma resposta educativa.

Palavras-Chave: Território; Escola; Comunidade; Pandemia

Introdução

Desde o período do Estado Novo até à atualidade, as políticas educativas em Portugal têm sido marcadas por alterações no sentido da territorialização, o que tem conduzido a uma maior abertura da escola ao meio e à comunidade em que se insere. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) veio impulsionar a autonomia das escolas, conferindo maior protagonismo ao local e possibilitando a criação de parcerias entre a escola e a comunidade.

A escola, para prestar um serviço educativo de qualidade e dar resposta a várias exigências legais, deve envolver os atores locais. O estudo das relações estabelecidas entre a Escola e a comunidade local possibilita a compreensão dos reflexos que estas têm na qualidade do serviço prestado. Nesta linha, foi traçado como objetivo central para este estudo conhecer as dinâmicas educativas estabelecidas entre o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e o território em que está inserido. A partir deste objetivo norteador da investigação, foram delineados os objetivos específicos: (1) caracterizar as parcerias existentes entre o agrupamento e as instituições localizadas no território em que se encontra inserido; (2) analisar a dinâmica educacional decorrente das parcerias estabelecidas entre o Agrupamento de Escolas e o território da sua localização; (3) descrever projetos educativos resultantes das parcerias atrás referidas; (4) avaliar os impactos das parcerias anteriormente referidas na dinâmica educativa do agrupamento.

Neste artigo, apresentamos o enquadramento teórico do tema, a metodologia de investigação, algumas das principais conclusões do estudo e algumas orientações da investigação em curso.

Contextualização teórica

No período correspondente ao Estado Novo, fortemente marcado pela centralização e controlo social, a educação nacional e a organização pedagógica e administrativa estavam a cargo da administração central (Formosinho & Machado, 2013). Neste contexto, a Escola era uma comunidade restrita e fechada.

Os primeiros movimentos de autonomia da Escola surgem entre 1976 e 1986, com a regulamentação das intervenções das associações de pais e encarregados de educação nas escolas e com a transferência de algumas competências relativas a investimentos públicos na área da educação e ensino para as autarquias.

Entre 1986 e 1996, assiste-se a uma desconcentração de serviços e ao impulsionar da autonomia das escolas (Formosinho & Machado, 2013, p.31). A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de outubro – veio definir os princípios a administração e gestão do sistema educativo devia obedecer, entre os quais se destaca o de “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.”

A Escola foi adquirindo um maior grau de autonomia e uma maior capacidade de decisão e assistiu-se a um investimento na articulação da Escola com as instituições locais, com a consequente atribuição de responsabilidades coletivas aos diferentes atores educativos (Andrade, 2003; Correia, 2004, citado por Leite et al., 2015). A criação de parcerias entre a Escola e a comunidade local constituiu-se como uma prática corrente. O território passou a ser visto como o espaço para implementação de políticas educativas, com o envolvimento dos atores locais, no sentido de dar resposta às necessidades da instituição escolar e de melhorar a qualidade educativa do próprio território. A tendência para a desconcentração de descentralização educativa acentuou-se com a criação, e, 1996, do programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em que o local

passou a ser tido em consideração na ponderação de soluções para os problemas educativos da comunidade.

Os encarregados de educação, as autarquias e outros atores locais passaram a ter maior contacto com as políticas da Escola através das Assembleias de Escola aquando da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Este diploma legal reforçou a autonomia das escolas, com a celebração de contratos de autonomia e implementou a criação do Agrupamento de Escolas. Segundo Costa (2004), neste Decreto são apresentados os princípios que colocam o Projeto Educativo de Escola - documento estruturador que traduz a autonomia das escolas - num lugar estratégico no contexto de uma organização escolar mais autónoma. O Projeto Educativo é apresentado como:

o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 3º).

A elaboração e implementação de um projeto deve resultar de uma participação e atuação conjunta, com uma discussão e negociação de propostas e o compromisso das partes envolvidas. Neste sentido, Costa (2003) considera que: “O projecto implica sempre a contratualização entre as pessoas nele envolvidas, requer uma gestão participada, não se limitando, por isso, a um simples processo formal de aprovação, ainda que com representação colectiva.” (p.1331).

O Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, impulsionou as políticas educativas territoriais, com a transferência de competências para as autarquias locais, regulamentou os Conselhos Municipais de Educação e aprovou o processo de elaboração da Carta Educativa.

Em 2008, o Decreto-Lei n.º 75/2008 vem reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, com a criação do Conselho Geral. Neste novo órgão colegial de direção encontram-se representados os vários elementos da

Comunidade Educativa: pessoal docente, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, alunos, autarquia e comunidade local.

A Escola não vive isolada e a ação educativa acontece em diversos contextos: escolar, familiar, comunitário e territorial. A Escola estabelece relações com a comunidade e os seus diferentes elementos, de forma a conseguir dar resposta aos desafios que se lhe colocam. A Escola estabelece, assim, uma relação indissociável com a comunidade: famílias, autarquia, empresas, bem como instituições educativas, culturais e sociais de um território assumem-se como importantes agentes ao serviço da educação. Nesta linha, as parcerias permitem, segundo Leite et al. (2015), uma melhor comunicação entre a Escola e a comunidade, promovendo sinergias positivas. Martins (2009) defende que as “parcerias na educação implicam acordos com os diferentes atores sociais, enquanto processos de dinâmica social, dando resposta positiva às necessidades educativas e formativas dos educandos do sistema educativo, desde as famílias em particular até às empresas, autarquias e comunidade.” (p.66).

Metodologia

Para esta investigação, privilegiámos o estudo de caso, pois pretendemos estudar de forma mais aprofundada a dinâmica das parcerias num determinado território – o concelho de Montemor-o-Novo, e, posteriormente, perceber os seus efeitos. Através de uma abordagem qualitativa, o estudo incide sobre as parcerias estabelecidas pelo Agrupamento de Escolas com as instituições do território em que se insere.

Os principais documentos de gestão estratégica do Agrupamento de Escolas - Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades -, dos Relatórios de Avaliação Externa da Escola, da Carta Educativa e da Carta Estratégica do Concelho de Montemor-o-Novo foram objeto de análise documental, utilizada com o propósito de complementar e fundamentar a informação obtida a partir das entrevistas semiestruturadas.

Dado o elevado número de parcerias, foi necessário proceder à identificação dos principais parceiros e à seleção dos projetos e protocolos mais relevantes. Esta seleção teve por base o critério de relevância dos mesmos, de acordo com as informações recolhidas e dos documentos analisados. Foram realizadas 13 entrevistas semiestruturadas aos representantes do Agrupamento de Escolas, dos alunos e às entidades parceiras selecionadas.

No que concerne à construção dos guiões das entrevistas para o estudo, foram delineados objetivos e identificados os temas pertinentes a ser abordados. Definiram-se os tópicos de perguntas a efetuar, para cada objetivo. Daqui resultaram as matrizes de objetivos das entrevistas que estiveram na base da construção dos guiões das mesmas e que foram devidamente validados.

Optámos pela gravação das entrevistas de forma a evitar tomar notas durante a entrevista, uma vez que, segundo Gil (2008), “A gravação eletrónica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista.” (p.119).

De forma a respeitar os procedimentos éticos de uma investigação, os entrevistados foram contactados previamente, assegurando-se, assim, a sua disponibilidade para participar no estudo e dando a conhecer os objetivos gerais do estudo, assim como a importância da sua participação no mesmo, através do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido. Foi ainda entregue a cada participante um documento a solicitar autorização para participar no estudo e para gravação da entrevista e uso da mesma para fins académicos, onde foi garantido o anonimato do entrevistado assim como uma declaração de autorização para identificar a instituição que o entrevistado representa, que os mesmos assinaram.

Procedemos à análise de conteúdo da informação resultante da transcrição das entrevistas e à elaboração de uma grelha constituída por categorias, subcategorias e unidades de análise/registo. O passo metodológico seguinte foi a descrição, interpretação e análise dos resultados obtidos.

Conclusões

No que concerne o primeiro objetivo específico deste estudo, em que se pretendia caracterizar as parcerias existentes entre o agrupamento e as instituições localizadas no território em que se encontra inserido, concluímos que as parcerias ocorrem com diferentes tipologias de instituições, como a autarquia, os serviços públicos, as associações de natureza diversa, as cooperativas, as empresas, organizações internacionais e fundações. A iniciativa no estabelecimento de parcerias surge tanto por parte da escola, como por parte dos parceiros. Contudo, é consensual que a escola é quem mais beneficia destas dinâmicas.

Quanto à dinâmica educacional decorrente das parcerias estabelecidas entre o Agrupamento de Escolas e o território da sua localização, a partir da análise dos dados foi possível concluir que existe um grande número de parcerias e protocolos com instituições locais e estas são reconhecidas por promoverem dinâmicas enriquecedoras e motivadoras das aprendizagens e da formação integral dos alunos.

A descrição de projetos educativos resultantes das parcerias estabelecidas corresponde ao terceiro objetivo específico do nosso estudo. Os projetos inserem-se em áreas e temáticas diversificadas. Destacamos o projeto “Comunidade Empenhada na Promoção do Sucesso Educativo”, que envolve a autarquia, o Agrupamento de Escolas e os restantes elementos da comunidade educativa. Os principais objetivos deste projeto são promover o sucesso escolar de todos os alunos envolvidos, modificar a forma como os cidadãos constroem a sua identidade de lugar e sentimento de pertença, melhorar o nível de participação com que os cidadãos se envolvem na construção de soluções para a comunidade e criar uma dinâmica sociocultural mais consciente e mais construtiva, que leve a uma maior permanência de jovens na região. Na área das artes, os projetos desenvolvidos pela Associação Cultural Espaço do Tempo com os alunos e professores do Agrupamento de Escolas – “Os Artistas Vão Ler à Escola” e “A Escola é no Convento” – visam a promoção do

conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

No presente estudo, de acordo com a percepção dos inquiridos relativamente ao impacto das parcerias educativas, estas são consideradas mais-valias para todos os envolvidos, fortalecendo igualmente as relações com a comunidade. Constatámos que o estabelecimento de parcerias visa contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens, com uma maior aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências. A dinâmica de parcerias constitui-se como um fator motivacional para a aprendizagem, conduzindo à melhoria dos resultados escolares e, consequentemente, à redução do absentismo e do abandono escolar. Concluímos que as parcerias contribuem também para uma melhoria do comportamento social dos alunos.

O estabelecimento de parcerias no âmbito da educação visa fixar os jovens no concelho de Montemor-o-Novo, procurando inverter as tendências atuais de desertificação e envelhecimento da população residente na região Alentejo, contribuindo de igual forma para o desenvolvimento local.

Pretendemos que este estudo, através de partilha de boas práticas, seja um contributo para a construção do conhecimento nesta área e também um ponto de partida para que determinadas estratégias possam estender-se a outros territórios com vista à melhoria da qualidade do ensino

Investigação em curso

No âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação, procuraremos compreender as principais transformações na educação, causadas pela suspensão das atividades letivas presenciais, no seguimento da situação epidemiológica mundial que vivemos atualmente. As medidas implementadas pelo governo português, no contexto de pandemia, criaram novos desafios, oportunidades e dificuldades para as escolas, docentes, alunos e restantes elementos da comunidade educativa. Procuraremos, através de um estudo de

caso, assente numa metodologia mista, compreender a forma como um agrupamento de escolas e os parceiros de um território do Alentejo Central, se organizaram para continuar a assegurar uma resposta educativa aos alunos, no período de transição para o ensino a distância. Iniciaremos a investigação com um estudo exploratório, para a obtenção de mais informação, para, posteriormente, investigarmos, de forma aprofundada, a perceção dos diferentes atores educativos sobre as implicações das medidas implementadas e o apoio e envolvimento dos parceiros. Como contributo desta investigação, propomo-nos apresentar adequações no âmbito das práticas pedagógicas para o futuro, de forma a aproveitar as oportunidades criadas pelas mudanças que surgiram com o ensino não presencial.

Referências bibliográficas

- Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24 (85), 1319-1340.
- Costa, J. A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 85–114.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia. In J. Verdasca, *Educação. Temas e Problemas*, 12 e 13, 27–40. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6.a). Editora Atlas.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., & Sampaio, M. (2015). *Parcerias entre a Escola e a Comunidade em Portugal: Uma Análise a partir da Avaliação Externa das Escolas* (Vol. 58). <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201560>.

Martins, E. (2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. Educação Unisinos, 66. <https://doi.org/10.4013/edu.2009.131.06>

Legislação

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. (1998). Diário da República n.º 102 - I Série A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). Diário da República n.º 79 - I Série. Ministério da Educação.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. (1986). (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República n.º 237/1986, I Série. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. (2003). Diário da República n.º 12 - I Série A. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

Reguengos de Monsaraz, uma Cidade Capaz de Educar Adultos? As Filheiras das Indústrias Tradicionais da Olaria e da Cortiça

Teresa Gonçalves | teresacorreia6@gmail.com

Margarida Figo | margaridafigo03@gmail.com

Estudantes da Licenciatura de Ciências da Educação da Universidade de Évora

Resumo

No âmbito do XI Encontro “Aprender no Alentejo” e das unidades curriculares de Educação de Adultos, lecionada pela professora Lurdes Pratas Nico, e de Educação, Território e Desenvolvimento Local, lecionada pelo professor José Bravo Nico, foi realizado um estudo sobre as fileiras das indústrias tradicionais da olaria (em São Pedro do Corval) e da cortiça (em Azaruja) e uma análise à oferta de educação de adultos disponível no território de Reguengos de Monsaraz.

Reguengos de Monsaraz, mais conhecido pela “terra do vinho”, pertence ao distrito de Évora, na região do Alentejo. Apresenta um total de 10,015 habitantes e uma área de 464,00 km². São Pedro do Corval, é uma freguesia do município de Reguengos de Monsaraz, e, é o maior centro oleiro de Portugal. Tem uma área de 96,41 km², e um total de 1,389 habitantes.

A Azaruja, também denominada São Bento do Mato, é uma freguesia rural, no concelho de Évora. Possui 66,55km² de área e 1151 habitantes. É apelidada como a “terra da ciência”, pois, segundo reza a lenda, semearam-se sardinhas para ver nascer o mar. É também a “terra da cortiça” uma vez que tem um vasto parque industrial, com várias fábricas da fileira da cortiça.

O presente estudo tem o objetivo de identificar e caracterizar os processos de aprendizagem, tanto na indústria da olaria como da cortiça, e, identificar e caracterizar a oferta educativa de educação de adultos disponível no território de Reguengos de Monsaraz. Será esta cidade, capaz de educar adultos? A informação foi recolhida através

de inquéritos e entrevistas com os responsáveis das entidades. Neste trabalho pretendemos apresentar os resultados obtidos no estudo.

Palavras-Chave: Aprendizagem ao longo da vida; Educação; Formação; Território; Tradicional;

Introdução

Este estudo é uma fusão de dois trabalhos académicos, de duas unidades curriculares. Educação, Território e Desenvolvimento Local, e Educação de Adultos. Por esta razão, o trabalho está dividido em duas dimensões. Uma sobre duas áreas tradicionais do Alentejo, e outra sobre a oferta de educação de adultos disponível no território escolhido. Trata-se de uma análise de metodologia qualitativa, onde foram inquiridos e entrevistados, os responsáveis das instituições selecionadas, de carácter educacional e formativo.

A primeira dimensão, trata-se de um trabalho de pesquisa e investigação realizado na unidade curricular de Educação, Território e Desenvolvimento Local. Apresentamos nesta dimensão, duas áreas tradicionais do Alentejo. A olaria e a cortiça. As instituições escolhidas foram a Olaria Patalim, situada em São Pedro do Corval, e a Cortiçarte, localizada em Azaruja. O objetivo foi identificar e caracterizar os processos de aprendizagem realizados nestas duas indústrias tradicionais.

A segunda dimensão é relacionada com a unidade curricular de Educação de Adultos. Num universo inicial de cinco instituições, no território de Reguengos de Monsaraz, foram escolhidas duas para uma análise mais aprofundada no estudo: a Universidade Popular Túlio Espanca – Polo de Reguengos de Monsaraz e a PartnerHotel – Formação, Consultoria e Projetos para a Indústria Hoteleira. O objetivo foi identificar e caracterizar a oferta educativa de educação de adultos disponível no território escolhido (Reguengos de Monsaraz).

Enquadramento Teórico

Paulo Freire, um dos maiores educadores, diz: “Educar e educar-se, na prática da liberdade, é a tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem, possam igualmente saber mais”. (Freire, 1979).

Neste estudo, a nível local, foram descobertas quatro instituições diferentes, com quatro propósitos diferentes. Quatro saberes, quatro linguagens, quatro práticas educativas.

A maioria das instituições estudadas para este trabalho, fazem parte da rede de educação não formal. “A aprendizagem não formal, por definição, ocorre fora das escolas, dos liceus, dos centros de formação e universidades, caracterizando-se pela flexibilidade da sua forma de funcionamento, de horários, programas, locais de funcionamento, entre outros.” (Canário, 1999). A aquisição de competências, das redes de educação não formal, é crucial em todas as esferas, não só da vida profissional de cada indivíduo, mas também da vida pessoal.

Outro tema, abordado neste trabalho é a educação de adultos. Descobrimos, a nível local, num determinado território, a oferta de adultos disponível. E “a Aprendizagem ao Longo da Vida acontece, para a maioria das pessoas, a nível local. Deste modo, é urgente apostar numa mobilização dos recursos de proximidades (escolas, estabelecimentos de ensino superior, centros de formação, instituições privadas de solidariedade social) que permita aos adultos que desejam investir no seu processo formativo a possibilidade de conciliar os vários papéis que desempenham na sua vida” (Sousa & Coimbra, 2016).

Por último, outro conceito fundamental para este trabalho é o de Educação Popular. Educação Popular, é um método de educação que dá valor aos saberes prévios e às suas realidades culturais, na construção de novos saberes. É “uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são

restabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas” (Freire, 2001).

Caracterização das Freguesias

As freguesias escolhidas para a realização deste estudo foram São Pedro do Corval, Azaruja e Reguengos de Monsaraz.

Reguengos de Monsaraz é considerada uma cidade portuguesa desde o ano 2004 e pertence ao distrito de Évora, na região do Alentejo. O primeiro pensamento que surge ao pensar no concelho é o vinho, pois, esta cidade foi denominada “cidade do vinho da Europa”, em 2015. Apresenta um total de 10,015 habitantes, de acordo com os últimos censos populacionais e uma área de 464,00 km². O município é composto por quatro freguesias: Campo e Campinho, Monsaraz, Reguengos de Monsaraz e Corval.

Corval também foi objeto de estudo para este trabalho e é o maior centro oleiro de Portugal, contando com mais de 20 olarias de fabrico artesanal. É conhecido pela sua antiga tradição de mestria oleira e é a terra da cerâmica alentejana. Tem uma área de 96,41 km² e um total de 1,389 habitantes.

A vila de Azaruja, ou São Bento do Mato, pertence ao distrito de Évora, na região do Alentejo. Abrange uma área de 66,55 km² e tem um total de 1,151 habitantes. Esta terra teve origem no século XVI, data em que este território terá sido separado da freguesia vizinha, São Miguel de Machede. Conta com um enorme parque industrial, com várias fábricas da fileira da cortiça.

Metodologia Utilizada

Para a recolha de dados do presente estudo, foi utilizado uma metodologia diferente para cada uma das dimensões. Na primeira dimensão, a metodologia utilizada foi os questionários, que foram aplicados aos responsáveis de cada instituição, à Olaria Patalim, e à Cortiçarte. Na segunda dimensão, o universo inicial era constituído por 5 instituições, nomeadamente: PartnerHotel – Formação,

Consultoria e Projetos para a Indústria Hoteleira; Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP); Universidade Aberta – Centro Local de Aprendizagem de Reguengos de Monsaraz; Universidade Popular Túlio Espanca – Polo de Reguengos de Monsaraz; e, por fim o Conservatório Regional do Alto Alentejo. Deste universo inicial, foram selecionadas duas instituições para este estudo: A Universidade Popular Túlio Espanca – Polo de Reguengos de Monsaraz, e a PartnerHotel – Formação, Consultoria e Projetos para a Indústria Hoteleira. A metodologia utilizada para esta dimensão foram as entrevistas, realizadas aos responsáveis de cada instituição.

Dimensão 1 – Fileiras das indústrias tradicionais da olaria e da cortiça

A primeira dimensão consiste num trabalho sobre os processos de aprendizagem realizados nas indústrias tradicionais da olaria e da cortiça. Nesta dimensão, estudámos a Olaria Patalim e a Cortiçarte, duas instituições pertencentes à rede de educação não formal, com um grande potencial educativo.

Olaria Patalim

A Olaria Patalim, localizada em São Pedro do Corval, é uma olaria que foi passando de geração em geração até aos dias de hoje. O seu responsável é o Rui Santos e na família do Rui todos são oleiros, desde 1856. A olaria tem 93 anos e os seus familiares foram os primeiros oleiros de São Pedro do Corval.

A olaria está aberta durante todo o ano, e funciona dez horas por dia. É de conhecimento geral que, os últimos tempos, têm sido atípicos e de muitas mudanças, devido à pandemia, mas, na Olaria Patalim tudo se manteve estável e estão a ter, ainda, mais trabalho que o “normal”.

São dez o número de trabalhadores desta olaria, sete mulheres e três homens. E como é que aprenderam a trabalhar o barro? O Rui aprendeu com a sua família, de geração em geração. E os restantes trabalhadores, aprenderam todos na Olaria Patalim com mestres oleiros. Este processo de aprendizagem é contínuo e diário. Todos os

trabalhadores estão em constante processo de aprendizagem na olaria. Este processo é, também, um processo de ajuda. Os trabalhadores não aprendem e evoluem sozinhos, ajudam-se uns aos outros e juntos chegam mais longe e criam novas peças.

Uma vez que a olaria já é tão antiga, os trabalhadores tiveram que ir inovando e acompanhando a modernidade do mercado, mas sem deixar o tradicional para trás. O Rui, o responsável que nos respondeu aos questionários, refere que foram evoluindo devido ao que os clientes pedem. É o Rui que, normalmente, cria os novos desenhos e conta que produzem peças tradicionais, mas com uma pintura moderna, o que se traduz numa união harmoniosa do moderno com o tradicional.

Em relação à internacionalização, 99% das peças são exportadas para fora. Os maiores clientes são países como: Canadá; França; Dinamarca; EUA; Dubai; Singapura; Arábia Saudita; e Bélgica. São os trabalhadores que tratam de todo o processo de exportação.

No âmbito das atividades desenvolvidas, a olaria tinha um museu que foi totalmente destruído, e tem visitas de escolas e turistas. A olaria está certificada para promover qualificação, devido à Câmara Municipal de Reguengos de Monsaraz, que certificou todas as olarias de São Pedro do Corval. Já desenvolveram workshops, estágios profissionais e formações. O maior desejo do Rui e dos seus trabalhadores, é abrir uma escola de oleiros, nas instalações da Olaria Patalim, para que possa continuar a passar o seu conhecimento.

Cortiçarte

A Cortiçarte é uma instituição fundada em 2000, localizada em Azaruja, e surgiu a partir de uma vasta herança dos seus antecessores na área de trabalhar a cortiça. Posiciona-se no mercado como uma empresa competitiva e inovadora, com capacidade de viabilização e promoção da cortiça, e cujos pilares assentam na qualidade e sustentabilidade desta importante matéria-prima.

A empresa está presente desde a extração da cortiça da árvore e do seu respetivo tratamento, transformação e produção do produto final. Nesta última fase, o produto final tem um potencial infinito, e acaba por se transformar nos mais improváveis objetos, como artigos do quotidiano, pessoais ou desportivos, revelando uma capacidade de inovação inesgotável.

Esta associação, disponibiliza aprendizagens na área cultural, educacional e social. Estas aprendizagens estão integradas na rede de educação não-formal.

Em relação às atividades desenvolvidas, destacam-se as visitas de estudo a nível mundial, atividades de caráter recreativo, em que a própria entidade é a responsável pela conceção e concretização de todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo do ano. Estas atividades têm como objetivo promover a cultura e dar a conhecer o que é a cortiça, qual o seu processamento e o que é possível criar a partir da mesma. A entidade mostra-se disponível a discutir e analisar a possibilidade de cooperar com instituições escolares e de formação para o desenvolvimento de estágios, formação profissional e cedência de instalações e equipamentos a outras entidades.

Dimensão 2 – Reguengos de Monsaraz, uma cidade capaz de educar adultos?

A segunda dimensão consiste num estudo, onde identificámos e caracterizámos a oferta disponível de educação de adultos no território de Reguengos de Monsaraz. O nosso objetivo era perceber se Reguengos, seria ou não uma cidade capaz de educar a população adulta. Partimos de um universo inicial, onde foram identificadas cinco instituições: PartnerHotel – Formação, Consultoria e Projetos para a Indústria Hoteleira; Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP); Universidade Aberta – Centro Local de Aprendizagem de Reguengos de Monsaraz; Universidade Popular Túlio Espanca – Polo de Reguengos de Monsaraz; e, por fim o Conservatório Regional do Alto Alentejo. Deste universo, as duas selecionadas para a realização deste estudo foram a PartnerHotel e o

Polo de Reguengos de Monsaraz, da Universidade Popular Túlio Espanca.

PartnerHotel – Formação, Consultoria e Projetos para a Indústria Hoteleira

A PartnerHotel foi fundada no ano 2000 e localiza-se em Reguengos de Monsaraz. Enquanto entidade formadora, é uma empresa vocacionada para o sector turístico e hoteleiro. A principal área de atividade é a formação profissional e desenvolve trabalhos na área da consultoria e elaboração de projetos.

É uma empresa que apresenta um total de cerca de 30 trabalhadores e colaboradores.

A principal missão da PartnerHotel é contribuir para a melhoria da Formação dos Recursos Humanos em diversos setores de atividade, desenvolvendo os seus conhecimentos e suas competências nos vários domínios. É uma instituição certificada pela DGERT- Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho.

A Partner possui um plano anual de atividades. Desde que foi criada, tem participação em atividades de educação e formação e em áreas de atividades diversas como: social, religiosa, comercial, recreativa e agrícola. A entidade conta com a colaboração do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Local da Ação Social.

A PartnerHotel contém um Centro Qualifica, desenvolve Formações Modulares Certificadas e Cursos de Aprendizagem. O Centro Qualifica aplica um programa dirigido para a qualificação de adultos, com o objetivo de melhorar os seus níveis de qualificação. Destina-se a todos os que procuram uma qualificação, com o objetivo do seguimento de estudos e/ou uma transição para o mercado de trabalho. O programa é para jovens com mais de 15 anos e adultos com mais de 18 anos.

A Formação Modular Certificada (de curta duração) e os Cursos de Aprendizagem permitem atualizar ou aperfeiçoar os conhecimentos teóricos e práticos da população adulta e elevar os seus níveis de habilitação escolar e profissional.

Universidade Popular Túlio Espanca – Polo de Reguengos de Monsaraz

A Universidade Popular Túlio Espanca, é a maior rede de educação popular de Portugal e é constituída por uma rede de seis polos dispersos pelo Alentejo. Reguengos de Monsaraz contém um desses polos. É uma universidade gratuita e aberta a todos, não tendo limite máximo ou mínimo de idade. Em Reguengos de Monsaraz localiza-se na Biblioteca Municipal e foi fundada em 2018. É uma instituição que promove atividade educativa de natureza não formal.

Conta com um total de sete trabalhadores, sendo que três são profissionais do município e sete são prestadores de serviço.

As áreas introduzidas no polo de Reguengos foram sendo definidas e adaptadas consoante o que os formandos fossem pedindo ou demonstrando interesse. Quando estava a ser estudada a hipótese de ser aberto, ou não, um polo da Universidade Túlio Espanca, em Reguengos, fez-se um diagnóstico, através de um questionário, a um grupo de seniores já existente, denominado: “Seniores a Mexer”. Este questionário teve o objetivo de ser possível perceber se era uma boa ideia criar este polo nesta cidade e que áreas deviam ser introduzidas. As áreas foram sendo ajustadas, ao longo do tempo e, atualmente, estão implementadas as seguintes áreas:

- Informática;
- Meditação;
- Teatro;
- Costuras e bordados;
- Tuna;
- Pintura e reutilização de materiais;
- História local;

A população de Reguengos aderiu muito bem a esta iniciativa. A maioria dos formandos são seniores. No ano passado estiveram parados devido à pandemia, mas, normalmente, têm um total de 100 alunos participantes. É possível perceber o grande interesse das pessoas que frequentam estas aulas, uma vez que, quase todos os alunos, estão inscritos a todas as áreas.

Os processos de aprendizagem que acontecem nesta universidade são muito autênticos e as pessoas frequentam as atividades educativas pelo gosto de aprender e de querer aprender mais, independentemente da idade que tenham. As pessoas não estão inscritas para aumentar as suas qualificações profissionais, mas sim por motivos pessoais. Este é um ótimo exemplo da área da educação não formal e do papel que pode ter na vida de cada um de nós.

Conclusão

Concluindo, neste trabalho, estudámos um total de quatro instituições, duas no âmbito das fileiras das indústrias tracionais e outras duas relacionadas com a educação de adultos. As quatro instituições mostraram uma diversidade de atividades de carácter educativo e cultural, nas quais participam pessoas de diferentes idades.

Com a Olaria Patalim, aprendemos que a transmissão de conhecimentos e aprendizagens através de gerações e o espírito de equipa e entreaajuda, são elementos importantes em qualquer processo educativo. Esta olaria, tal como a Cortiçarte, caracterizam áreas muito importantes do Alentejo, que devem ser preservadas e transmitidas. É possível levar estas duas áreas, para as escolas, do sistema formal. Tanto uma, como a outra, têm um enorme potencial educativo, e é necessário promover o encontro entre as três realidades: a rede formal, não formal e informal.

Conseguimos captar a importância que as instituições de educação de adultos têm na vida de cada pessoa, a nível pessoal e profissional. A PartnerHotel tem um papel de grande relevância para a educação e formação dos adultos. A Universidade Popular Túlio Espanca, ocupa um lugar especial no coração dos reguenguenses que a frequentam. É um ótimo exemplo da rede de educação não formal e da educação popular.

Em relação ao desafio inicial, de perceber se Reguengos de Monsaraz, seria ou não, uma cidade capaz de educar adultos, conseguimos perceber, agora que é, mas pode ser, ainda, melhor. A rede de

educação de adultos, não só em Reguengos, mas em Portugal, deve ser expandida.

É de destacar a importância que as parcerias têm para estas instituições, uma vez que a maior parte das atividades são realizadas com ajuda e mútua cooperação de diversas parcerias.

Por último, este trabalho ajudou-nos a conhecer melhor o território escolhido e a realidade educativa a nível local.

Referências Bibliográficas

Coimbra, J. & Sousa, M. (2016). O papel da aprendizagem ao longo da vida na sociedade do conhecimento. Universidade do Porto.

Maciel, K. (2012). O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, v. 2, n. 2. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i2.196. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: junho de 2021

Perez, G. (1991). *Educação Popular segundo Paulo Freire*, Bolema, v.6, n.7. ISBN: 978-85-89082-23-5.

Documentos

PartnerHotel – Formação, Consultoria e Projetos para a Indústria Hoteleira. Disponível em: <https://partnerhotel.net/>. Acesso em junho de 2021.

O Potencial Educativo da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – Direção de Serviços da Região do Alentejo

Cláudia Santos, Daniela Martins, Mariana Costa & Sofia Rosa

Alunas do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação na
Universidade de Évora

Resumo

A educação não se confina só à escola, há diversas instituições no nosso território com um elevado potencial educativo. A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) é um serviço central de administração direta do Estado dotada de autonomia administrativa. Dispõe de cinco unidades orgânicas desconcentradas, de âmbito regional. Neste trabalho, focamo-nos na “Direção de Serviços da Região Alentejo”, mais concretamente, no papel participativo na promoção e coordenação de projetos educativos e compreender que aprendizagens são concretizadas nas atividades elaboradas pela instituição.

Em suma, foi elaborada a caracterização da instituição, das atividades e das respetivas aprendizagens realizadas nos últimos dois anos (2021-2022), através da DGEstE ou com a colaboração da mesma.

Palavras-chave: DGEstE; Educação; Desenvolvimento.

Introdução

O presente projeto foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Educação, Território e Desenvolvimento Local, no 2º ano do Curso de Licenciatura de Ciências da Educação, na Universidade de Évora.

Este artigo tem como objetivo estudar/ explorar uma instituição com potencial educativo no território. Para tal, escolhemos a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares- Direção de Serviços da Região Alentejo (DGEstE), pela sua área de atuação e participação ativa na região.

De forma a conhecermos melhor esta instituição e o seu papel na região, contactámos a delegada regional de educação e solicitámos o agendamento de uma marcada reunião com a própria ou com alguém que nos pudesse ajudar na investigação. A opção recaiu sobre o responsável da área da segurança escolar.

Foram aplicados três questionários ao coordenador regional de segurança escolar. Com estes questionários, pretendíamos conhecer a instituição, o seu percurso, a sua dimensão educativa e as perspetivas futuras.

No estudo pretendemos explorar as diversas aprendizagens proporcionadas pelas atividades que a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares- Direção de Serviços da Região Alentejo promove e coopera, a fim de analisar e conhecer o potencial educativo desta instituição, bem como o trabalho que tem desenvolvido na região.

No artigo iremos, primeiramente, dar a conhecer a instituição em estudo; seguidamente, iremos descrever as etapas que percorremos no desenvolver desta investigação e realizar a análise dos dados obtidos; por fim, iremos fazer uma reflexão sobre o papel desta instituição na promoção de aprendizagem e o papel de um licenciado em Ciências da Educação na DGEstE.

A Instituição

A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares é um serviço central da administração direta do Estado, dotada de autonomia administrativa. Dispõe de cinco unidades orgânicas desconcentradas, de âmbito regional, nomeadamente, Direção de Serviços da Região Norte, Direção de Serviços da Região Centro, Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo, Direção de Serviços da Região Alentejo e Direção de Serviços da Região do Algarve, sediadas, respetivamente, no Porto, Coimbra, Lisboa, Évora e Faro.

Relativamente à estrutura orgânica, a DGEstE tem como Diretor-Geral, o Doutor João Miguel dos Santos Gonçalves e como

Subdiretora-Geral, a Doutora Florbela Cruz Valente. A instituição subdivide-se em diversos gabinetes e em múltiplas unidades. A sua orgânica, encontra-se estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 266-F/2012 de 31 de dezembro.

A missão da DGEstE é extensa: (i) garantir a concretização regional das medidas de administração e o exercício das competências periféricas relativas às atribuições do Ministério da Educação (ME), sem prejuízo das competências dos restantes serviços centrais; (ii) assegurar a orientação, a coordenação e o acompanhamento das escolas, promovendo o desenvolvimento da respetiva autonomia; (iii) a articulação com as autarquias locais, organizações públicas e privadas nos domínios de intervenção no sistema educativo, visando o aprofundamento das interações locais; (iv) apoiar o desenvolvimento das boas práticas na atuação dos agentes locais e regionais da educação; (v) assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão.

Entre as várias atribuições que competem à DGEstE, destacamos a cooperação com outros serviços, organismos e entidades, tendo em vista a realização de ações conjuntas em matéria de educação e formação profissional; a execução das políticas educativas definidas no âmbito do sistema educativo de forma articulada pelas diversas circunscrições regionais; acompanhar, coordenar e apoiar a organização e funcionamento das escolas e a gestão dos respetivos recursos humanos e materiais, promovendo o desenvolvimento e consolidação da sua autonomia; prestar apoio e informação aos utentes do sistema educativo, em particular aos alunos e encarregados de educação, às entidades e agentes locais; participar no planeamento da rede escolar; assegurar a concretização da política nacional no domínio das instalações e equipamentos escolares; assegurar o apoio jurídico e contencioso nas diversas circunscrições regionais, no âmbito das atribuições da DGEstE, em articulação com a Secretaria-Geral.

O Quadro de Avaliação e Responsabilização da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, estabelece objetivos estratégicos, sendo

eles: assegurar a execução das políticas educativas definidas no âmbito do sistema educativo de forma articulada pelas diversas circunscrições regionais; promover a consolidação de autonomia das escolas; contribuir para o planeamento da rede escolar; assegurar a concretização da política nacional no domínio das instalações e equipamentos escolares.

A Direção de Serviços da Região Alentejo é, atualmente, dirigida pela Dra. Maria João de Carvalho Charrua e localiza-se na Rua Ferragial do Poço Novo n.º 22, em Évora, junto à Unidade de Saúde Familiar Sol.

Esta, para além das diversas competências que lhe estão atribuídas, desenvolve múltiplas atividades e projetos na região, abrangendo diversas áreas e faixas etárias. A DGEstE- Direção de Serviços da Região Alentejo é, também, uma grande parceira, cooperando com outras instituições e entidades locais na promoção de aprendizagens.

Descrição e Análise dos Resultados

O presente artigo é resultado de uma pesquisa intensiva. O grupo de trabalho recorreu à realização de uma entrevista, onde foram propostos três questionários, com objetivos distintos.

O primeiro questionário procurava recolher informações para a caracterização da instituição; o segundo pretendia fazer uma caracterização das aprendizagens e o terceiro analisava o passado e futuro da instituição.

Após a recolha da informação necessária, procedemos à verificação e análise da mesma, chegando, assim, aos resultados que vos apresentamos, em seguida. Desta forma, elaborámos a caracterização da instituição, das atividades realizadas nos últimos dois anos (2021-2022) e das respetivas aprendizagens.

Perante esta recolha de informação identificaram-se vinte (20) atividades, tendo as mesmas sido agrupadas pelos seus principais valores. Desta forma, obtivemos sete contextos de aprendizagem: a promoção da educação e oferta educativa; a promoção de atividades desportivas; a promoção de formações desportivas; a promoção da

cultura; a valorização das Artes; o incentivo ao civismo e à cidadania; o caráter lúdico e recreativo e o desenvolvimento local.

Relativamente à promoção da educação e oferta educativa, a DGEstE participou/a em várias campanhas e eventos, nomeadamente na Feira de São João de Évora, onde divulga a oferta educativa das várias escolas da região e organizou diversas atividades de apresentação do trabalho das diversas escolas e cursos.

Na promoção de atividades desportivas identificaram-se diversas, sendo de destacar o Corta-Mato Escolar, os Megs, o Futsal e a Caminhada das Escolas, do Desafio pela Saúde, visando promover estilos de vida saudáveis. No âmbito do desporto escolar, a DGEstE, também, dá formações a alunos para se tornarem Juizes-Árbitros escolares e formações a professores nas mais diversas áreas do desporto. No âmbito digital, a instituição, em parceria com a segura net, promove diversas campanhas de cultura e cidadania digital.

Nas instalações da DGEstE são realizadas exposições temáticas feitas por alunos dos diversos agrupamentos de escolas da região Alentejo, de forma a valorizar as artes, a cultura, bem como enfatizar temas contemporâneos.

Com o objetivo de fomentar o civismo e a cidadania, pode nomear-se o Parlamento dos Jovens, que visa estimular o gosto pela participação cívica e política; as Ações de Sensibilização, em parceria com os bombeiros, polícia, GNR entre outras entidades, de forma a prevenir e alertar para comportamentos de risco e, essencialmente, promover uma cultura de segurança. A DGEstE, através da parceria com Proteção Civil, desenvolve o projeto “A Terra Treme”, com o objetivo de sensibilizar e realizar uma simulação para a ocorrência de sismos.

Quanto ao desenvolvimento local, identificou-se o projeto Road Park, atividade que promove uma cultura de segurança rodoviária e a mobilidade sustentável. O protocolo com a GARE, entidade responsável por esta atividade, contribui, assim, para o desenvolvimento local.

O leque de atividades é muito amplo, não sendo possível especificar cada uma delas, contudo, através do estudo das mesmas, é possível concluir que, a grande maioria, pretende promover hábitos de vida saudável, competências sociais e valores morais, bem como fomentar a responsabilidade, o espírito de equipa, a disciplina, a tolerância, o respeito, a solidariedade, a dedicação e a segurança.

Em suma, pode-se afirmar que a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares tem um grande papel na região e na sociedade, a nível escolar.

Relativamente aos resultados que apurámos através atividades e aprendizagens realizadas, é possível concluir que a instituição coopera, maioritariamente, em programas e projetos coordenados por outras entidades, no entanto, também desenvolve atividades da sua autoria.

A DGEstE promove vários tipos de atividades, maioritariamente, de carácter educacional, desportivo e cívico, abrangendo várias faixas etárias. Por último, é de referir a grande cooperação que esta entidade tem com outros serviços, organismos e entidades locais na promoção da educação pelo território.

Reflexões Finais

Através do trabalho realizado conseguimos dar resposta ao que foi proposto pelos docentes e responder aos principais objetivos da investigação. Dado o sucesso da investigação, foi possível conhecer e compreender melhor as competências e práticas exercidas pela Direção de Serviços da Região Alentejo. Foi possível apurar a abrangência de atividades com que esta instituição coopera e promove na região do Alentejo e as aprendizagens que nelas são transmitidas.

No decurso desta investigação foi também possível compreender o possível papel de um licenciado em Ciências da Educação nesta instituição. Esse papel pode variar, de acordo com a posição e responsabilidades atribuídas.

No contexto da DGEstE, um licenciado em Ciências da Educação pode desempenhar várias funções, algumas das quais podem incluir:

1. Análise e planeamento de políticas educacionais:

Um licenciado em Ciências da Educação pode participar na análise e planeamento de políticas educativas a nível local, regional ou nacional. Isso pode envolver o estudo de tendências educacionais, a pesquisa de melhores práticas, a análise de necessidades educacionais e a formulação de estratégias para aprimorar a qualidade da educação.

2. Supervisão e monitorização:

O licenciado em Ciências da Educação pode ser responsável pela supervisão e monitorização das escolas e estabelecimentos de ensino, garantindo a conformidade com as diretrizes e regulamentos estabelecidos.

3. Desenvolvimento curricular:

O licenciado em Ciências da Educação pode estar envolvido no desenvolvimento curricular, incluindo a revisão e atualização dos programas de estudo, a seleção de recursos educacionais, a definição de metas e objetivos educacionais e a colaboração com professores e especialistas para promover uma abordagem pedagógica eficaz.

4. Formação e desenvolvimento profissional:

Um licenciado em Ciências da Educação pode desempenhar um papel importante na formação e desenvolvimento profissional de professores e funcionários educacionais, através do envolvimento na organização de workshops, seminários e programas de capacitação, bem como o fornecimento de suporte pedagógico e orientações para a melhoria das práticas educacionais.

5. Avaliação e investigação educacional:

O licenciado em Ciências da Educação pode estar envolvido na avaliação de programas educacionais, na análise de dados educacionais, na pesquisa e na investigação sobre questões educacionais relevantes. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de políticas baseadas em evidências e para a melhoria contínua do sistema educacional.

Estas são apenas algumas das possíveis funções que um licenciado em Ciências da Educação pode desempenhar na instituição escolhida para realizar o trabalho (a DGEstE). É importante ressaltar que as atribuições e responsabilidades específicas, podem variar de acordo com as necessidades e prioridades da instituição, bem como com a formação e experiência individual do licenciado em Ciências da Educação.

Webgrafia

Câmara Municipal Évora, 2023. <https://www.cm-evora.pt/>

Decreto-Lei n.º 266-F/2012 da Orgânica da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Artigo 2.º. (2012) Diário da República n.º 252/2012, 3º Suplemento, Série I de 2012-12-31. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-114453827-114447041>

DGEstE Évora. (<https://www.facebook.com/pages/DGEstE-%C3%89vora/125934884774859>)

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). <https://www.dgeste.mec.pt/>

Envelhecer com Qualidade de Vida e Bem-Estar em Estabelecimentos de Apoio Social para Idosos: Contributos das Atividades Educativas

Fernanda Narciso | Doutoranda no Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora | d50953@alunos.uevora.pt

Luísa Carvalho | Instituto Politécnico de Portalegre/Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | luisacarvalho@ipportalegre.pt

Lurdes Pratas Nico | Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora/ Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | lpnico@uevora.pt

Resumo

O envelhecimento populacional é, atualmente, um dos principais fenómenos demográficos das sociedades. A sociedade europeia, e em particular a portuguesa, destacam-se por apresentar um envelhecimento significativo, constituindo um dos principais fatores da institucionalização de pessoas idosas.

Envelhecer com qualidade de vida e bem-estar são desafios emergentes que os estabelecimentos de apoio social para idosos têm de encetar, através de respostas com programas de atividades educativas numa perspetiva de educação permanente.

É com base nesta linha de pensamento que surge o interesse em conhecer as atividades educativas desenvolvidas nos estabelecimentos de apoio social para idosos, localizadas no concelho de Portalegre, assim como, o contributo das mesmas na qualidade de vida e bem-estar, enquanto objeto de estudo de tese de doutoramento.

A investigação obedece a um desenho típico de um estudo de carácter empírico não experimental, inscrito num paradigma interpretativo, de abordagem mista, qualitativa e quantitativa.

A nossa inquietação centra-se na emergência da mudança de paradigma, consubstanciada na valorização e promoção de programas e projetos educativos nos estabelecimentos de apoio social para idosos.

Na senda do envelhecimento populacional pretendemos que o nosso estudo contribua para minimizar uma realidade para a qual a sociedade não está preparada e as respostas do Estado social, ainda, estão aquém das necessidades.

Palavras-chave: Atividades educativas; Estabelecimentos de apoio social para idosos; Educação não formal; Bem-estar; Qualidade de vida.

1. Introdução

O envelhecimento é uma realidade mundial, nomeadamente nos países desenvolvidos.

No contexto europeu, Portugal não é exceção, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2021 o índice de envelhecimento da população é de 182 idosos por cada 100 jovens (INE, 2022).

A população portuguesa, segundo o Serviço de Estatística da União Europeia (Eurostat, 2023) é a que está a envelhecer a um ritmo mais acelerado no conjunto dos 27 Estados-membros da União Europeia e continuará a aumentar, exponencialmente, nos anos vindouros.

O sentimento de finitude tem levado o ser humano a procurar formas de prolongar a sua permanência no mundo, vivendo mais e melhor “A ciência tem percorrido um caminho exaustivo e longo, no sentido de contribuir para o prolongamento da esperança de vida da humanidade e, acima de tudo, para o incremento e a manutenção de uma melhor qualidade de vida” (Salgado, 2021, p.135). A mesma autora refere que,

Procura-se prolongar o tempo de vida e permitir que o homem mantenha a capacidade de continuar, por mais tempo, a ser autónomo, e desfrute de facilidade de inserção na vida do dia-a-dia, sustentando a faculdade de decidir e agir, diante das situações que a vida quotidiana lhe vai deparando. (p.134)

Vivemos numa sociedade que nos coloca grandes desafios ao nível da intervenção com as pessoas idosas, na promoção de um envelhecimento ativo e saudável.

Perante esta realidade deve existir uma maior preocupação por parte das entidades, nomeadamente dos estabelecimentos de

apoio social para idosos, com a oferta de programas educativos, criando espaços que permitam aos idosos um envelhecimento com qualidade e bem-estar, valorizando o acervo de conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo da vida.

Com base nestes pressupostos, o objeto de estudo desta investigação, no âmbito de uma tese de doutoramento em curso, é conhecer os contributos da dimensão educativa para a promoção da qualidade de vida e bem-estar das pessoas idosas em estabelecimentos de apoio social para idosos do concelho de Portalegre, como promotores de um envelhecimento ativo.

A educação considera que a pessoa idosa deve continuar a aprender, no seu próprio ritmo. Para o idoso a motivação para continuar a aprender poderá estar na necessidade de continuar a interagir, continuar a ter autonomia e ser ativo. O idoso deve olhar para a velhice como mais uma etapa da vida para ser vivida positivamente, de crescimento pessoal, um crescimento que pode e deve estar acompanhado de novas experiências, interação e integração no meio onde se encontra inserido, para o desenvolvimento de novos olhares sobre a vida, tendo em conta a sua experiência (Alencar, 2002; Carvalho, 2020).

2. Desenvolvimento Conceptual

2.1. Envelhecimento e qualidade de vida

O envelhecimento é, na verdade, um acontecimento natural que tem de ser encarado como uma caminhada percorrida e a percorrer ao longo das diferentes etapas da vida. Neste sentido, Fontaine (2000) refere que o envelhecimento constitui um estado que qualificamos como «terceira idade» ou «quarta idade». No entanto, considera o mesmo autor, o envelhecimento não é um estado, mas sim um processo de degradação progressiva e diferencial, que afeta todos os seres vivos e o seu fim natural é a morte do organismo. Acrescenta ainda, que é impossível datar o seu início porque, de acordo com o nível na qual ele se situa (biológico, psicológico ou sociológico), a sua velocidade e a sua gravidade variam de indivíduo para indivíduo.

O ser humano é um ser singular, de características únicas e específicas, mas também um ser social influenciado pelo meio. No

envelhecimento, estes fatores individuais e ambientais traçam o seu próprio percurso.

À longevidade, ambição comum do indivíduo, está subjacente o envelhecimento biológico e psicológico. Ao ser social está subjacente o aumento das pessoas idosas na população total caracterizando o envelhecimento social ou demográfico. Ambos os fatores exigem um olhar especial.

Neste sentido, envelhecer não é um processo homogêneo em todos os idosos, embora, apresentem muitas características físicas, sociais e ambientais, comuns. Em muitos casos são notórias as diferenças entre pessoas da mesma idade. Este facto deve-se sobretudo a fatores externos, de ordem social, que foram influenciando ao longo do tempo, tais como: regime alimentar, condições de trabalho, instrução, vida familiar e profissional, condições de habitação, entre outros. Sousa et al. (2004) também referem que a “(...) diminuição das redes sociais de uma pessoa está associada à diminuição da qualidade de vida, ao desenvolvimento do stress quotidiano, aumento do risco de dificuldades funcionais e de incidência de doenças e mais probabilidade de morrer após uma doença” (p. 44). De acordo com estes fatores, muitas pessoas têm um processo de envelhecimento acelerado, enquanto outras, podem preservar e proteger a saúde, atrasando o seu envelhecimento.

As características mais importantes do envelhecimento humano são, pois, a sua individualidade e diversidade. A idade por si só, não determina o envelhecimento. A idade cronológica, no entanto, funciona como um marco importante para identificar e distinguir os idosos. Porém, as características em relação ao desenvolvimento biológico, psicológico e social podem ser tão evidentes entre indivíduos idosos, que dificilmente encontram critérios homogêneos que as fundamentem.

Para promover um envelhecimento bem-sucedido, positivo, fomentando uma melhor qualidade de vida e bem-estar, surgiu o conceito de envelhecimento ativo.

A noção de envelhecimento ativo tem a sua origem na Organização Mundial de Saúde (WHO, 2002) e diz respeito ao processo de otimização de oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida, à medida que as pessoas envelhecem. Este conceito tanto se aplica a indivíduos

como a grupos populacionais e possibilita às pessoas compreender o seu potencial, ao longo da vida para o bem-estar físico, social e mental, participando desta forma, de acordo com as suas necessidades, interesses e capacidades. Simultaneamente o conceito de envelhecimento ativo proporciona proteção, segurança e cuidados apropriados, quando necessários. O mesmo texto explica também as determinantes do envelhecimento ativo designadamente a cultura e género, determinantes sociais e económicos, determinantes do ambiente físico e do acesso à saúde e também determinantes comportamentais e individuais.

O conceito de envelhecimento ativo ambiciona que a pessoa idosa seja encarada pela sociedade como um indivíduo ativo, participativo, saudável, capaz e com vontade de aprender para melhorar a sua qualidade de vida.

O conceito de qualidade de vida surge como essencial para muitos autores no que concerne ao campo de atenção dos idosos, constituindo-se como um dos principais indicadores na avaliação da condição dos idosos (Fonseca, 2004). Tendo em conta que é um direito da pessoa idosa ter padrões de qualidade de vida adequados às suas necessidades físicas, psicológicas e de desenvolvimento social. O respeito a esse direito é essencial, pois contribui para o seu bem-estar.

A relação entre envelhecimento e qualidade de vida adquire uma grande importância nas sociedades atuais, pois é o conceito de qualidade de vida o principal indicador de avaliação da condição de vida dos idosos (Castellón, 2003).

A promoção da qualidade de vida em pessoas idosas implica a adoção de um estilo de vida saudável que passa por um processo de aprendizagem ao longo da vida, tendo em conta as alterações biológicas, psicológicas e sociais de cada indivíduo ao longo do processo envelhecimento.

2.2. Educação e aprendizagem ao longo da vida

A educação faz parte da vida humana, ou seja, “(...) educação é um processo que nos acompanha ao longo e ao largo de toda a vida: em todas as idades e em todas as fases e funções da vida. A vida é um processo de aprendizagem (...)” (Ireland, 2019, p. 50).

A educação é “entendida como direito humano fundamental – talvez o mais fundamental no sentido de ser a porta de entrada para outros direitos – contribui para e faz parte da dignidade humana que pertence a todas as pessoas: educação para todos ao longo da vida” (Ireland, 2019, pp. 50-51).

Afirmar que a educação se deve prolongar por toda a vida e alargar a todos os espaços de vida, de todas as pessoas, tornou-se atualmente, um truísmo. Para esta alargada consensualização concorreram dois tipos de contribuições, a que a segunda metade do século XX e o início deste século ajudaram a reforçar. Por um lado, os estudos sobre o desenvolvimento das pessoas adultas têm sido dominados pela perspectiva do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, entendendo-o como resultante de um processo de mudanças multidirecionais, vistas como ganhos (crescimento) e perdas (declínios), de plasticidade intra-individual, em estreita relação com as experiências historicamente enquadradas e as condições socioculturais ao longo da vida. Por outro lado, as acelerações ao nível demográfico, social, cultural e tecnológico vieram tornar inevitável a necessidade de mudança a nível individual e coletivo, tornando, ainda mais visível, a necessidade de prolongar o envolvimento em atividades educativas, todas as pessoas, em todas as idades (Alcoforado, 2021).

O envelhecimento da população, do ponto de vista educacional, deve ser visto como uma condição de progresso, de enriquecimento, de possibilidades, de recontextualização de políticas públicas, na direção da (re)estruturação de um sistema educativo que abranja todas as fases da vida, configurando uma estrutura e uma rede mais abrangente, mais dinâmica e interativa capaz de promover um sistema de educação ao longo da vida de todas as pessoas, no sentido de lhes conferir autoconhecimento, empoderamento e emancipação (Carvalho, 2020).

Nos últimos anos, o envelhecimento tem sido objeto de interesse de organismos internacionais e nacionais.

A educação e a aprendizagem são um exemplo de áreas de intervenção que têm beneficiado de um novo olhar do envelhecimento, com base em noções como saúde, atividade ou participação, por oposição às noções de fragilidade e perdas na última fase da vida (Fonseca, 2021).

É emergente mudar o paradigma e olhar para o ato de envelhecer e para as pessoas idosas com uma atitude positiva, como um tempo de oportunidades de novas aprendizagens e de realização pessoal. Neste sentido, o paradigma do envelhecimento ativo apresenta o envelhecimento numa perspetiva positiva, que confere dignidade ao processo de envelhecimento, afirmando-se como um processo de otimização das oportunidades para a saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas que estão a envelhecer (Centro Internacional de Longevidade do Brasil, 2015; Organização Mundial Saúde, 2002).

A aprendizagem constitui-se como um processo de mudança, mais ou menos permanente ao longo de toda a vida, sendo, por isso, uma componente vital e indissociável da vida humana, em qualquer tempo e época histórica. Na interação com o meio, o indivíduo está exposto a múltiplos estímulos que, através dos mecanismos de aprendizagem, se traduzem em mudanças ao nível das estruturas cognitivas, emocionais, motivacionais e em novas respostas na sua relação com o meio, ou seja, novas atitudes e comportamentos (Vieira & Pimentel, 2016).

Face à globalização e às rápidas mudanças do conhecimento, o acesso e a procura de informação e conhecimento, tornaram-se fundamentais para todos os indivíduos, uma vez que quanto mais instruído e saudável se é em qualquer idade, maiores são as possibilidades de participarmos ativamente na sociedade e de experienciarmos um envelhecimento ativo (Centro Internacional de Longevidade do Brasil, 2015).

Neste sentido, no documento do Centro Internacional de Longevidade do Brasil (2015), acrescentou-se à definição inicial de envelhecimento ativo, um novo pilar, a aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida surge como um recurso renovável que melhora a capacidade de o indivíduo adquirir e atualizar conhecimentos e habilidades, mantendo-se saudável e ativo. Considerado como base dos já reconhecidos pilares do envelhecimento ativo, a Aprendizagem ao longo da vida pode contribuir para a saúde, garantir maior participação em todas as esferas da sociedade e aumentar a segurança, o que reforça a necessidade de se criarem condições para a aprendizagem ao longo da vida.

Em síntese, “Educar para envelhecer é o caminho mais correto para atingir um envelhecimento produtivo, saudável e ativo” (Carvalho, 2020, p. 48).

3. Desenho Metodológico

Toda a investigação pressupõe a definição de uma metodologia que sustenta a investigação e orienta os trabalhos a realizar. As escolhas metodológicas, a seguir apresentadas, atenderam aos objetivos e questões que norteiam a investigação. Segundo Lessard-Hebért, Goyette e Boutin (2013), “a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados” (pp. 77-78).

Neste sentido, considerando a dimensão do problema a estudar e os objetivos que se pretendem alcançar, esta investigação obedece a um desenho típico de um estudo de carácter empírico não experimental, inscrito num paradigma interpretativo, de abordagem mista, qualitativa e quantitativa.

A modalidade da investigação selecionada é o estudo de caso múltiplo, devido à possibilidade de análise entre os estudos, assim como cada caso (Yin, 2005), com o objetivo de obter uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo (Johnson et al., 2007).

Quanto às técnicas que melhor se adequam a esta investigação, iremos recorrer a técnicas de natureza qualitativa e também de natureza quantitativa, como: a análise documental, o inquérito por questionário com perguntas abertas e fechadas, que será aplicado aos idosos e o inquérito por entrevista semiestruturada aos dirigentes, diretores técnicos e elementos da equipa multidisciplinar. Numa primeira fase, procederemos à recolha de dados, por meio de entrevistas juntos dos dirigentes, dos diretores técnicos e das equipas multidisciplinares para colhermos dados relativos às atividades educativas e posteriormente questionaremos os idosos participantes nessas atividades. Privilegiamos as entrevistas semiestruturadas, por se tratar de uma “(...) conversação efetuada face a face, de maneira metódica que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 222). Assim, primeiramente, iremos efetuar uma abordagem mais

qualitativa, que nos permitirá construir um questionário mais robusto e mais apropriado para os utentes de cada estabelecimento. Realce-se que, uma vez que estamos a estudar casos, os instrumentos de recolha de dados não têm de ser exatamente iguais de uns estabelecimentos para outros.

A entrevista e o questionário são os instrumentos de recolha de dados que permitem coletar informação sobre factos, ideias, comportamentos, expectativas e atitudes junto dos participantes. Estes instrumentos apoiam-se nos “testemunhos dos sujeitos, não tendo geralmente o investigador acesso senão ao material que o participante consente em fornecer-lhe” (Fortin, 2003, p. 245).

A escolha do concelho de Portalegre, de entre os concelhos do distrito de Portalegre, deveu-se ao facto da cidade ser capital de distrito. Quanto às instituições a envolver na amostra foram selecionadas seis das nove existentes no concelho que cumulativamente têm resposta social, Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas e resposta social, Centro de Dia. A seleção dos idosos será intencional, tendo em conta os seguintes critérios: idade igual ou superior a 65 anos, não possuir qualquer perturbação do foro mental, psíquico ou demência que impossibilite a compreensão das questões formuladas no questionário e estar disponível para participar no estudo. Por conseguinte, os sujeitos da amostra serão os utentes, dirigentes, diretores técnicos e equipas multidisciplinares dos estabelecimentos convidados a participar no estudo.

Temos projetado para esta investigação, trabalhar em três fases: 1) iniciar com duas instituições, para testarmos instrumentos e avaliarmos o processo; 2) alargar a mais duas instituições e, depois da coleta e análise de dados, avaliarmos e culminamos com a fase três; 3) estendemos a mais duas instituições, seguindo o procedimento anterior, perfazendo assim, o total de estabelecimentos previstos da nossa amostra.

Os dados resultantes das entrevistas e das questões abertas dos questionários serão trabalhados através de análise de conteúdo (Bardin, 2011), visto que este método é bastante utilizado para extrair dados textuais, tanto de entrevistas como de questionários de perguntas abertas (Coutinho, 2011). Irá proceder-se à redução e codificação dos dados por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo pela informação descritiva,

que necessita de ser organizada, reduzida e posteriormente codificada para o investigador saber o que contêm os dados (Coutinho, 2011).

No que concerne às questões fechadas do questionário, iremos proceder à sua análise estatística descritiva. Segundo Fortin (2003), “a estatística descritiva resume a informação numérica de uma forma estruturada com a finalidade de se obter uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra.” (p. 368)

Para obter uma visão mais holística dos resultados acerca das atividades educativas, realizadas nos estabelecimentos de apoio social para idosos no concelho de Portalegre e tendo em vista conferir maior validade aos resultados da investigação, será efetuada a triangulação dos instrumentos de recolha de dados. Cohen et. al (2011) definem triangulação como o “recurso a dois ou mais métodos de recolha de dado no estudo de aspetos do comportamento humano” (p. 112).

4. Considerações Finais

A sociedade contemporânea ou do conhecimento é caracterizada pelo envelhecimento populacional. Ser-se idoso não é entendido como no passado e, atualmente, traz novos desafios e preocupações. Face ao aumento da esperança de vida cabe às sociedades contemporâneas criar condições para que este aumento de anos seja acompanhado de qualidade e bem-estar de forma a garantir a dignidade humana na velhice (Fontaine, 2000; Paúl, 2005; Carvalho, 2020).

O envelhecimento surge como um paradigma que deve ser entendido como resposta às questões do envelhecimento das sociedades mundiais, fazendo parte das agendas europeias (União Europeia, Organização da Nações unidas, Organização Mundial da Saúde, Comissão Europeia e para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico).

Portugal viu, nas últimas décadas, uma mudança muito significativa em relação à evolução demográfica, tendo-se assistido a um envelhecimento da população. Todavia, existe hoje uma diversidade de respostas sociais que são desenvolvidas por Instituições Privadas com Fins Lucrativos ou por Instituições Particulares de Solidariedade Social, nomeadamente

estabelecimentos de apoio social para idosos que têm vindo a apoiar esta população e os seus familiares, emergindo que as pessoas idosas que vivem agora mais anos os vivam com qualidade de vida e bem-estar.

Espera-se que os estabelecimentos de apoio social para idosos sejam espaços com ofertas de programas educativos onde “a participação em atividades de aprendizagem é, reconhecidamente, uma estratégia que favorece a adaptação, permitindo a otimização das capacidades que ainda subsistem, sejam elas de natureza biológica, física, cognitiva, emocional ou social” (Fonseca, 2021, p. 283).

Pretende-se que o conhecimento resultante desta investigação contribua para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar dos idosos; que as atividades de cariz educativo possam maximizar as potencialidades dos mais idosos, descontinuando, assim, a ideia de que as pessoas idosas não podem ser vistas como em descida na linha da vida, mas sim, encaradas como indivíduos com experiência de vida e sabedoria, capazes de transmitir saberes, vivências pessoais e sociais, com capacidades de aprendizagem educativas, culturais, físicas e sociais, tendo como principal característica a motivação para a aprendizagem e pela melhoria da qualidade de vida e bem-estar, a nível social, afetivo, educativo e físico-motor (Lopes, 2006).

A educação na velhice permite um estilo de vida saudável, ativo que contribuirá para a sua qualidade de vida e bem-estar, porque “(...) se há dimensão que pode e deve acompanhar o processo de envelhecimento ativo – no sentido de lhe conferir qualidade – é, precisamente, a dimensão educativa (Nico & Nico, 2021, p. 19).

A educação revela-se um fator determinante e instrumento poderoso para um envelhecimento bem-sucedido, mais saudável e com melhor qualidade de vida e bem-estar (Antunes, 2015; Antunes & Meneses, 2016; Antunes 2017; Antunes & Almeida, 2019).

As investigações na área do envelhecimento assumem, neste enquadramento, particular relevância e devem ser uma aposta de investigadores, instituições e entidades governamentais, num caminho promissor para as intervenções de carácter educativo na promoção da qualidade de vida e bem-estar das pessoas idosas.

Referências Bibliográficas

- Alcoforado, L. (2021). Recursos locais e comunitários para uma animação sociocultural transformadora e promotora de um envelhecimento ativo. In E. Martins, J. Pereira, & M. Lopes (coord.), *Animação Sociocultural, Geriatria, Gerontologia e os novos paradigmas do envelhecimento* (pp. 25-32). Intervenção.
- Alencar, R. C. (2002). Ensinar a viver, ensinar a envelhecer: desafios para a educação de idoso. *Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento*, v. 4, 61-83. <http://dx.doi.org/10.22456/2316-2171.4719>
- Antunes, M. C. (2015). Educar para um envelhecimento bem-sucedido: reflexões e propostas de ação. *Revista Teoría de la Educación*, 27(2), 185-201. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272185201>
- Antunes, M. C. (2017). Educação e bem-estar na terceira idade. *Revista Kairós Gerontologia*, 20(1), 155-170. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2017v20i1p155-170>
- Antunes, M. C., & Almeida, N. (2019). Envelhecer com sucesso: contributos da educação. *Revista Kairós Gerontologia*, 22(1), 81-107. <http://dx.doi.org/10.23925/2176-901X.2019v22i1p81-107>
- Antunes, M. C., & Meneses, N. (2016). (Con)Viver na terceira idade: contributos para um envelhecimento ativo no meio rural. *Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 87-93. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1541>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Carvalho, T. (2020). *Geropedagogia: Educar para envelhecer*. Atena Editora. [ebooksGEROPEDAGOGIAEducarparaEnvelhecer_c074488906e0b0f375014a90ac6c6eb8568e80f4 \(3\).pdf](http://ebooks.geropedagogia.org/EducarparaEnvelhecer_c074488906e0b0f375014a90ac6c6eb8568e80f4_3).pdf)
- Castellón, A. S. P. (2003). Calidad de vida en la atención al mayor, *Revista Multidisciplinar de Gerontologia*, 13(3), 188-192.
- Centro Internacional de Longevidade do Brasil. (2015). *Envelhecimento ativo: Um marco político em resposta*

à *revolução da longevidade*. Centro Internacional de Longevidade do Brasil.

Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2001). *Research methods in education* (5ª ed.). Routledge/Falmer.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Eurostat (2023). Demography of Europe – 2023 interactive edition.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/demography-2023>

Fonseca, A. (2004). *O Envelhecimento: uma abordagem psicológica*. Universidade Católica Portuguesa.

Fonseca, A. (2021). Educação e aprendizagem no decurso do Envelhecimento. In J. Pinto e H. Pinto (coord.), *Envelhecimento – Dimensões e contextos* (pp. 273-285). Universidade Católica Portuguesa.

Fontaine, R. (2000). *Psicologia do envelhecimento*. Climepsi Editores.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização* (3ª ed.). Lusociência.

https://prceu.usp.br/usp60/wp-content/uploads/2017/07/Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Politico-ILC-Brasil_web.pdf

Instituto Nacional de Estatística. (2022). Resultados definitivos, Projeções da população Idosa. Instituto Nacional de Estatística.
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=65586079&PUBLICACOESmo_do=2

Ireland, T. (2019). Educação ao Longo da vida: Aprendendo a Viver Melhor. *Sisyphus — Journal of Education*, 7(2), 48-64. Universidade de Lisboa Portugal.
<https://doi.org/10.25749/sis.17604>

Johnson, B., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
<https://www.researchgate.net/publication/235413072>

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2013). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas* (5ª ed.). Instituto Piaget.
- Lopes, M. (2006). *Animação sociocultural em Portugal*. Intervenção.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.
- Nico, J.C.B., & Nico, L.P. (2021). Educação Comunitária intergeracional: um ecossistema solidário de desenvolvimento humano e de envelhecimento ativo. In E. Martins, J. Pereira, & M. Lopes (coord.), *Animação Sociocultural, Geriatria, Gerontologia e os novos paradigmas do envelhecimento* (pp. 17-24). Intervenção.
- Salgado, C. T. (2021). Envelhecimento e espiritualidade. In J. Pinto e H. Pinto (coord.), *Envelhecimento – Dimensões e contextos* (pp. 132-144). Universidade Católica Portuguesa.
- Sousa, L., Figueredo, D., & Cerqueira, M. (2004). *Envelhecer em Família – Os cuidados Familiares na velhice*. Ambar.
- Vieira, M., & Pimentel, L. (2016). Relações intergeracionais: a arte de envelhecer aprendendo com os jovens. In L. Pimentel, S. Lopes, & S. Faria (coord.), *Envelhecendo e aprendendo – A Aprendizagem ao longo da vida no processo de envelhecimento ativo* (pp.165-194). Coisas de Ler.
- World Health Organization. (2002). *Active ageing: a policy framework*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman

Cartografia da Educação Não Formal no Município de Redondo

João André | Doutorando no Curso de Doutoramento em Ciências da Educação/ Universidade de Évora | d51011@alunos.uevora.pt

Lurdes Pratas Nico | Departamento de Pedagogia e Educação/Universidade de Évora | lpnico@uevora.pt

Resumo

A investigação acerca da Educação Não Formal (ENF) permite entender a diversidade de instituições educativas da sociedade civil onde são considerados todos os contextos e modalidades de educação disponíveis em cada território e os respetivos modelos pedagógicos e didáticos, bem como os públicos que as frequentam, podendo, inclusivamente, contribuir para enriquecer e complementar, de uma forma articulada e estruturada, a própria rede de Educação Formal.

Ao longo dos últimos anos têm sido feitas investigações no que diz respeito ao campo da cartografia territorial da ENF em Portugal e no Alentejo, nomeadamente na caracterização do seu papel na qualificação das pessoas e nos processos que cruzam a educação e o desenvolvimento local, onde se estabeleceram redes territoriais de ENF presente e transferiram essa informação para as respetivas Cartas Educativas, consideradas, legalmente, o mais relevante instrumento político de planeamento educativo municipal.

Esta investigação tem como questão de partida: *Qual a distribuição geográfica e os perfis institucionais, demográficos e pedagógicos da rede de Educação Não Formal (ENF) existentes no Município de Redondo?*

O estudo assume como principal finalidade: Cartografar a rede de Educação Não Formal do município de Redondo.

A investigação decorre em seis etapas distintas segundo um paradigma descritivo, utilizando uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) e, em termos de método, o Estudo de Caso.

Palavras-chave: Educação Não Formal; Território; Educação de Adultos; Educação Comunitária e Aprendizagem ao Longo da Vida.

1. Introdução

A temática em estudo está ancorada num Grupo de Investigação do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora «Educação Não Formal no Alentejo: um estudo exploratório», promovido pelo CIEP/ Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora , com financiamento de 10.000 euros, início a 1 de julho de 2021 e término a 31 de dezembro de 2023.

Relativamente a este projeto, destacam-se as investigações realizadas nos concelhos de Alandroal e Portel, onde estabeleceram a rede territorial de ENF presente e transferiram essa informação para as respetivas Cartas Educativas, consideradas, legalmente, o mais relevante instrumento político de planeamento educativo municipal.

As investigações são realizadas nos diversos territórios da região Alentejo, existindo sempre um acompanhamento por parte dos Professores Responsáveis, em termos de metodologia são realizadas reuniões de trabalho mensais com os orientadores e reuniões trimestrais com os elementos do Grupo de Investigação para aferirmos a evolução dos trabalhos de investigação de cada um, observarmos as dificuldades e formas de as mitigar e partilhando metodologias de investigação.

Esta sinergia existente entre todos os investigadores tem permitido a produção de trabalhos de investigação com uma enorme qualidade, através da partilha e colaboração, no que diz respeito principalmente às questões teóricas e metodológicas.

Aprendemos em cada contexto em que estejamos inseridos. Todos os locais são propícios para a aquisição de conhecimentos. Dessa forma, cabe-nos não menosprezar os lugares onde estamos, ou com quem falamos. Esses conhecimentos podem estar a ser passados de forma formal, informal ou não formal.

2. Contextualização Teórica

Quando se fala em Educação, referimo-nos ao ato de aprender e ensinar. A educação é a atividade que consiste em levar alguém a fazer uma aquisição de conhecimentos, técnicas, entre outros. Esta atividade surgiu com o aparecimento da espécie humana, ou seja, desde sempre.

O termo educação formal:

- pode ser entendido como sobreposto à modalidade de educação não formal, que inclui as ações educativas que ocorrem fora do sistema escolar, na sua versão mais abrangente;
- ou à educação informal, que continua a ter um grande valor para os investigadores que se interessam pelo estudo de ações que não têm, normalmente, uma finalidade educativa mas apresentam efeitos educativos.

Segundo Canário (2000) pode-se definir a Educação Não Formal da seguinte forma:

processos marcados “pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares.” (p.80)

Podemos considerar que a educação não formal e a educação informal podem ser consideradas alternativas à educação formal, uma vez que ambas conseguem explicar e incluir atos educativos que a educação formal não engloba.

A educação não formal tem em conta todas as aprendizagens que se vão fazendo ao longo da vida, em contextos pouco ou nada institucionalizados, em partilha com os outros, numa transmissão de conhecimentos conjunta entre formandos e formadores, ou educandos e educadores, dependendo do contexto e da situação, um nível não formal caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseados, geralmente, no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas à medida de contextos e públicos singulares.

A educação informal é uma modalidade educativa que está presente desde que o Homem existe, esta apresenta-se como uma

modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos.

Coombs, citado por Cavaco (2002), diz-nos que a educação informal ocorre ao longo de toda a vida e é, através dela, que a pessoa acumula conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e da interação com o meio que a rodeia (em casa, no trabalho, situações de lazer etc.). (pp.29-30)

Geralmente, a educação informal não é organizada, sistematizada e, muitas vezes, nem é intencional, mas representa, até agora, uma grande percentagem da aprendizagem durante a vida de uma pessoa.

Cavaco (2002) citando Pain refere que:

“na educação informal denota-se uma grande implicação do indivíduo porque há uma grande ligação à vida social e política, no plano coletivo e individual, registando-se uma integração imediata dos resultados do processo de formação na vida do dia-a-dia. A educação informal tem subjacente um processo contínuo e permanente, sendo importante referir que a ação educativa pode ser ou não intencional, percebendo-se facilmente através dos resultados e efeitos que produz nos comportamentos e nas atitudes dos indivíduos”. (p.39)

Cavaco (2002) citando Lewin, afirma que

“a necessidade da integração da teoria com a prática mostra que a aprendizagem em grupo facilita o processo, uma vez que se regista um conflito e uma tensão dialética entre a experiência e a teoria, que é mais evidente com a interação entre os indivíduos”. (p.26)

Segundo Gohn (2006, p. 28), a distinção das três modalidades pode ser efetuada pelos seus campos de atuação:

“A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”.

O conceito de formação de adultos ganha forma com o processo de industrialização e em Portugal com a formação profissional, que se encontra a cargo do Ministério do Trabalho.

Canário e Cabrito (2005) citando Bernard Honoré, definem o conceito de formação, enquanto dimensão essencial da vida humana, como:

“(...) um processo de diferenciação e de ativação energética, exercendo-se em todos os níveis da vida e do pensamento cuja experiência não consiste em suportá-la mas ter nela uma participação ativa.” (p.34)

Tal como tantos outros conceitos, o de formação de adultos tem evoluído ao longo dos tempos, sendo que a formação de adultos, tal como a conhecemos nos dias de hoje, surgiu após a II Guerra Mundial, numa altura de grande crescimento económico.

Durante o período de 1945-1975, mais conhecido pelos “Trinta anos gloriosos”, existe um crescimento exponencial da oferta educativa. Passámos da escola de elites à escola de massas, havendo, então, uma preocupação de abranger a escolarização aos públicos menos escolarizados e adultos. Nesta época, o campo principal do desenvolvimento da formação de adultos é o da alfabetização.

Em Portugal, as preocupações relativas à formação de adultos surgem, pela primeira vez, nos anos 50, com a Campanha Nacional da Educação Popular, que tinha como objetivo fazer com que os

operários/funcionários que pretendiam estudar à noite tivessem essa oportunidade.

Alguns dos campos da formação de adultos são a formação profissional para a qualificação de mão-de-obra, a animação cultural que visa a educação não formal, e o desenvolvimento local.

A esta diversidade de campos está associada uma diversidade de instituições: as empresas, os hospitais ou os centros de saúde podem ser instituições de Formação de Adultos.

Ao nível de políticas nacionais e internacionais para a Formação de Adultos, devemos ter em conta que, em 2006, o Parlamento Europeu e o Conselho da Europa produziram um conjunto de recomendações para a Formação ao Longo da Vida, que deram origem a um quadro de referência europeu de competências básicas.

Este quadro de referência europeu, no que respeita à formação de adultos e na Formação ao Longo da Vida:

- a. O Pilar Europeu dos Direitos Sociais (2017), que consigna o direito à formação e requalificação para a empregabilidade, desenvolvimento pessoal, saúde e inclusão social;
- b. A Recomendação 2016/C484/01 sobre as novas oportunidades;
- c. O Quadro Europeu de Referência para as Competências Digitais, com uma lista de 21 competências;
- d. O Quadro Europeu de Referência para as Competências em Empreendedorismo.

É de registar que, em matéria de aprendizagem ao longo da vida, Portugal tem evoluído positivamente, aproximando-se da média dos países da UE27. Entre 2009 e 2019, o país aumentou em 4,8 pp a percentagem da população entre os 25 e os 64 anos que participa em atividades formais ou não formais de aprendizagem, estando a 0,3 pp daquela média, em 2019. (CNE, 2019).

3. Metodologia

Para se realizar uma investigação, é necessário passar por um moroso processo que implica diversas fases:

- 1) a identificação de um problema, é considerada a fase mais difícil;
- 2) a análise crítica da bibliografia;
- 3) a construção de uma hipótese, o investigador conjectura ou constrói hipóteses, acerca das relações entre os conceitos identificados nos problemas;
- 4) a identificação e a definição do estatuto das variáveis, após a identificação da hipótese existe a necessidade de definir o estatuto das variáveis.

Como acima mencionado, para iniciarmos a procura de um tema, é crucial que identifiquemos o problema. Dessa forma, deve ser tido em consideração qual o fenómeno ou campo de estudo que pretendemos explorar.

Após a definição da problemática em estudo e dos seus objetivos, torna-se crucial a definição da metodologia de investigação utilizada (paradigma, abordagem e modalidade), dando, igualmente, uma visão de quais podem ser os instrumentos e as técnicas de recolha de dados.

O projeto de investigação iniciou-se ao determinar um território que pudesse ser considerado como objeto de investigação. Dessa forma, pela proximidade e pela riqueza em termos de oferta de Educação Não Formal, o Município de Redondo surgiu de uma forma natural, até pelo histórico recente, em termos de parceria com a Universidade de Évora, através da assinatura de um protocolo entre a academia e o município de Redondo para criação do Polo de Redondo da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora, no ano de 2019.

Para que haja a validação em termos do Município, existe a necessidade de fazer o levantamento do número de instituições com potencial educativo existentes no território escolhido; para além disso, deve existir o cuidado de categorizar as diversas instituições em categorias, para que se consiga fazer uma análise mais exata.

Relativamente à questão de partida da investigação, para que possamos verdadeiramente cumprir o que pode ser considerada

como a primeira fase, após a identificação de um problema, trata-se de identificar a distribuição geográfica e os perfis institucionais, demográficos e pedagógicos da rede de Educação Não Formal (ENF) existentes no Município de Redondo.

Para conseguirmos resposta a essa questão de partida, são necessários definir quais são os objetivos do estudo, no que diz respeito ao objetivo geral é cartografar a rede de Educação Não Formal do Município de Redondo

Para alcançarmos esse objetivo geral, torna-se muito importante segmentar em objetivos específicos, que são:

- Conhecer as instituições promotoras de Educação Não Formal do município de Redondo;
- Caracterizar os modelos pedagógico-didáticos de cada instituição;
- Caracterizar a população participante em dispositivos de educação não formal no município de Redondo;
- Definir a rede de educação não-formal existente no município de Redondo e disponibilizar essa informação para a Carta Educativa do Município de Redondo.

Segundo Coutinho (2014, p.35) podemos inferir:

“o que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar”

Tendo em conta, Anguera (1985) citada por Coutinho (2014):
“Um investigador não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou de outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática” (p. 35).

Podemos considerar que a investigação decorrerá segundo um paradigma descritivo, utilizando uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), segundo Coutinho (2014, p.34):

“Os métodos quantitativos e qualitativos podem aplicar-se conjuntamente dependendo as exigências da situação a

investigar. A ciência vale-se de todos os métodos, porque lhe proporcionam uma visão mais ampla da realidade.”

Dando suporte a esta visão, Coutinho (2014, p.34) defende que “a utilização conjunta não está isenta de dificuldades, mas é a postura cada vez mais aceite junto da comunidade científica em geral.”

Tendo em conta o método, estamos perante um estudo de caso, em que se procura compreender as lógicas de ação inerentes às dinâmicas de educação e formação de adultos num determinado território, a forma como são influenciadas pelas políticas internacionais e nacionais neste domínio e a perceção dos adultos pouco escolarizados. Para além disso, este estudo de caso pode ser considerado um estudo de caso territorial.

O Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa e análise de informações de um determinado contexto de forma exaustiva e global. Ao descrever detalhadamente o “Caso” permite desenvolver capacidades reflexivas do sujeito, com o objetivo de conhecer uma realidade e, possivelmente, impulsionar soluções de melhoria.

O estudo será estruturado em seis etapas:

- **Etapla 1** – Realização de estudo prévio no município de Redondo. Nesta etapa, será testada a abordagem metodológica a concretizar e construídos e validados os instrumentos a utilizar;
- **Etapla 2** – Estabelecimento de articulação estreita com a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia do município para identificação das instituições promotoras de ENF e estabelecimento dos contactos institucionais que possibilitem o trabalho de pesquisa no terreno;
- **Etapla 3** – Recolha de informação no terreno no município e em cada uma das instituições identificadas no passo anterior, com o recurso a:
 - (i) Análise documental da informação institucional;
 - (ii) Inquérito por questionário aos participantes em atividades de ENF;

- (iii) Entrevistas semiestruturadas aos responsáveis das instituições promotoras de ENF;
- (iv) Observação não participante das instituições e das suas atividades.

Existe, igualmente, a possibilidade da livre participação dos cidadãos e instituições, no processo de pesquisa e na apropriação do conhecimento dela resultante.

- **Etapa 4** – Análise da informação, com recurso a procedimento estatístico (componente quantitativa) e análise de conteúdo e interpretação da informação (componente qualitativa);
- **Etapa 5** – Concomitantemente com a recolha e consequente análise da informação e à medida que se forem obtendo resultados do processo de investigação, o conhecimento produzido será disponibilizado ao território.

4. Resultados Esperados

Ao efetuar este tipo de investigações é exetável que consigamos extrair estes tipos de resultados, nomeadamente:

- uma cartografia representativa da Educação Não Formal no município de Redondo;
- uma nova abordagem política e técnica, no âmbito dos processos de construção e atualização das cartas educativas de base territorial;
- a prática da participação da sociedade civil e das suas instituições na definição das políticas e redes de qualificação;
- a presença, mais regular e valorizada, da Educação Não Formal nos processos de desenho, concretização e avaliação das políticas públicas nacionais, regionais e locais de qualificação e desenvolvimento local.

5. Conclusões

Em jeito de conclusão, na metodologia a aplicar temos que ter uma preocupação como referido por Carr e Kemrnis (1988) citado por Coutinho (2014, p.21): a compreensão de que cada ator social vê o mundo através da sua própria racionalidade, facto que condiciona a leitura que cada um faz dos fenómenos com que tem de lidar, pelo que as noções de “objetividade”, de “verdade” e mesmo de “facto” são relativas e adquirem novo sentido.

Dessa forma, torna-se necessário que nesta investigação consideremos todos os contextos e modalidades de educação disponíveis em cada território e os respetivos modelos pedagógicos e didáticos, bem como os públicos que as frequentam, podendo, inclusivamente, contribuir para enriquecer e complementar, de uma forma articulada e estruturada, a própria rede de Educação Formal.

6. Referências Bibliográficas

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Educa.
- Canelas, A.M. & Ramos, F. (2019). *Educação e formação de adultos [Relatório Técnico]*. Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-989-8841-24-7.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola*. Educa.
- Conselho Nacional de Educação (2020). *Estado da Educação 2019*. ISBN: 978-989-8841-32-2.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática (2ª ed.)*. Almedina.
- Gohn, M. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38*, <https://www.scielo.br/%20pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Nico, J., Nico, L., Tobias, A., & Ferreira, F. (2013). *Atlas da Educação em Alandroal: As Aprendizagens no Exterior da Escola*. Pedago. <http://hdl.handle.net/10174/18808>

Associação Aldeia das Ciências

Ana Marta Lança, Antoninho Soares, Beatriz Prata & Inês Ferreira
Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade
de Évora

Resumo

A presente comunicação resulta do trabalho referente à unidade curricular de Educação, Território e Desenvolvimento Local, lecionada pelo Professor Bravo Nico. Os objetivos são escolher e apresentar uma instituição, fazer a sua caracterização, assim como as suas áreas de atividade. Recorremos à aplicação de 3 questionários (fornecidos pelo docente). Assim, a instituição escolhida para este trabalho foi a Associação Aldeia Das Ciências.

A Associação Aldeia das Ciências foi criada através de outra associação, a AJPRA - Associação de Jovens Professores da Região do Alentejo, criada em 1995, através de um grupo de jovens professores, ainda, a dar os primeiros passos na sua carreira. Esta associação tinha como objetivo atuar na educação não formal através de uma cidadania ativa. Questões como a água, o ambiente e o desenvolvimento sustentável foram o primeiro passo. Três anos mais tarde, em 1998, surge, então, o projeto Aldeia das Ciências. Esta, está inserida na rede de Centros e Clubes Unesco visto que, antes deste nome, a instituição era denominada por Centro Unesco Aldeia das Ciências.

É uma associação caracterizada pela sua aprendizagem em Educação e Sustentabilidade, com vertentes sociais, culturais, pessoais, profissionais e educacionais (também escolares/académicas). A associação é gerida pelo professor Aires de Carvalho, que também exerce a posição de presidente da associação.

Palavras-chave: Instituição, Aprendizagens, Atividades, Educação e Desenvolvimento Sustentável.

Introdução

Através da Unidade Curricular de Educação, Território e Desenvolvimento Local, lecionada pelo docente Bravo Nico, foi-nos proposto a realização de um trabalho em duas componentes: escrita e oral, sendo que a componente oral se realizou nos dias 11 e 12 de maio de 2023, com a nossa participação, apresentação e intervenção no XII Congresso “Aprender no Alentejo”.

Desta forma, este trabalho teve como objetivos escolher uma instituição e caracterizá-la, identificar e descrever as suas áreas de atividade e, consequentemente, as suas aprendizagens, através da aplicação de três questionários fornecidos pelo docente: o QAI I estava relacionado com a instituição e a identificação das áreas de atividade a serem estudadas; o QAI II serviu para caracterizar estas áreas e também as suas aprendizagens e, por fim, o QAI III foi apenas aplicado à instituição em si, de modo a podermos conhecer o seu passado e as suas ambições futuras. Assim, a instituição escolhida foi a Associação Aldeia das Ciências, em Évora.

A Instituição

Como mencionado, a instituição escolhida foi a Associação Aldeia das Ciências. Porém, antes de se falar sobre a associação nos seus dias de hoje, é necessário referir como, quando e o porquê da criação da mesma.

Esta instituição foi criada em 1995, através de uma associação existente na altura, a AJPRA - Associação de Jovens Professores da Região do Alentejo. Como o nome indica, esta associação era integrada por um grupo de jovens professores, ainda, a dar os primeiros passos na sua carreira, mas já com o objetivo de centralizarem esta associação na educação não formal através de uma cidadania ativa.

Por sua vez, as primeiras questões abordadas estavam relacionadas com a água, o ambiente e o desenvolvimento sustentável e, nos dias

de hoje, estas mesmas questões continuam a ser abordadas através da existência de inúmeros projetos ligados a estes temas.

Três anos mais tarde, em 1998, surgiu então a associação Aldeia das Ciências (nome dado desde 2014 até à data), inserida na rede de Centros e Clubes Unesco desde 2008 uma vez que, antes deste nome, a instituição foi denominada por Centro Unesco Aldeia das Ciências.

Podemos integrar as aprendizagens desenvolvidas na área da Educação e Sustentabilidade, estabelecendo vertentes em níveis sociais, culturais, pessoais, profissionais e educacionais (escolares e académicos).

Gerida pelo professor Aires de Carvalho, que também exerce a posição de presidente da associação (com quem pudémos ter contacto presencialmente e nos foi muito prestável), esta conta com aproximadamente 90 associados, muitos são pessoas voluntárias, e está inserida dentro da União de Freguesias do Bacelo e Senhora da Saúde, localizada na rua Sr. Jesus dos Aflitos, Louredo – 7005-874.

A instituição é de natureza privada. Possui um Plano Anual de Atividades. Relativamente ao seu funcionamento, a associação está a funcionar ao longo de todo o ano, com um horário laboral e permite acesso, sem restrições, do público. A nível da sua organização e administração, são organizadas reuniões periódicas e com atas, de Direção e de Assembleia.

Por sua vez, a associação estabelece um relacionamento interinstitucional, tendo várias parcerias com outras instituições, como por exemplo com as Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, Escolas, Centro de Dia da ARPIC, o Diário do Sul, a Rádio Telefonia, entre muitas outras. Ainda a nível europeu e fora da Europa estabelece parceria, através de protocolos, com o Programa Juventude. As suas áreas de atividade incidem a nível cultural, social, profissional, educacional, desportivo e recreativo/lazer.

Desta forma, identificámos 6 áreas de atividade com 7 aprendizagens, presentes na associação.

Contextos de Aprendizagem

Através de reuniões presenciais com o professor Aires Carvalho, identificámos 7 contextos de aprendizagem, nos quais foram aplicados o QAI II. Assim, estes contextos incidem sobre a sustentabilidade da água, os fornos solares, um projeto de rádio, um programa de rádio “Por Um Mundo Melhor”, Ginásios para Idosos, Cadernos Temáticos e Património Imaterial.

Sustentabilidade da Água

O projeto da sustentabilidade da água tem como objetivos de aprendizagem a promoção da informação e formação escolar, uma vez que o seu público-alvo em concreto são as crianças e os jovens. Tem uma duração permanente, visto que continua a decorrer e é um projeto institucional da própria instituição.

Contudo, embora não conte com parcerias, este projeto realiza algumas visitas às escolas no concelho de Évora, onde são praticadas atividades, jogos, com as crianças das mesmas, da forma mais cativante possível, pois como sabemos, as crianças através de atividades aprendem melhor, com mais facilidade e consequentemente, mais rápido.

Como referido, existe um conjunto de jogos muito interessantes como o “Jogo da Água de Prata” que serve, basicamente, para sensibilizar as crianças para o uso consciente da água e ajuda-as a perceberem porque a devemos poupar assim como também as ajuda a perceber o ciclo da mesma. É de realçar, ainda, que este tipo de atividades, embora estejam mais direcionados para as crianças, são também muito importantes para os adultos, uma vez que toda a comunidade deve estar atenta e sensibilizada para este tipo de temas, em prol do bem comum.

Para além destas atividades, existe também um livro da água que nos foi fornecido pelo professor Aires, que foi um dos membros da AJPRA responsável pela coordenação deste projeto, juntamente com Maria José Barão e Maria José Nunes. Este livro encontra-se disponível

tanto em português como em espanhol, na qual a intenção da sua publicação foi e é chamar a atenção para a problemática da água, de uma forma mais dinâmica e instrutiva, uma vez que o livro incide sobre 4 contos – “O Menino de Barro” da autoria de Matilde Rosa Araújo; “A Gota com Sede” de António Torrado; “Quando a Água se Apaixonou pelo Sol” de José Jorge Letria e, por fim, “A Água, Na Minha Infância” da autoria de Maria Alberta Menéres.

A sua edição foi feita através da “Água, Centro da Educação” e da AJPRA, com a participação dos 3 membros referidos acima. Contou com o apoio da Comissão Nacional da UNESCO de Portugal e teve o patrocínio da Fundação Luso, em nome da água e do Crédito Agrícola de Évora.

Este tema da sustentabilidade da água, visa, ainda, o financiamento da associação, num projeto a desenvolver numa escola primária desativada, onde se pretende transformá-la num Centro de Educação para a Água.

FIGURAS 1 E 2 – JOGOS DA ÁGUA DE PRATA



Fornos Solares

Neste contexto de aprendizagem podemos aprender um pouco mais sobre a questão da energia, mais concretamente sobre os fornos solares, onde podemos identificar 3 tipos de fornos.

Este projeto tem como objetivos promover a informação e para quem quiser, uma formação profissional.

Tal como o contexto de aprendizagem acima, este também é permanente e é um projeto da própria instituição, porém o seu público-alvo é toda a comunidade local. Um ponto que consideramos

importante referir é que este projeto, embora não tenha parcerias, realizou demonstrações dos fornos, como por exemplo, na Freguesia da Amieira, de livre e espontânea vontade, por parte da associação. Segue-se, agora, a apresentação dos 3 tipos de fornos.

FIG. 3 – FORNO SOLAR DE CAIXA | FIG. 4 – FORNO SOLAR PARABÓLICA |
FIG. 5 – FORNO SOLAR CILÍNDRICO



Na figura 3, podemos observar o forno solar de caixa, que funciona por efeito de concentração e efeito de estufa acumulados. Funciona em qualquer lugar, desde que tenha a energia do sol e a sua temperatura atinge os 200°C no verão. Neste forno é mais fácil de cozinhar alimentos como pão, bolos, sopas, pois o seu processo de cozedura é mais lento do que um fogão a gás. Reserva também os alimentos quentes o dia inteiro e depois do sol se pôr, e uma vez fechado, conserva o calor durante mais duas horas.

Um facto interessante sobre este forno solar, é que é possível, funcionar durante o ano inteiro, desde que, para além do sol, haja uma temperatura de 15°C.

Duas particularidades sobre estes fornos, é que têm de estar virados para o sol para funcionarem e os ingredientes necessitam de estar em tachos pretos com tampa preta, por cauda da concentração do calor.

Na figura 4 temos o forno solar parabólica e, tal como o próprio nome indica, tem uma parabólica. Assim, este forno possibilita cozinhar, fritar, assar, como uma eficiência igual ou superior a energia térmica

de um fogão a gás convencional, pois possui temperaturas altas, maiores que 3000°C.

Contudo, neste forno, para se cozinhar o alimento é necessário o reajuste do ângulo da parabólica, a cada hora.

Por fim, na figura 5, está representado o forno solar cilíndrico, que atinge os 360°C e no qual é possível cozinhar uma refeição em apenas 20 minutos, sendo mais apropriado para alimentos como batatas, carne, milho.

Programa de Rádio “Por Um Mundo Melhor”

“Por um mundo melhor” é um programa de rádio em parceria com a Rádio Telefonía do Alentejo com várias rubricas e uma conversa semanal com temáticas que variam em torno dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

As temáticas estão ligadas ao voluntariado com a parceria da Fundação Eugénio de Almeida, à defesa do consumidor com uma parceria com a DECO Proteste, mãos à terra ligado às questões ambientais, ao solo e a utilização do mesmo, espaço Europa tendo parceria com Centro Europe Direct do Alentejo Central e Litoral/ADRAL, bonecos de Estremoz com parceria com o Centro Unesco para a Valorização e Salvaguarda do Boneco de Estremoz/Câmara Municipal de Estremoz e provérbios com parceria com o Clube Unesco de Paremiologia.

Projeto de Rádio

Apesar deste projeto, ainda, estar em “construção”, o objetivo deste é que a rádio seja a ferramenta para novas aprendizagens educativas, tanto para crianças e jovens, como para pessoas com deficiências e para idosos, para que possam trabalhar e desenvolver determinadas matérias em contexto formal, mas também não formal.

O primeiro passo para este projeto seria implementar, em várias escolas primárias do Alentejo, pequenos estúdios.

Ginásios para Idosos

Neste contexto de aprendizagem o público-alvo é a faixa etária dos idosos (embora as crianças e os jovens acabem por ser envolvidos).

A responsabilidade da existência desta aprendizagem é da própria instituição, em parceria com o Centro Dia da ARPIC, contudo o seu objetivo é estabelecer parcerias com mais centros de dia, através da ajuda de alunos do ensino secundário para testarem um conjunto de atividades.

É um projeto contínuo, que ainda se encontra a decorrer e tem entre 21 e 30 participantes. Estes ginásios estão localizados nos Canaviais, perto da junta de freguesia e têm um horário laboral, não carecendo de qualquer avaliação ou certificação.

Os seus objetivos traduzem-se na promoção de informação e caráter lúcido/recreativo, mais especificamente trabalhar a parte da motricidade fina, isto é, a capacidade de executar movimentos de precisão com controlo, como por exemplo, usar uma tesoura ou um lápis; também existem jogos para estimular a parte mental, como sopas de letras, provérbios e poemas que, nesta faixa etária, são muito importantes para os idosos, pois estimulam tanta a componente física, como cognitiva e mental.

Por fim, podemos perceber que este contexto de aprendizagem se insere no “desenvolvimento cognitivo”, pois o propósito é manter e tentar que os idosos não percam estas oportunidades, a nível mental, sensorial e físico.

Cadernos Temáticos do Alentejo

Esta atividade de aprendizagem apareceu através de uma investigação entre professores, animadores e alunos do 1º ciclo sobre as temáticas do Alentejo. Conta com mais de 30 participantes, é da responsabilidade da própria instituição e não tem um público-alvo específico, pois estão abertas à participação de todos. Estes cadernos tiveram um financiamento, que inicialmente foi feito pelo IPDJ e o Ministério da Cultura, mas depois tornou-se autónomo.

Existem 5 cadernos temáticos (Barro, Mármore, Ovelha, Sobreiro e Abelha) e os seus objetivos remetem para o desenvolvimento local, pois abordam temas relacionados com o Alentejo que promovem a região, a promoção da cultura e a informação, uma vez que através destes cadernos, adquirimos conhecimentos específicos.

É um projeto que, ainda, está em curso, pois as pessoas que estão à frente do projeto pretendem desenvolver outras temáticas do Alentejo como o porco, a cal... Assim, o primeiro caderno a ser criado foi o do Barro, depois o do Mármore, a seguir o da Ovelha e o do Sobreiro, e por fim, o da Abelha.

Património Imaterial

Este projeto tem este nome devido a uma recolha de crenças antigas e foi realizado através de professores e crianças de escolas do 1º ciclo que fizeram uma pesquisa junto de idosos de freguesias rurais do Alentejo, como S. Manços e S. Vicente do Pigeiro, S. Sebastião e Nª Sr.ª da Boa Fé, Nª Sr.ª da Tourega, Freguesia da Torre de Coelheiros, União de Freguesias Bacelo e Srª da Saúde, União de Freguesias de Malagueira e Horta das Figueiras.

É composto por dois livros e neles podemos encontrar contos, orações, provérbios, histórias e ditados populares. Posteriormente, já houve também edições em podcast realizadas por uma estagiária.

Resultados Obtidos

Através desta instituição e dos seus contextos de aprendizagem, podemos concluir que a mesma possui três aprendizagens base – melhorar competências sensoriais, preservar o ambiente e contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes. Podemos concluir que o principal objetivo da associação é sensibilizar os públicos mais jovens para as questões do desenvolvimento sustentável e a prática destas temáticas, com as escolas e outras organizações. A sua atividade tem ajudado a fazer cumprir este objetivo, tornando-os cidadãos mais conscientes e mais atentos,

dando o seu contributo para que o mundo fique “um bocadinho melhor”.

Considerações Finais

Consideramos este trabalho como um trabalho de investigação complexo porque estimulou as nossas competências e conhecimentos. O ponto mais relevante foi a importância de instituições como esta que trabalham diferentes componentes relativamente ao ambiente e, muitas vezes, estas questões acabam por não ter o seu devido valor. Uma vez que este trabalho foi realizado na UC de Educação, Território e Desenvolvimento Local, podemos afirmar que fez todo o sentido, pois esta unidade foi bastante interessante e ensinou-nos que existem várias redes de educação em contexto formal, não-formal e informal.

Desta forma, a nossa escolha também se baseou um pouco nisso, pois a nossa instituição e os seus projetos estão inseridos no contexto não-formal, onde pudemos, mais uma vez, verificar que nem tudo se aprende em contexto formal. Outro ponto muito importante, foi o facto de, à medida que fomos realizando o trabalho e, consequentemente, aplicando os questionários, conseguimos entender que este tipo de trabalho de investigação pode ser uma saída profissional, futuramente, para um licenciado em Ciências da Educação.

“A Fundação Educa”

Ana Rita Coelho, Beatriz Francisco, Íris Pato & Joana Campino

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora

Resumo

No âmbito da unidade curricular “Educação, Território e Desenvolvimento Local”, do 2º ano da Licenciatura em Ciências da Educação, lecionada pelo professor José Bravo Nico, foi-nos proposto realizar um trabalho de investigação através de questionários aplicados à Fundação Eugénio de Almeida (FEA).

A nossa investigação consistiu na análise das ofertas educativas existentes na FEA. Esta foi fundada a 12 de agosto de 1963 e encontra-se localizada em Évora, na Freguesia de Évora, São Mamede, Sé, São Pedro e Santo Antão. Caracteriza-se por ser uma Fundação de Solidariedade Social e pública. As áreas de atividade sobre as quais a FEA incide são as seguintes: cultural, educacional, social e agrícola.

Palavras-chave: Projetos educativos; Educação Não Formal; Fundação Eugénio de Almeida; Educação; Cultura e Arte.

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Educação, Território e Desenvolvimento Local, do 2º ano do curso de Licenciatura em Ciências da Educação, o docente José Bravo Nico propôs a elaboração e realização de um trabalho de cariz prático relacionado com a exploração da componente educativa de uma determinada instituição à escolha do grupo de trabalho.

A partir da elaboração de trabalhos práticos é possível desenvolver diversas competências, ao alargar o campo teórico dos estudos.

Com isto, pode-se afirmar que esta investigação em contexto real é algo que nos enriquece e exige responsabilidade e compromisso ao ser desenvolvida.

Conhecer o funcionamento de instituições, o setor educativo das mesmas, como surgem e como se desenvolvem os demais Projetos, Atividades e Iniciativas, assumem importância para o nosso futuro profissional. Para além disto, é importante conhecer e visitar as demais instituições locais existentes, de modo a promover o seu trabalho e os seus Projetos, enquanto se consegue concretizar diversas aprendizagens e alargar os conhecimentos sobre essas mesmas instituições ou empresas.

Assim, neste trabalho, para além de alguns dados acerca da instituição propriamente dita, encontram-se identificados todos os contextos educativos da instituição escolhida e os Projetos e Atividades educativos existentes na mesma. Conhecer e estudar as diversas Atividades e Projetos de uma instituição de cariz educativo faz com que seja possível alargar os conhecimentos sobre a elaboração de projetos educativos e de como eles podem contribuir, positivamente, para a Comunidade Educativa Local.

A utilização de questionários com a finalidade de recolher os dados necessários para este estudo foi a metodologia do trabalho. A informação recolhida a partir dos mesmos é de natureza quantitativa e qualitativa, na medida em que há algumas perguntas de resposta aberta. Estes questionários foram aplicados no decorrer de algumas sessões presenciais e não presenciais na instituição escolhida, com o auxílio de diversos indivíduos pertencentes à instituição, que se disponibilizaram a participar no estudo.

Posto isto, a presente investigação tem como estrutura: a finalidade da investigação desenvolvida, a própria instituição em si, a dimensão educativa da instituição escolhida, as conclusões e os resultados obtidos, os anexos e, ainda, as referências bibliográficas.

Ao nível das referências bibliográficas, todos os conteúdos e informações utilizados para complementar o estudo em causa foram retirados da página online da instituição, podendo, assim, afirmar-se

que todos esses conteúdos e informações são fidedignos, verídicos e encontram-se todos atualizados.

Finalidade da Investigação desenvolvida

A presente investigação encontra-se inscrita no quadro dos conceitos de Educação Formal e de Educação Não-Formal. A Educação, seja em que contexto for, é algo que se encontra presente no decorrer da vida dos indivíduos da sociedade, é algo inevitável. A Educação Formal é organizada, sistemática e decorre em meios escolares e, por outro lado, a Educação Não-Formal é também organizada, tal como a Formal, mas, no entanto, não decorre em estabelecimentos escolares.

Esta investigação permitiu desenvolver um estudo em contexto real, o que requer uma grande empenho e profissionalismo. Há que entender, como futuros Cientistas da Educação, como funciona uma instituição de carácter educativo, pois irá fazer parte do nosso futuro profissional.

Assim, pode-se afirmar que a grande finalidade deste estudo é, primeiramente, a análise da instituição escolhida; outra das finalidades passa pela análise detalhada dos Projetos e das Atividades Educativas que essa mesma instituição apresenta; e, a última finalidade, passa por retirar diversas conclusões sobre tudo aquilo que foi estudado no decorrer da presente investigação.

Posto isto, a instituição escolhida para a elaboração deste estudo foi a Fundação Eugénio de Almeida, pelo extraordinário trabalho desenvolvido e reconhecido pela Sociedade e, ainda, pelo grande potencial educativo que tem para com a comunidade educativa local.

A Fundação Eugénio de Almeida

A Fundação Eugénio de Almeida foi fundada a 12 de agosto de 1963 e encontra-se localizada em Évora, na Freguesia de Évora, São Mamede, Sé, São Pedro e Santo Antão. Esta Fundação tem como sua morada atual: Pátio de São Miguel, Apartado 2001, 7000-901, Évora.

A FEA foi criada por Vasco Maria Eugénio de Almeida em memória e homenagem aos seus pais e avós. O documento dos estatutos apresenta a data de 12 de agosto de 1963 e foi publicado no Diário do Governo, II Série, de 10 de outubro de 1963.

A Natureza Jurídica e Funcional da Fundação Eugénio de Almeida é de IPSS- Fundação de Solidariedade Social e a sua Natureza Estatutária é de Direito Privado e de Utilidade Pública, conforme consta nos Estatutos.

Quanto aos seus Órgãos Sociais e Colaboradores, a Fundação Eugénio de Almeida conta com um Conselho de Administração, do qual fazem parte cinco membros, sendo um deles o Presidente; o mesmo acontece com o Conselho Executivo, conta também com uma Secretária-Geral, com um Conselho Fiscal, do qual fazem parte três membros, sendo um deles o Presidente e conta, ainda, com diversos colaboradores, sendo estes dirigentes, indivíduos com contrato de trabalho a termo ou sem termo e voluntários. Ao nível dos recursos humanos, tanto há voluntários como indivíduos que são remunerados pela suas funções e tarefas executadas na FEA.

Nos últimos anos a FEA desenvolveu diversas atividades educativas de natureza não formal dirigidas a todas faixas etárias na Comunidade Educativa Local. As áreas de atividade sobre as quais a Fundação incide são: cultural, educacional, social e agrícola. Por outro lado, os seus fins estatutários concretizam-se nos domínios cultural e educativo, social e espiritual.

A FEA promove e dinamiza diversas iniciativas e programas, exclusivos ou em parceria, visa o desenvolvimento humano pleno, integral e sustentável da região de Évora e, ainda, promove o desenvolvimento económico e um maior equilíbrio social da sua Comunidade. Esta tem como finalidade, a articulação de meios e recursos com diversos interlocutores nacionais e estrangeiros, promovendo o desenvolvimento económico e um maior equilíbrio social da Comunidade.

No seu quotidiano, o funcionamento da mesma é contínuo, ou seja, ocorre ao longo de todo o ano civil, o seu horário de funcionamento é geral, ou laboral, o acesso ao público ocorre no

geral, pelo que, não há quaisquer restrições para se poder entrar na Fundação.

Ao nível do relacionamento interinstitucional, este é realizado através de diversas parcerias entre a Fundação e outras instituições. Para além disto, apoia Projetos de outras entidades públicas e privadas, abrangendo todos os diversos domínios do campo de atuação dessas iniciativas.

No que há organização e administração diz respeito, a contabilidade desta instituição é organizada por uma entidade exterior. Ao nível do trabalho administrativo existem reuniões de direção, sendo estas reuniões periódicas. O relacionamento interinstitucional ocorre através de diversas parcerias, parcerias estas com ou sem protocolo assinado.

Importância do trabalho da FEA na comunidade onde está inserida

A Fundação Eugénio de Almeida, localizada e sediada na cidade de Évora, uma cidade com bastante história e com um vasto património cultural, apresenta-se como uma instituição de grande prestígio.

A FEA engloba diversas áreas relacionadas com o quotidiano da população eborense e, assim, consegue alcançar toda a comunidade local. É, também, uma instituição com diversos Projetos e Iniciativas inovadores na área social, o que faz com que as pessoas tenham interesse em participar nesses Projetos.

A Cartuxa, excelente adega da Fundação Eugénio de Almeida, apresenta uma grande importância social, económica e turística. Desta fazem parte as extensas vinhas das diversas Herdades existentes, as Adegas da Quinta de Valbom e do Monte de Pinheiros, a extensa área do Olival, o Lagar, a Enoteca e, consequentemente, o Enoturismo.

O património cultural e os vários locais pertencentes à Fundação são bastante atrativos tanto para os locais, como para os visitantes e turistas. O Centro de Arte e Cultura da Fundação, o Pátio de São Miguel, a Ermida de São Miguel, o Paço de São Miguel, a Coleção de Carruagens, as Casas Pintadas e o Arquivo e a Biblioteca Eugénio de Almeida são locais com um grande valor cultural que podem ser visitados. Essas visitas proporcionam a aquisição de conhecimentos e aprendizagens sobre as diversas arquiteturas

presentes nestes espaços, a história dos monumentos, as artes decorativas ou as antigas Carruagens que pertenciam à família.

Por outro lado, a Fundação apresenta um vasto património arqueológico, na medida em que são vários os monumentos espalhados pelos campos. Exemplo disto é a Herdade das Murteiras, a qual apresenta vestígios de povos e monumentos funerários, a Anta Murteira de Cima (uma sepultura coletiva do Neolítico), o Povoado das Murteiras (um género de rede de povoamento regional também da época do Neolítico) e as sepulturas proto-megalíticas. Todo este património pode ser explorado pelos indivíduos que, assim, alargam os seus conhecimentos sobre a história da cidade de Évora, a história desta Fundação e a história de diversos povos que passaram pela região.

A FEA apresenta, ainda, um Programa de Bolsas para ajudar os jovens na obtenção de mais Educação. A Fundação financia uma Bolsa de Alojamento, uma Bolsa de Mérito, uma Bolsa de Excelência Académica, a Bolsa Eugénio de Almeida e a Bolsa de Investigação sobre a Cartuxa de Santa Maria Scala Coeli. Todas estas bolsas têm o objetivo de apoiar no custo das despesas dos estudantes.

Posto isto, constata-se que a Fundação Eugénio de Almeida assume significativa importância junto da comunidade que a rodeia. Para além de possuir um diverso número de postos de trabalho, com impactos no desenvolvimento económico, educativo e social, pois cria ambientes propícios para os indivíduos socializarem e desenvolverem diversas capacidades e competências. Por outro lado, esta Fundação detém, também, um papel bastante importante no desenvolvimento regional, pois ao ser bastante atrativa, “chama” pessoas residentes de outras cidades do país e, até mesmo, pessoas de outros países, o que proporciona um desenvolvimento da região de Évora até porque, a partir do momento em que as visitas aumentam, todas as instituições e empresas de comércio local, hotelaria, restauração, entre outras, conseguem expandir os seus lucros, com benefícios mútuos locais e na região.

A Dimensão Educativa da Fundação Eugénio de Almeida

A Fundação Eugénio de Almeida apresenta uma grande diversidade de projetos e atividades de carácter educativo. Estes projetos e atividades são uma mais-valia para a comunidade educativa da cidade de Évora, pois apresentam um conjunto de novas

aprendizagens e conhecimentos bastante interessantes e que enriquecem os respetivos participantes.

Projeto: “Museu Portátil – 60 anos 60 turmas”

O projeto intitulado “Museu Portátil- 60 anos 60 turmas” que, ainda, se encontra a decorrer teve a própria Fundação Eugénio de Almeida como responsável da sua existência.

Este projeto consiste em percorrer os caminhos da Arte Contemporânea e do Património Cultural, explorando, paralelamente, os diferentes conteúdos artísticos existentes, as diferentes técnicas utilizadas, o debate e o pensamento crítico e criativo. Cada turma participante recebeu um “Museu Portátil”, o qual deve ser entendido como um “contentor” ou armazém de todos os trabalhos produzidos pelos alunos, crianças e jovens ao longo do ano letivo.

Os objetivos deste projeto giram em torno do desenvolvimento local, da promoção da cultura, da promoção da informação, da promoção do apoio social, da promoção da formação escolar e do carácter lúdico/recreativo. Tanto a responsabilidade da conceção da aprendizagem, como a responsabilidade da concretização da aprendizagem ficaram a cargo da própria Fundação.

Posto isto, o público-alvo desde projeto foram os alunos do Pré-Escolar e os alunos do 1º, do 2º e do 3º ciclo do Ensino Básico. Não houve turmas com alunos do Ensino Especial, contudo este foi contemplado no decorrer do Projeto. Teve um total de 1260 participantes, cerca de 19 turmas. Este Projeto realizou-se nas Freguesias cujas Escolas são parceiras (Escolas de Évora, Escolas de Portel, Escolas da Vidigueira e Escola de São Manços). A duração deste é de cerca de 5 meses, uma única vez por mês, e em horário laboral (das 8 horas da manhã às 18 horas da tarde).

Ao nível da avaliação foram realizados questionários de satisfação aos docentes, a atividade não tem certificação, não tiveram parcerias, para além das escolas, e foi financiada pela própria instituição. Ao nível dos recursos foram utilizados recursos humanos (alunos, docentes, educadores, entre outros) e recursos materiais. Não houve uma obrigatoriedade de participação. Este projeto

promoveu aprendizagens com relevância a nível escolar e académico, a nível social, a nível familiar e, ainda, a nível pessoal.

Projeto: “Património Cultural – Visitas Guiadas com Oficinas”

O Projeto intitulado “Património Cultural- Visitas guiadas com Oficinas”, que ainda se encontra a decorrer, teve a própria Fundação Eugénio de Almeida como responsável da sua existência.

Este Projeto compreende visitas ao Património da Fundação Eugénio de Almeida que exploram de forma lúdica todos os diversos pontos de interesse histórico, artístico e cultural da mesma. As visitas são no Paço de São Miguel, no Arquivo e Biblioteca Eugénio de Almeida e no Jardim das Casas Pintadas.

Os objetivos deste projeto giram em torno do desenvolvimento local, da promoção da cultura, da promoção da informação, da promoção do apoio social e do carácter lúdico/recreativo. Tanto a responsabilidade da conceção da aprendizagem, como a responsabilidade da concretização da aprendizagem ficaram a cargo da própria Fundação.

Posto isto, o público-alvo desde projeto são todas as faixas etárias, contudo foram criadas visitas próprias para os alunos do Pré-Escolar e para os alunos do 1º, do 2º e do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Teve um total de 3110 participantes, no ano de 2022, em cerca de 185 atividades. Este Projeto realizou-se na União das Freguesias de Évora (São Mamede, Sé, São Pedro e Santo Antão), local onde se encontra o Património Cultural da Fundação. Este decorre ao longo do ano, em horário laboral (das 10 horas da manhã às 18 horas da tarde, com intervalo para o almoço) e, cada sessão, pode ter a duração de até 90 minutos.

Ao nível da avaliação foram realizados questionários de satisfação aos pais e participantes, a atividade não tem certificação, teve parcerias em determinadas atividades, nas quais tenha sido necessário, e foi financiada exclusivamente com o recurso ao exterior. Ao nível dos recursos foram utilizados recursos humanos, materiais e tecnológicos. Não houve uma obrigatoriedade de participação. Este projeto promoveu aprendizagens a nível escolar e académico, social,

familiar e, ainda, a nível pessoal, contudo estas aprendizagens dependiam do público-alvo.

Projeto: “Arte Contemporânea- Programa Educativo das Exposições”

O projeto intitulado “Arte Contemporânea- Programa Educativo das Exposições”, que ainda se encontra a decorrer, teve a própria Fundação Eugénio de Almeida como responsável da sua existência.

Este projeto consiste em Visitas-Jogo e Visitas com Oficinas, sendo que estas visitas exploram de forma lúdica as obras das exposições e fomentam a partilha, a descoberta e a partilha dos diferentes pontos de vista dos participantes.

Os objetivos deste projeto giram em torno do desenvolvimento local, da promoção da cultura, da promoção da informação, da promoção do apoio social e do carácter lúdico/recreativo. Tanto a responsabilidade da conceção da aprendizagem, como a responsabilidade da concretização da aprendizagem ficaram a cargo da própria Fundação.

Posto isto, o público-alvo desde projeto são todas as faixas etárias, contudo foram criadas Visitas-Jogo para os alunos desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, sendo estas adaptadas aos diferentes níveis de ensino. Teve um total de 12973 participantes, no ano de 2022, em cerca de 338 atividades. Este projeto realizou-se na União das Freguesias de Évora (São Mamede, Sé, São Pedro e Santo Antão), local onde se encontra o Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida. O projeto decorre ao longo do ano, de terça-feira a domingo, em horário laboral (das 10 horas da manhã às 18 horas da tarde, com intervalo para o almoço) e, cada sessão, pode ter a duração de até 90 minutos.

Ao nível da avaliação foram realizados questionários de satisfação aos pais e participantes, a atividade não tem certificação, não teve parcerias, e foi financiada exclusivamente com o recurso ao exterior. Ao nível dos recursos foram utilizados recursos humanos e recursos materiais. Não houve uma obrigatoriedade de participação.

Este projeto promoveu aprendizagens de relevância a nível escolar e académico, a nível social e, ainda, a nível pessoal, contudo estas aprendizagens dependiam do público-alvo.

Projeto: “#FundaçãoContigo”

O Projeto intitulado “#FundaçãoContigo”, que decorreu no ano de 2022, teve a própria Fundação Eugénio de Almeida como responsável da sua existência.

Este projeto consiste em Oficinas gratuitas para crianças. Estas oferecem a possibilidade de formação fora do contexto escolar, para que, as crianças consigam desenvolver a sua criatividade e desenvolver novas capacidades. A partir destas Oficinas são realizadas diversas atividades práticas.

Os objetivos deste projeto centram-se na promoção da cultura, do apoio social e de carácter lúdico/recreativo. Tanto a responsabilidade da conceção da aprendizagem, como a responsabilidade da concretização da aprendizagem ficaram a cargo da própria Fundação.

Posto isto, o público-alvo desde projeto foram as crianças entre os 8 anos e os 12 anos de idade. Teve um total de 969 participantes. Este projeto realizou-se na União das Freguesias de Évora (São Mamede, Sé, São Pedro e Santo Antão), local onde se encontra o Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida. Este decorreu ao longo do ano de 2022, durante a tarde e, cada sessão podia ter cerca de 3 horas e 30 minutos por dia.

Ao nível da avaliação foram realizados questionários de aprendizagens aos pais, a atividade não teve certificação, não teve parcerias e foi financiada pela própria instituição. Ao nível dos recursos foram utilizados recursos humanos e recursos materiais. Não houve uma obrigatoriedade de participação. Este projeto promoveu aprendizagens de relevância a nível social e, ainda, a nível pessoal.

Projeto: “Filminhos Infantis à Solta pelo País”

O projeto intitulado “Filminhos Infantis à Solta pelo País”, que ainda se encontra a decorrer, teve a própria Fundação Eugénio de Almeida como responsável da sua existência.

Este projeto consiste em Sessões de Cinema de Animação para crianças, sendo esta atividade um excelente veículo de conhecimentos e aprendizagens, potenciando a criatividade das crianças e jovens.

Os objetivos deste projeto centraram-se em torno da promoção da cultura, da informação e do carácter lúdico/recreativo. A responsabilidade da conceção da aprendizagem encontra-se a cargo de outra instituição, enquanto a responsabilidade da concretização da aprendizagem se encontra a cargo da própria Fundação.

Posto isto, o público-alvo desde Projeto foram as crianças do Pré-Escolar, do 1º ciclo e do 2º ciclo do Ensino Básico e as suas Famílias. Teve um total de mais de 30 participantes por sessão. Este projeto realizou-se na União das Freguesias de Évora (São Mamede, Sé, São Pedro e Santo Antão), local onde se encontra o Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida. O projeto decorre ao longo do ano, mensalmente, em horário laboral e cada sessão tem a duração de 60 minutos.

Ao nível da avaliação são realizados questionários de aprendizagens e entregues as fichas pedagógicas aos professores e educadores. A atividade não tem certificação, tem como parceira a Empresa “Zero em Comportamento” (Associação Cultural) e foi financiada pela própria instituição. Ao nível dos recursos foram utilizados recursos humanos e materiais. Não houve uma obrigatoriedade de participação. Este projeto promoveu aprendizagens de relevância a nível escolar e académico, social e pessoal.

Papel de um Licenciado em Ciências da Educação

Após terminar a Licenciatura em Ciências da Educação são diversas as possibilidades de percursos que um indivíduo pode vir a seguir. Estas possibilidades passam pelo prosseguimento de estudos (Mestrado, Doutoramento, Pós-Graduação ou até mesmo outra

Licenciatura) ou, então, há a possibilidade de ingressar no Mercado de Trabalho.

Sendo a Fundação Eugénio de Almeida uma instituição de cariz educativo, um Licenciado em Ciências da Educação poderia exercer funções e cargos na mesma: criar diversos projetos, atividades e iniciativas para as diferentes faixas etárias e em todos os contextos de Educação e contribuir para o desenvolvimento da comunidade local através da educação.

Para além disto, um Licenciado em Ciências da Educação também poderia exercer funções na formação dos recursos humanos da instituição, pois com a evolução da sociedade, são cada vez mais necessários indivíduos com diversas competências e capacidades que acompanhem essa evolução e que consigam, essencialmente, encontrar-se capacitados para a resolução de problemas e a utilização diversos equipamentos tecnológicos, entre outros.

O Departamento Educativo da Fundação Eugénio de Almeida detém uma grande responsabilidade na Educação das crianças e dos jovens das diversas Escolas e Agrupamentos de Escolas da cidade de Évora e, devido a isso, o contributo de um Licenciado em Ciências da Educação pode ser uma mais-valia, visto que este se encontra preparado para intervir e executar tarefas de carácter educativo.

Considerações Finais e Resultados Obtidos

Terminamos, assim, o presente estudo com um sentimento de missão cumprida. Apesar de ter sido um grande desafio, também foi um estudo muito recompensador pelas novas aprendizagens e conhecimentos que nos foram proporcionados. Através deste trabalho tivemos a oportunidade de participar no Congresso “Aprender no Alentejo”, organizado pelos docentes José Bravo Nico e Lurdes Nico, e apresentar, em formato de Comunicação, o trabalho que desenvolvemos ao longo da Unidade Curricular em causa. Todo o processo de investigação e, posteriormente, a sua respetiva apresentação ao público foi gratificante para nós e, certamente, para todos aqueles que nos ouviram.

Foi um trabalho de investigação que implicou a comunicação entre o grupo e a instituição. A disponibilidade da instituição na colaboração do presente trabalho fez com que tudo corresse da melhor forma possível. A Fundação e os seus representantes conseguiram mostrar-nos o seu trabalho diário e os objetivos, enquanto instituição de prestígio, em prol de todos aqueles que a rodeiam e da comunidade educativa local.

Dentro da área educativa, mostrou ser uma instituição bastante presente, tendo a própria, uma parte educativa com um trabalho notório por todos os projetos, atividades e iniciativas que desenvolveu, desenvolve e que pensa desenvolver, futuramente. Em contextos não formais, a FEA procura chegar a toda a comunidade local através da criação de projetos desenvolvidos na região de Évora.

Após uma análise detalhada de cada projeto que abordámos, consideramos que a sua realização teve e tem um impacto bastante significativo para todos os que neles participaram, proporcionando-lhes novas aprendizagens e conhecimentos. Cada projeto foi construído com bastante rigor e empenho pelos seus organizadores. A sua atratividade revela a excelente forma como foram vistos pela comunidade local.

Referências Bibliográficas

(s.d.). Obtido de Fundação Eugénio de Almeida: <https://www.fea.pt>

(s.d.). Obtido de Cartuxa- Fundação Eugénio de Almeida: <https://www.cartuxa.pt>

Aprendizagens em Contexto Não-Formal Promotoras de Desenvolvimento Local: COMOIPREL, Moura

Beatriz Meireles, Francisca Vigia, Margarida Catarino & Margarida Rico

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora

Resumo

No âmbito da unidade curricular de Educação, Território e Desenvolvimento Local estamos a conhecer os territórios, em específico, as suas instituições. Desta forma, selecionámos uma instituição que é referência na área da educação, na região do Alentejo, e identificámos, através de questionários, as práticas educativas promovidas pela mesma.

A COMOIPREL (Cooperativa Mourense de Interesse Público de Responsabilidade Limitada) é uma cooperativa pertencente ao município de Moura, localizada na Rua Henrique José Pinto e inserida na União de Freguesias de Moura e Santo Amador.

Esta entidade foi fundada no ano de 1988 e, desde então, desenvolve atividades e projetos no domínio cultural, social, agrícola, pecuário, e também na área em que o presente trabalho se foca, a área educacional.

De modo a podermos identificar e caracterizar a própria instituição, bem como todas as aprendizagens e projetos desenvolvidos em contexto formal e não-formal pela mesma, foram aplicados diversos questionários, através dos quais tomámos conhecimento de três importantes contextos de aprendizagem: a Universidade Sénior, a Escola Profissional de Moura e o CLDS 4G - Contrato Local de Desenvolvimento Social – 4ª Geração.

Palavras-chave: Educação, Território, Aprendizagem.

Introdução

O presente trabalho foi proposto no âmbito da unidade curricular de Educação, Território e Desenvolvimento Local, integrada na Licenciatura em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, lecionada pelo Professor Doutor José Bravo Nico.

Foi selecionada uma instituição que é referência na área da educação, na região do Alentejo e identificadas, através de questionários, as práticas educativas promovidas pela mesma. Desta forma, este trabalho destaca a dimensão educativa como componente e domínio fundamental para o desenvolvimento local.

A metodologia para a recolha de dados utilizada no nosso trabalho foi a aplicação de cinco questionários, disponibilizados pelo Professor Doutor José Bravo Nico: dois aplicados à própria instituição de forma a obter uma caracterização da instituição e os outros três questionários foram aplicados aos três projetos educativos, anteriormente, identificados.

Enquadramento Teórico

Existem vários fatores e domínios que influenciam o desenvolvimento local, nomeadamente as atividades e os projetos no âmbito da cultura, do desporto, do lazer, da pesca, agricultura e vinicultura, do turismo, da indústria, do ambiente, do comércio, da justiça, da saúde e o domínio no qual o nosso trabalho se foca, a educação.

Já no ano de 1964 se falava na educação como domínio promotor de desenvolvimento. Gary Becker e Theodore Schultz desenvolveram nesse ano, de forma articulada e coletiva, a teoria do capital humano. O capital humano define-se pelo conjunto de conhecimentos e competências que cada indivíduo detém e adquire ao longo da vida. Desta forma, quanto mais educação existir, mais capital humano existirá e posteriormente, um maior desenvolvimento económico e local existirá também. Como refere Monteiro (2016), “A educação é responsável por grande parte da melhoria na qualidade de vida da população, principalmente quando se trata de países pobres” (p.15).

A educação é um fator determinante e fundamental para o

desenvolvimento local e até mesmo nacional, na medida em que quanto mais formadas e educadas forem as populações, mais capacidades e conhecimentos terão para conseguirem exercer o seu papel como cidadãos ativos na sociedade quotidiana e aumentar o capital humano, aumentando o desenvolvimento económico e local dos territórios. Como refere Dowbor (2006) “A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada à compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas” (p.124).

Deste modo, é necessário apostar no desenvolvimento de projetos e atividades no domínio da educação de forma a educar as populações, desde os mais novos aos mais velhos e em todos os contextos educativos, formais, não formais e informais, para que dessa forma se tornem populações mais cultas e que permitam um aumento do desenvolvimento nas mais variadas áreas, nomeadamente económica, social e local. Neste âmbito, e como refere Torres (2003), “A educação e a aprendizagem não são um fim em si mesmas. São condições essenciais para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e das famílias, para o desenvolvimento comunitário e para o desenvolvimento nacional” (p.83).

A Instituição

A COMOIPREL (Cooperativa Mourense de Interesse Público De Responsabilidade Limitada) é uma cooperativa pertencente ao município de Moura, localizada na Rua Henrique José Pinto e inserida na União de Freguesias de Moura e Santo Amador.

Foi fundada no ano de 1988, tendo ocorrido uma pausa na sua atividade, reiniciada em 1998. Desde então, desenvolve atividades e projetos no domínio cultural, social, agrícola, pecuário e também na área em que o presente trabalho se foca, a área educacional.

O seu funcionamento é contínuo, desenvolvendo as suas atividades ao longo de todo o ano. Conta com um total de 62 associados/sócios e o seu acesso ao público é geral, não havendo quaisquer restrições. O envolvimento dos indivíduos na prestação de serviços é remunerado.

No que diz respeito à sua organização, administração e parcerias, a sua contabilidade é organizada por uma entidade exterior, neste caso por uma empresa de contabilidade. A sua administração conta com reuniões de direção trimestrais, reuniões de assembleias semestrais e reuniões do conselho consultivo. Por outro lado, no que diz respeito ao relacionamento interinstitucional, a cooperativa estabelece parcerias, nomeadamente com os municípios de países PALOP's, empresas e entidades públicas e privadas, todas elas com protocolo assinado.

De modo a procedermos à identificação e caracterização de todas as aprendizagens e projetos desenvolvidos pela instituição, foram aplicados diversos questionários, através dos quais tomámos conhecimento de três importantes contextos de aprendizagem: a Universidade Sénior, a Escola Profissional de Moura e o CLDS 4G - Contrato Local de Desenvolvimento Social – 4ª Geração.

Dimensão educativa da instituição

Universidade Sénior de Moura

A Universidade Sénior de Moura abriu portas a 16 de novembro de 2009 e traduz-se numa oferta formativa com um total de 23 disciplinas. A existência, a conceção e a concretização da mesma é responsabilidade da própria instituição.

A natureza dos objetivos promovidos pela Universidade Sénior são a promoção da cultura, da informação, do apoio social, da aprendizagem ao longo da vida e de carácter lúdico/recreativo, tendo como público-alvo a população mais envelhecida, os idosos, não existindo qualquer obrigatoriedade na participação.

A instituição estabelece parcerias de natureza pública e privada. As instituições parceiras de natureza estatutária pública são a Câmara Municipal de Moura, estabelecendo um grau de formalidade com protocolo; ainda a Junta de freguesia de Amareleja, estabelecendo um grau de formalidade sem protocolo; o Centro de Saúde de Moura, localizado na freguesia de Moura, e a Casa do Povo de Safara, localizada na freguesia de Almeirim, ambas sem protocolo. Por fim, a RUTIS (Rede de Universidades da Terceira Idade), localizada na

freguesia de Almeirim, usufruindo de uma parceria com protocolo. Em relação ao financiamento da aprendizagem, a mesma é financiada, exclusivamente, pela própria instituição.

No que concerne aos recursos, são utilizados recursos humanos, materiais e tecnológicos, nomeadamente computadores.

A Universidade tem sede no município de Moura e um polo em Amareleja, contando com um total de mais de 30 participantes e exercendo a sua atividade em horário laboral. Relativamente à avaliação e certificação, no caso não existe qualquer tipo de avaliação, contudo os indivíduos usufruem de uma certificação de participação no ano letivo correspondente.

Escola Profissional de Moura

A Escola Profissional de Moura foi criada no ano 2000 através da colaboração entre a própria instituição e a Câmara Municipal de Moura, depois de terem obtido a aprovação para o seu funcionamento junto da Direção Regional de Educação do Alentejo.

Este projeto/atividade destina-se à formação profissional ao longo de cada ano letivo. No que concerne à concretização e conceção da atividade essa é, única e exclusivamente, da responsabilidade da COMOIPREL.

Os seus objetivos são a formação profissional e escolar e abrangem a faixa etária dos jovens dentro e fora da comunidade local, dada a sua proximidade territorial, por exemplo, com a cidade de Serpa e a vila de Barrancos. Essa formação é realizada na própria escola, podendo, também, acontecer nos espaços de instituições parceiras, por exemplo, os estágios profissionais, que podem ou não ocorrer dentro da escola.

As ofertas educativas estão em constante mudança e variam de ano para ano. No que diz respeito às ofertas educativas agora em vigor, os alunos a escola dispõem de curso profissionais, com equivalência ao 12.º ano de escolaridade, nomeadamente os cursos de Técnico de Ação Educativa, de Cozinha e Pastelaria, de Turismo Ambiental e Rural, de Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos e de

Restauração. Por outro lado, apenas dispõe de dois cursos de educação e formação com equivalência ao 9.º ano de escolaridade, o curso de Cozinheiro e o de Empregado de Restaurante/Bar.

São estabelecidas várias parcerias, de natureza pública e privada: a União de Freguesias de Moura e Santo Amador e outras freguesias, todas de grau formal e com protocolo. Por outro lado, também estabelece parcerias com entidades privadas e entidades externas ao concelho (região do Algarve), onde os estudantes realizam o seu estágio profissional. Estas parcerias têm um grau formal e protocolo.

A Escola tem sede no município de Moura e conta com um total de mais de 30 alunos e exerce a sua atividade em horário laboral.

Relativamente à avaliação e certificação, a avaliação é feita ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, através da auto e da heteroavaliação. Porém, os alunos, no final da concretização do seu curso profissional, terão direito a um certificado de equivalência académica e profissional, referente aos 9.º e 12.º anos de escolaridade.

CLDS 4G – Contrato Local de Desenvolvimento Social

A CLDS diz respeito a um compromisso social. É um Contrato Local de Desenvolvimento Social e neste caso já é a quarta geração. Tem uma duração de 36 meses (3 anos) e incide sobre dois eixos fundamentais, o «Emprego, Formação e Qualificação» e a «Intervenção Familiar e Parental», preventiva da pobreza infantil.

O projeto tem como principais premissas a promoção ao combate à exclusão social e à pobreza e à igualdade de oportunidades; a participação ativa e a melhoria da empregabilidade; o desenvolvimento local e a capacitação familiar. Todas as atividades e práticas desenvolvidas no âmbito deste projeto centram-se em práticas lúdicas e recreativas e dirigem-se a todos os proprietários da empresa, jovens, adultos em idade ativa, famílias, desempregados, pessoas com deficiência e beneficiários de rendimento social de inserção.

É uma aprendizagem permanente, que se concretiza em horário

laboral e extralaboral. A avaliação é feita através da modalidade de autoavaliação, que é realizada ao longo de todo o processo. Estas aprendizagens desenvolvem-se em dois contextos educativos distintos: não formal, obtendo certificado de participação no evento; informal, dinamizada através da comunidade local, não existindo nenhuma obrigatoriedade de participação em ambas.

No que concerne à concretização e conceção da atividade é da exclusiva responsabilidade da COMOIPREL. O seu financiamento provém do contrato resultante de candidatura.

Neste contexto são estabelecidas parcerias com instituições públicas e/ou privadas que integram o Conselho Local de Ação Social (CLAS) e a concretização das atividades decorre no concelho de Moura, na própria instituição e nos espaços dos parceiros, referidos anteriormente.

Conclusões

No âmbito da realização deste trabalho foi-nos possível entrar em contacto e trabalhar em conjunto com uma instituição diretamente ligada à Educação. Neste processo adquirimos novos conhecimentos e aprimorámos outros, num contexto real.

Como resultado de uma análise mais geral/global sobre a instituição e os projetos que a mesma desenvolve, foi-nos possível inferir que, a maioria dos projetos, no domínio da educação têm como objetivos comuns a promoção da cultura, informação, apoio social e atividades de carácter lúdico e/ou recreativo. Por outro lado, e pensamos que é um dos fatores determinantes para a importância da instituição, esta dispõe de três projetos educativos em desenvolvimento, que abrangem toda a população, dos mais idosos aos mais novos e até mesmo os indivíduos em condição social e económica mais desfavorecida e indivíduos portadores de deficiência, em contextos formal e não formal.

Para além desta grande abrangência por parte da instituição, a adesão por parte da população é bastante notória, dado que todos os projetos contam com um total de mais de trinta participantes. Desta forma, destacamos a instituição como inclusiva, promotora de

desenvolvimento local e responsável por “dar vida” à cidade de Moura, dinamizando atividades e projetos destinados a todos os que queiram participar.

São instituições e pessoas como estas que dão destaque a pequenas cidades e comunidades, permitindo o acesso, de todos, à educação.

Referências Bibliográficas

- Dowbor, L. (2006). Educação e Desenvolvimento Local. *Revista Latinoamericana de Educación Y Política*, 2 (24), 125-139.
<https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-24.pdf#page=125>
- Monteiro, W. (2016). A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. *Revista Economia do Centro-Oeste*, 2 (1), 40-56.
<https://revistas.ufg.br/reoeste/article/view/41412/21359>
- Silva, C & Marini, M. (2011). Educação e Desenvolvimento Local: Uma análise sob o enfoque dos APLs. *Revista Synergismus scyentífica UTFPR*, 6 (1).
<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/File/1170/808>
- Sousa, F. & Freiesleben, M. (2018). Educação como fator de desenvolvimento regional. *Revista FAE*, 21 (2), 163-178.
<https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/571/483>
- Torres, R. (2003). A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In CENPEC & Favaretto (Ed.), *Muitos lugares para aprender* (pp. 81-88). CENPEC.
https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/08/10_muitos_lugares_aprender_seb.pdf#page=81

Webgrafia

CLDS 4G – Moura | Compromisso Social (s.d.)
<https://www.comoiprel.pt/clds-4g-compromisso-social/>

COMOIPREL (s.d.) <https://www.comoiprel.pt/>

Escola Profissional de Moura (s.d.) <https://www.comoiprel.pt/escola-profissional-de-moura/4>

Universidade Sénior de Moura (s.d.)
<https://www.comoiprel.pt/universidade-senior-de-moura/>

Percursos Profissionais de Qualificação: Dois Casos no Alentejo

Inês Chaparro, Diana Pinto, Margarida Godinho & Carolina Barradas
Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora

Resumo

Na presente comunicação apresentaremos os resultados de um pequeno projeto de investigação desenvolvido no âmbito da unidade curricular «Teorias e Modelos de Formação Profissional», do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação, lecionada pelos docentes Lurdes Pratas Nico e Bravo Nico.

No contexto de uma abordagem qualitativa e recorrendo à utilização de uma entrevista semiestruturada, estudámos as trajetórias vitais de dois indivíduos (uma professora e uma advogada), identificando e descrevendo os momentos mais significativos dos respetivos percursos profissionais e de qualificação académica e profissional.

Palavras-chave: Formação Académica; Formação Profissional; Percursos de Qualificação.

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Teorias e Modelos de Formação Profissional foi proposto pelos docentes Lurdes Pratas Nico e Bravo Nico a realização de um trabalho prático com o objetivo de conhecer o percurso de formação escolar e profissional de dois indivíduos, identificando e descrevendo as modalidades de educação e formação profissional realizadas por dois indivíduos, com mais de 10 anos de serviço. Para a realização deste trabalho, decidimos entrevistar uma professora de Francês e uma advogada, através de um guião estabelecido.

Durante este trabalho, iremos apresentar os percursos que cada indivíduo realizou, quer a nível escolar, quer a nível profissional, os momentos de formação que mais marcaram a sua vida profissional, assim como qual o seu percurso laboral e as mudanças que ocorreram ao longo da sua vida, para chegarem onde estão neste momento e se

esse percurso corresponde, ou não, ao definido, inicialmente, para a sua vida.

Em suma, a possibilidade de entrevistar alguém com grande experiência profissional e escolar possibilita uma maior visibilidade e preparação para o atual mercado de trabalho e para as possíveis mudanças do mesmo ao longo do tempo.

Metodologias

O método que utilizámos para recolha de informação neste trabalho foi a entrevista individual. O guião da entrevista foi validado previamente pelos docentes responsáveis pela unidade curricular. As entrevistas decorreram nos dias 23 e 24 de abril de 2023, em formato presencial.

O trabalho desenvolveu-se em nove etapas: primeira, procedeu-se à escolha de grupos e escolha dos indivíduos a entrevistar; segunda, a realização do guião para a entrevista; terceira, procedeu-se à marcação da entrevista; quarta, prosseguimos com a aplicação da entrevista; quinta, foi baseada na transcrição dos dados recolhidos; sexta, a análise dos dados da entrevista; sétima, incidiu na elaboração e estrutura do trabalho; oitava, a apresentação oral do trabalho elaborado na Unidade Curricular de Educação Comunitária; nono e última etapa, a elaboração do relatório final do trabalho.

Percursos Profissionais e de Qualificação: entrevistada 1

A primeira entrevistada, de 56 anos, natural da França, professora de Francês, começou a trabalhar com 26 anos, em 1993. Decidiu ser professora quando veio para Portugal e inscreveu-se na escola Alliance Française, na Covilhã, de forma a melhorar as suas capacidades linguísticas.

Após a sua licenciatura, em línguas e literaturas modernas, variante francês e alemão na Universidade Clássica de Lisboa, que na altura era de quatro anos, efetivou no quadro zona e foi chamada para profissionalização ao serviço. Em 30 anos de serviço, nunca esteve desempregada, no entanto, inicialmente quando começou a concorrer para exercer a sua profissão, concorria através dos

“miniconcursos”. Nos primeiros anos, nem sempre teve horário completo, porque normalmente os horários dos “miniconcursos” eram horários incompletos e competia à escola completar, ou não, esses horários. Relativamente ao seu percurso profissional, como já foi referido, inicialmente concorria nos “miniconcursos”, onde esteve cerca de cinco/seis anos, sempre perto de casa, pois não concorria a nível nacional. No entanto, a entrevistada afirma que, na altura, as coisas começaram-se a complicar e os “miniconcursos” começaram a desaparecer, o que fez com que a entrevistada comesse a concorrer a nível nacional. Quando decidiu concorrer a nível nacional ficou efetiva em Beja e na ilha do Pico, nos Açores, optando, evidentemente, por Beja. No ano seguinte, conseguiu ficar efetiva nos quadros de zona pedagógica de Castelo Branco e, partir dessa altura, ficou sempre na zona, ou seja, Fundão, Covilhã, Paul, Silvares. No entanto, com o surgimento dos mega agrupamentos, os concursos de mobilidade interna tornaram-se muito mais complicados e nunca mais teve a possibilidade de ficar perto de casa. Com isto, ingressou na sua escola atual: o Agrupamento de Escolas de Nisa.

No decorrer deste testemunho, a entrevistada foi questionada sobre como é lidar com a mobilidade, onde referiu que a mobilidade é algo extremamente complicado, porque está, há 10 anos, a mais de 100km de casa, o que implica que, diariamente, tenha de se deslocar para o seu local de trabalho, percorrendo uma média de 215km todos os dias.

Relativamente às ações e formações, a entrevistada é obrigada a ter ações de formação, pois necessita de créditos para subir de escalão e, assim, progredir profissionalmente. Normalmente, na mudança de um escalão para o outro, tem necessidade de uma ou duas ações de formações. Na incapacidade de conseguir nomear e descrever todas as ações de formação em que participou, acabou por referir apenas duas, que estão a decorrer, atualmente: ações de formação no âmbito da disciplina de francês e muitas ações de formação relacionadas com a capacitação digital. Nas ações de formação na área da informática, a professora referiu que procuram aprender a trabalhar com programas específicos, como os vídeos, PowerPoint e o Excel, devido às grelhas de avaliação. Já nas formações de francês, tentam estabelecer uma ligação do digital com o francês

para despertar nos alunos o interesse pela disciplina. Estas formações, correspondem ao nível 5 do Catálogo Nacional de Qualificação, são sempre certificadas, realizadas em contexto pós-laboral, normalmente em casa; quando são presenciais, acontecem numa escola que pertença ao Centro de Formação da área. As formações têm uma duração de 50 horas, equivalente a dois créditos.

Para concluir a entrevista, foi feita uma última questão, relativamente aos projetos e visões para o futuro. A entrevistada afirmou que, atualmente, não tem nada definido, pois nos últimos seis anos esteve envolvida em cinco projetos ERASMUS+ e, neste momento, não vai apresentar nenhum programa.

Percursos Profissionais e de Qualificação: entrevistada 2

A nossa segunda entrevistada, de 43 anos, natural de Campo Maior, desempenha, nos dias de hoje, a profissão de Advogada.

É licenciada em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, desde 2004, no entanto, começou a exercer advocacia no ano de 2009, com 26 anos, dado que após dar por concluído o curso foi necessário fazer a inscrição na ordem dos advogados e o devido estágio.

A entrevistada não desempenhou outra profissão na sua vida a não ser a de advogada e afirma que escolheu o mundo do Direito devido ao facto de o mesmo sempre a ter fascinado, e mesmo admitindo que seja uma profissão complexa e desafiante, não se viria a exercer qualquer outra. Afirma, ainda, que não se arrepende do caminho que tem vindo a traçar. Como é do conhecimento de todos, o Direito tem várias direções, no entanto, a nossa entrevistada decidiu enveredar pela advocacia e desde o momento que ingressou no curso soube que seria esse o seu caminho.

No que diz respeito às ações de formação profissionais realizadas, a mesma contou-nos que já fez algumas, no entanto, salienta que não é muito usual na sua profissão fazer formações profissionais. Todas as formações em que a nossa entrevistada participou, tiveram o intuito de aprofundar os seus conhecimentos em áreas específicas do Direito. Todas foram executadas de sua livre

iniciativa e em contexto particular, uma vez que a mesma trabalha de forma liberal, por conta própria. As ações de formação profissional realizadas ao longo da sua vida estão relacionadas com aspetos específicos do Direito ou com a interpretação de diplomas. Essas formações configuram palestras dadas por oradores, via online. Estas formações não possuem certificação profissional.

A nossa entrevistada referiu que, de momento, não pretende participar em nenhuma formação profissional na área do Direito, pois não considera, para já, que seja relevante, porém não exclui a hipótese de, num futuro próximo, vir a participar em alguma formação, desde que tenha disponibilidade para tal e se, obviamente, for enriquecedor para a sua vida e carreira. A mesma salienta, ainda, que, caso o seu desejo seja participar numa das ações profissionais ao seu dispor, são várias as oportunidades que surgem, tanto online como presencialmente.

Percursos Profissionais e de Qualificação: comparação dos percursos das duas entrevistas

Nas duas entrevistas que foram executadas neste trabalho, podemos identificar duas profissões bastante exigentes, no entanto, deveras distintas no que diz respeito à necessidade de execução de formações profissionais.

Na primeira entrevista tivemos a oportunidade de ouvir a Professora M. S., salientando que, ao longo da sua vida profissional, participou em diversas ações de formação profissional, uma vez que como professora é obrigada a ter inúmeras formações específicas relacionadas com a disciplina de Francês e, por sua vez, formações direcionadas para o digital, para poder aprofundar o seu conhecimento nessa área e, assim, conseguir utilizar programas específicos na sua vida profissional, como o Excel.

M.S. referiu, ainda, que as formações em que se viu, de certa forma, obrigada a participar eram formações certificadas que, posteriormente, quando apresentadas à escola onde leciona, convertiam-se as horas das formações em créditos e, consequentemente, a subida de escalão, havendo, assim, uma progressão profissional resultado da realização das ações de

formação.

Todavia, a nossa segunda entrevistada, a Doutora M.J.B, referiu que, também, já participou em algumas ações de formação profissional relacionadas com áreas específicas do Direito. Salienta que na sua área não é muito usual a participação em ações de formação.

M.J.B. relatou que as formações em que participou, de livre e espontânea vontade, não forneceram nenhum tipo de certificação e foram executadas com o intuito de aprofundamento pessoal, uma vez que através das mesmas não teria nenhum retorno financeiro, nem haveria a possibilidade de progredir, profissionalmente.

Assim sendo, constata-se que as ações de formação profissional têm impactos bastante distintos na vida das nossas entrevistadas. Apesar de estas formações serem sempre relevantes e um bom condutor de aprofundamento de conhecimento, verifica-se que, por exemplo, no caso da Professora M.S. as formações profissionais fazem com que a mesma possa evoluir na sua carreira, contudo para a Doutora M.J.B. as formações profissionais têm, de facto, um papel importante na sua profissão, mas não são vistas como “elevador” profissional.

Conclusão

A realização do presente trabalho permitiu ter uma perceção dos diferentes percursos profissionais e da grande variedade de formações que existem. É de salientar que a formação profissional, seja ela qual for, pode mudar a vida de quem está disposto a aumentar os seus conhecimentos e competências.

A formação profissional é uma mais-valia não só para a vida profissional do indivíduo, como também para a sua vida pessoal, enriquecendo-o intelectualmente e abrindo-lhe novos caminhos. Através deste projeto verificou-se que a formação profissional pode ser personificada como um “elevador” profissional e social, ou seja, faz com que o indivíduo progrida profissionalmente, obtendo cargos mais elevados e, conseqüentemente, um salário mais confortável, o que, inevitavelmente, irá proporcionar um nível de vida melhor e mais

estável.

A elaboração, a transcrição e a análise da entrevista permitiu ao grupo o entendimento de haver a necessidade de buscar determinação para alcançar a carreira profissional desejada, pois a vida é feita de desafios pelos quais somos responsáveis por alcançarmos os objetivos definidos, pois não podemos ser felizes sem gostar daquilo que estamos a fazer e a prova disto são estas entrevistas que nos mostraram que, apesar das dificuldades, como a mobilidade de um professor e a exigência da advocacia, o desejo de fazer aquilo que gostamos e termos formações para ampliar sempre os nossos conhecimentos e aprender cada vez mais, é maior.

Por fim, mas não menos importante, é de salientar que as modalidades de educação e formação profissional são de fácil acesso, tornando mais prático o processo e ajudando a melhorar a vida pessoal e profissional de todos os que pretendam evoluir.

Agradecemos a participação e colaboração das duas entrevistadas, pela disponibilidade e participação neste trabalho.

Serviços Educativos em Instituições Não Escolares no Alentejo: Identificação e Breve Caracterização

Anita Tinoco | Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | agetinoco@gmail.com

Bravo Nico | Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | jbn@uevora.pt

Resumo

Aprendemos em todos os contextos, espaços e lugares. Instituições que, tradicionalmente, não são associadas à área da educação dinamizam, através dos seus serviços educativos, um conjunto de atividades inseridas no âmbito da modalidade de educação não-formal que importa conhecer e caracterizar. A presente comunicação tem como objetivo apresentar o mapeamento de serviços educativos existentes em instituições não escolares no território Alentejo tendo em vista a sua identificação, distribuição geográfica e caracterização. Este estudo segue uma abordagem qualitativa e enquadra-se num projeto de investigação do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora que pretende conhecer e caracterizar o perfil concretizado nos serviços educativos em instituições não escolares na região Alentejo. Os resultados provisórios da investigação em curso contabilizam cerca de 200 instituições com serviços educativos e demonstram que estes apresentam diferentes níveis/ graus de estruturação. Revelam, ainda, uma preponderância de serviços educativos em instituições culturais e uma maior incidência de serviços educativos na sub-região Alentejo Central.

Palavras-chave: serviços educativos, instituições não escolares, educação não-formal.

Introdução

O presente artigo resulta do trabalho desenvolvido no âmbito de uma investigação do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação que visa efetuar uma “fotografia” dos serviços educativos localizados no território Alentejo.

A crescente importância atribuída à modalidade de educação não-formal, nomeadamente no que prende com a aprendizagem ao longo da vida e a existência serviços educativos em instituições ligadas a outras áreas de atividade que não o ensino, justificam a razão desta investigação.

Neste artigo, num primeiro momento, efetua-se o enquadramento teórico do tema e, de seguida, apresentam-se os resultados apurados durante o processo de levantamento/identificação dos serviços educativos em instituições não escolares na região Alentejo.

Enquadramento teórico

O enquadramento teórico é constituído das leituras realizadas acerca dos conceitos essenciais que fundamentam a investigação. Deste modo, os próximos pontos discutem as modalidades de educação (formal, não-formal e informal), seguindo-se o conceito de serviço educativo e suas características.

Modalidades de educação

O primado da educação tem sido atribuído às instituições formais de ensino, como são exemplo as escolas, as universidades e os institutos politécnicos. Não obstante, num contexto de acelerada transformação da sociedade devido à revolução científico-tecnológica e informacional, tem-se verificado um alargamento do conceito de educação, tanto em termos temporais como espaciais, contribuindo para a crescente importância atribuídas às instituições não escolares no domínio da educação.

A educação deixou de estar ligada apenas à infância/juventude para ocorrer ao longo de toda a vida, daí que a educação, enquanto “prática social complexa e constante, multifacetada. Ocorre também fora na escola, em outras instâncias culturais, como: bibliotecas,

museus, cinemas, televisão, internet, família, clube, bairro, vizinhança etc.” (Araújo, 2017, p.215). Assim, a educação está presente em diferentes contextos, valoriza as experiências vividas e as competências adquiridas, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, podendo assumir diferentes modalidades: educação formal, não formal e informal, que se interligam e complementam entre si.

A educação formal é aquela que ocorre dentro das instituições de ensino e que segue normas de organização bem definidas, visando a certificação das aprendizagens. Esta modalidade de educação ocorre num contexto de aprendizagem estruturado, sendo a aprendizagem intencional. Sobre este assunto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) refere que “a aprendizagem formal ocorre como resultado de experiências numa instituição de ensino ou formação, com objetivos de aprendizagem estruturados, tempo de aprendizagem e apoio que leva à certificação. A aprendizagem formal é intencional do ponto de vista do formando” (UNESCO, 2009, p. 27, cit. por Rogers, 2019, p. 517).

Por seu lado, a educação não-formal, acontece fora do sistema regular de ensino. Caracteriza-se por ter uma intencionalidade educativa, mas não visar a certificação. Segundo Gohn (2020) “a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (Gohn, 2020, p.12). Os espaços educativos onde ocorre a educação não-formal encontram-se no quotidiano do indivíduo, ou seja, “localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (Gohn, 2006, p.29). Estes espaços podem ter maior ou menor grau de organização e estarem presentes nos mais diversos contextos, podendo funcionar como uma extensão da educação formal.

A educação não-formal está intimamente relacionada com a aprendizagem ao longo da vida daí que o seu principal objetivo seja o “desenvolvimento de saberes e competências, um vasto conjunto de valores sociais e éticos, tais como os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social” (Pinto, 2005, p.

5), possibilitando que cada indivíduo tenha acesso a novos conhecimentos e efetue novas aprendizagens ao longo da vida.

Relativamente à educação informal, esta “consiste num processo permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir” (Canário, 2006, p.1). No mesmo sentido, Patrício considera que a educação informal “é um processo espontâneo de aprender. Ela ocorre das aprendizagens involuntárias, não organizadas nem deliberadas, mas com sabedoria e baseadas na experiência, realizadas em contextos da vida quotidiana em socialização com amigos, família e comunidade. (Patrício, 2019, p.105). Por conseguinte, a educação informal corresponde àquela que tem lugar no dia a dia, em contextos sociais como a família, o trabalho, a comunidade, etc, não sendo revestida de intencionalidade nem de organização, aprendendo-se durante os processos de socialização (Gohn, 2006).

Apesar desta visão tripartida da educação, as diferentes modalidades não se excluem mutuamente, pelo contrário, complementam-se e acima de tudo colocam em evidência que “there is no single right way to learn things, and no single place or even moment in which we learn. All of our learning happens continuously, from many different sources, and in many different ways” (Falk, 2002, p. 62).

Serviços educativos nos espaços de educação não-formal

Os espaços de educação não-formal podem ser verdadeiros aliados das instituições escolares complementando e consolidando as aprendizagens realizadas em contexto formal, mas também importantes promotores da aprendizagem ao longo da vida. Por espaço não-formal de educação entende-se os locais, institucionalizados ou não, onde ações educativas podem desenvolver-se, mas sem a obrigatoriedade das metas curriculares e metodologias que se impõem nos ambientes escolares, definidos como espaço formal de educação (Jacobucci, 2008).

Ribeiro e Castro (2021) englobam na categoria dos locais que são instituições as “bibliotecas, arquivos, museus, centros de ciência, centros culturais, parques ecológicos e zoo-botânicos, jardins

botânicos, planetários e aquários” (p. 47); em contrapartida, consideram que “os teatros, parques, cinemas, espaços desportivos, espaços urbanos, praias” (idem) se enquadram na categoria de locais que não são instituições.

Muitas instituições não escolares possuem serviços educativos que promovem um conjunto de iniciativas com interesse para a área da educação. Na perspetiva de Clara Frayão Camacho, serviço educativo “corresponde a uma estrutura organizada, dotada de recursos mínimos, designadamente pessoal, inscrita organicamente no museu em que se insere, mesmo que de maneira informal, que desenvolve acções dirigidas ao público, com objetivos educativos” (Camacho, 2007, p. 28). Efetivamente, a autora entende que para ser considerado como um serviço educativo deve ter uma existência formal na instituição, ter recursos humanos e materiais afetos e realizar atividades educativas destinadas a um determinado público, caso contrário, não corresponderá a um verdadeiro serviço educativo (Camacho, 2007).

Para Lameiras (2008)

“o conceito de serviço educativo (...) corresponde a uma equipa interna e operante no museu, dotada de um mínimo de profissionais qualificados, estruturada em função da missão pedagógica institucional que detém objetivos claros de mediação para a educação em torno da coleção, articulando o seu trabalho com as restantes disciplinas internas de forma a promover e a incentivar ações participativas para os públicos” (p.41)

As duas definições colocam em evidência a função educativa daqueles serviços e mencionam a necessidade de estes estarem dotados de meios humanos e do facto das suas atividades se destinarem a um público. No caso da segunda definição, é atribuído ao serviço educativo o papel de mediador, ou seja, o serviço educativo enquanto agente de comunicação efetua a mediação dos conteúdos, obras e/ou objetos, etc., e, por essa via, promove a aquisição e ampliação dos conhecimentos do público. A este propósito, destacar a ação do serviço educativo na criação e fidelização de públicos, uma vez que a

realização de atividades educativas permitem aproximar o público da instituição.

Outro aspeto a destacar em relação aos serviços educativos é o facto de efetuarem o “cruzamento entre o lazer e aprendizagem” (Barriga & Silva, 2007, p.9). A aprendizagem lúdica potencia experiências significativas, pelo que “a aprendizagem lúdica tem efeitos duradouros e propicia memórias significativas na experiência dos participantes, estimulando a sua criatividade e capacidade de responder aos desafios. Associado ao universo do prazer, a abordagem lúdica permite a construção de uma relação de familiaridade que potencia a inteligência emocional” (Silva, 2007, p. 61).

Os serviços educativos, em particular os ligados à área da cultura, desempenham um papel relevante na divulgação e valorização do património, aproximando-os dos públicos e criando um sentimento de pertença. Nesse sentido, o serviço educativo atua na construção de uma relação de proximidade e na valorização do património, tornando-o acessível e disponível para ser explorado e apreciado.

Procedimentos Metodológicos

Considerando que a educação deixou de ser um exclusivo das instituições de ensino e de que o indivíduo está em constante processo de aprendizagem ao longo da vida e considerando que existem um conjunto de instituições não escolares promovem diversas atividades com interesse para a área da educação, surgiu o interesse em conhecer e caracterizar essas instituições e atividades educativas nas instituições não formais de educação, localizadas na região Alentejo.

Neste contexto, emergiu a seguinte questão de investigação: *Que serviços educativos existem em instituições não escolares na região Alentejo e como se caracteriza o perfil pedagógico em que se estrutura a sua atividade?* Para responder à questão formulada definiu-se o seguinte objetivo geral: Conhecer e caracterizar o perfil pedagógico concretizado nos serviços educativos de instituições não escolares da região Alentejo. Como objetivos específicos propôs-se: 1) Identificar os serviços educativos existentes em instituições não escolares da

região Alentejo; 2) Construir uma categorização dos serviços educativos em instituições não escolares da região Alentejo, com base nas atividades principais das diferentes instituições; 3) Caracterizar as atividades promovidas, os recursos (humanos e materiais) e público-alvo dos serviços educativos em instituições não escolares na região Alentejo.

A investigação obedece a um desenho típico de um estudo de carácter empírico não experimental, inscrito num paradigma interpretativo, de abordagem qualitativa e na modalidade de estudo de caso múltiplo, com recurso à análise documental e ao inquérito por entrevista semiestruturada à qual será aplicada a técnica de análise de conteúdo.

Apresentação e discussão de resultados

Os resultados que se apresentam derivam de uma investigação mais alargada realizada no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora e correspondem à fase inicial da investigação que consiste na identificação e breve caracterização dos serviços educativos de instituições não escolares localizados na região Alentejo.

A presente investigação tem como abrangência territorial a região Alentejo composta por quatro subregiões, a saber: Alto Alentejo, Alentejo Central, Alentejo Litoral e Baixo Alentejo, num total de 47 concelhos, sendo que 14 pertencem ao distrito de Beja, 14 ao distrito de Évora, 15 ao distrito de Portalegre e 4 ao distrito de Setúbal.

Na fase inicial da investigação, procedeu-se à identificação dos serviços educativos localizados em instituições não escolares no território Alentejo. Para esse efeito, foi efetuada uma pesquisa *online* nos *sites* das instituições com o intuito verificar a existência de serviços educativos e recolher alguma informação sobre as suas atividades educativas. Deste trabalho resultou a identificação de 193 serviços educativos existentes em instituições não escolares da região Alentejo.

Os serviços educativos localizados apresentam a seguinte proveniência geográfica:

TABELA 1. SERVIÇOS EDUCATIVOS POR SUBREGIÃO DO ALENTEJO

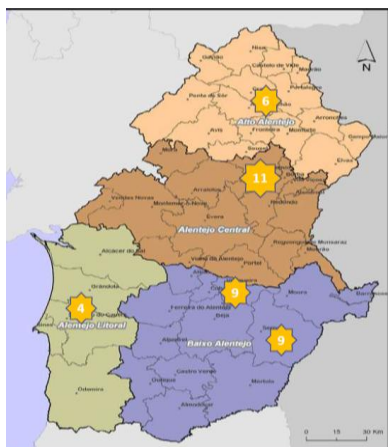
Subregião do Alentejo	N.º de Serviços Educativos (SE)	Concelhos com maior número de SE	
Alentejo Central	80	Estremoz	11
Alentejo Litoral	13	Santiago do Cacém	4
Alto Alentejo	40	Alter do Chão	6
Baixo Alentejo	60	Vidigueira e Serpa	9

Fonte: Elaboração Própria.

A leitura dos dados constantes na tabela anterior demonstra que a subregião Alentejo Central é a que reúne maior número de serviços educativos identificados em instituições não escolares, seguida do Baixo Alentejo com 60 e do Alto Alentejo com 40. Em contrapartida, a subregião com menor número de serviços educativos identificados é o Alentejo Litoral, com 13.

Numa análise por concelho e subregião, Estremoz, no Alentejo Central, destaca-se como o concelho com maior número de serviços educativos identificados (onze) em instituições não escolares; Serpa e Vidigueira, no Baixo Alentejo, contabilizam nove serviços educativos, respetivamente. Em Alter do Chão, no Alto Alentejo, foram identificados seis serviços educativos e em Santiago do Cacém, no Alentejo Litoral, quatro serviços educativos.

FIGURA 1 – CONCELHOS COM MAIOR NÚMERO DE SE POR SUBREGIÃO



Fonte: Google Imagens.

No total dos 47 concelhos, os resultados apurados demonstram que os cinco concelhos onde foram identificados mais serviços educativos associados a instituições não escolares foram os concelhos de Estremoz, com onze, Évora, Reguengos de Monsaraz e Serpa, com nove e Beja com oito serviços educativos identificados, ou seja, a pesquisa efetuada revela que os serviços educativos existem em maior número nos concelhos pertencentes à subregião Alentejo Central e Baixo Alentejo, encontrando-se em linha com os resultados gerais obtidos por subregião.

Por seu lado e no que se refere aos concelhos com menor número de serviços educativos em instituições não escolares, o levantamento efetuado demonstrou que dos 193 serviços educativos localizados, existem sete concelhos onde apenas foi identificado um serviço educativo. A saber: Castelo de Vide, Crato, Gavião, Marvão, Monforte, na subregião Alto Alentejo e Alvito e Ourique, na subregião Baixo Alentejo.

Partindo dos dados recolhidos durante o levantamento, os diferentes serviços educativos foram agrupados em quatro categorias: *ciência*, *cultura*, *economia* e *sociedade civil*. A criação destas categorias baseou-se em dois critérios:

- (i) por um lado, a atividade principal da instituição à qual o serviço educativo pertencia;
- (ii) por outro lado, o tipo de atividades e aprendizagens promovidas.

Da categoria *ciência* fazem parte os serviços educativos e instituições que desenvolvem atividades com uma componente de experimentação, nomeadamente aquários/fluviários, observatórios, centros de ciência vida e centros interpretativos. A categoria *cultura* é constituída por serviços educativos inseridos em museus, bibliotecas, arquivos e centros de artes, ou seja, estão inseridos em instituições cuja missão consiste na salvaguarda, preservação e divulgação do património e da cultura. Na categoria *economia* foram integrados os serviços educativos existentes em empresas e outras entidades que têm como objetivo o lucro. Por fim, a categoria sociedade civil conta com serviços educativos criados no seio de fundações, associações e cooperativas, ou seja, instituições resultam da iniciativa da comunidade.

A aplicação destas categorias aos 193 serviços educativos identificados, originou os resultados constantes na tabela abaixo:

TABELA 2. CATEGORIAS DE SERVIÇOS EDUCATIVOS POR SUBREGIÃO

Subregião do Alentejo	Categoria de Serviço Educativo				Total
	Ciência	Cultura	Economia	Sociedade Civil	
Alentejo Central	13	42	16	9	80
Alentejo Litoral	2	9	1	1	13
Alto Alentejo	5	26	5	4	40
Baixo Alentejo	2	40	9	9	60
Total	22	117	31	23	193

Fonte: Elaboração Própria.

Analisando os resultados, verifica-se que a categoria *cultura* é a que apresenta maior número de serviços educativos identificados, ou seja, 117 dos 193 SE identificados o que corresponde a cerca de 60% da totalidade dos serviços educativos apurados durante a fase de levantamento. Os museus e bibliotecas são exemplos de instituições que se enquadram nesta categoria e o facto destes se encontrarem disseminados pelo território Alentejo faz com que a categoria cultura corresponda à categoria que tem maior preponderância. Referir que a biblioteca municipal é o único serviço educativo identificado em alguns dos concelhos da região Alentejo, nomeadamente nos casos dos concelhos de Castelo de Vide, Crato, Gavião, Monforte, Alvaro e Ourique.

Em sentido contrário, a categoria *ciência* é aquela que contabiliza menor número de serviços educativos, um total de 22, logo seguida da categoria *sociedade civil* com 23 serviços educativos. A categoria *economia* conta com 31 serviços educativos identificados e dela fazem parte sobretudo empresas ligadas à vinicultura e enoturismo.

Após a categorização dos diferentes serviços educativos procedeu-se à sua hierarquização em níveis em função de quatro critérios:

- 1) efetuar o acolhimento de visitantes/realização de visitas;
- 2) possuir espaço dedicado para a realização de atividades educativas;
- 3) dinamizar e disponibilizar atividades regularmente;
- 4) possuir estruturas técnicas e humanas dedicadas às atividades educativas.

Os serviços educativos foram hierarquizados em quatro níveis consoante o grau de cumprimento dos critérios atrás definidos. Assim, os serviços educativos que cumprem a totalidade dos critérios foram posicionados no **nível A**, os serviços educativos que cumprem os três primeiros critérios foram colocados no **nível B**, os que apenas cumprem os critérios 1 e 2 constam do **nível C** e os serviços educativos que se limitam a fazer o acolhimento de visitantes e a realizar visitas pertencem ao **nível D**.

Os serviços educativos que se encontram no nível A apresentam um maior grau de estruturação, pois encontram-se dotados de meios

humanos, materiais e infraestruturas dedicadas. Além disso, dinamizam com regularidade atividades educativas. Por seu lado, os serviços educativos posicionados no nível D não apresentam nem espaços dedicados nem realizam com frequência e regularidade atividades de carácter educativo, nem têm recursos afetos, sejam recursos humanos, seja equipamentos e/ou espaços para a promoção das atividades educativas.

Os resultados apurados até ao momento no âmbito da investigação em curso demonstram que são poucos os serviços com maior grau de complexidade no funcionamento e organização e que a larga maioria dos serviços identificados no processo de levantamento se posiciona no nível mais baixo de estruturação. Em termos numéricos os resultado são os seguintes, por níveis de hierarquização:

TABELA 2. HIERARQUIZAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCATIVOS

Hierarquização de Serviços Educativos			
Nível A	Nível B	Nível C	Nível D
13	9	74	97

Fonte: Elaboração Própria.

Atentos os dados atrás apresentados, verifica-se que 50,25% dos serviços educativos identificados se posiciona no nível D, ou seja, no nível que corresponde ao menor grau de estruturação (acolhimento/realização de visitas) e que os serviços educativos identificados com o nível A representam a 6,7% da totalidade dos serviços, sendo, por isso, residual o número de serviços educativos que cumpre os quatro critérios definidos para efeitos de hierarquização.

A hierarquização de serviços educativos revela ainda que a categoria *ciência* é aquela que apresenta maior incidência no nível A e que a cultura é a categoria com maior número de serviços educativos posicionados no nível D.

Embora os resultados apresentados sejam provisórios já permitem compreender onde se localizam no território os serviços educativos e qual a natureza das instituições que os acolhem. Permitem também

compreender qual a área de atuação/categoria em que se enquadram os serviços educativos bem como qual o seu grau de organização e estruturação.

Considerações finais

A escola não é o único espaço de aquisição de saber, sendo inequívoca a articulação e complementaridade entre as diferentes modalidades de educação.

A educação não formal tem vindo a ganhar importância e nesse domínio as instituições não escolares, em concreto, os serviços educativos em instituições não escolares ocupam um lugar central na promoção de atividades que concorrem para a realização de aprendizagens ao longo da vida.

O levantamento efetuado apurou a existência de 193 serviços educativos integrados em instituições não escolares na região Alentejo, sendo que a maior parte se localiza na subregião Alto Alentejo e maioritariamente inseridos em instituições ligadas à área da cultura.

A hierarquização dos serviços educativos por níveis em função de quatro critérios revela que apenas um número residual de serviços cumpre a totalidade dos critérios. A sua grande maioria apenas efetua o acolhimento de visitantes/realiza visitas, sendo muito poucos os serviços que têm meios humanos e técnicos e espaços dedicados à realização de atividades educativas promovidas de forma regular.

Referências Bibliográficas

- Araújo, H. (2017). Educar através da (s) memória (s). *e-Mosaicos*, 6(12), 214-225.
- Barriga, S. & Silva, S.G.(Coord.). (2007). *Serviços Educativos na Cultura*. Setepés.
- Camacho, C. F. (2007). Serviços educativos na Rede Portuguesa de Museus: Panorâmica e perspectivas. In Barriga, S., & Silva, S. G. (Coord.). *Serviços Educativos na Cultura* (pp. 26-41). Setepés.

- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In CNE, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 195-247). Conselho Nacional de Educação.
- Falk, J. H. (2002). The contribution of free-choice learning to public understanding of science. *Interciencia*, 27(2), 62-65.
- Gohn, M. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.
- Gohn, M. (2020). Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos de coronavírus. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(7), 9-20.
- Jacobucci, D. (2008). Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em Extensão*, 7(1), 55-66.
- Lameiras, C. (2023). *Serviços Educativos em Contexto Museológico Contributos da Educação pela Arte* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade da Beira Interior.
- Patrício, M. (2019). Educação formal, não formal e informal. In M.J. Brites; I. Amaral; M.T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (105-107). CECS.
- Pinto, L. (2005). Sobre educação não-formal. *Cadernos D'Inducar*, 1-7.
- Ribeiro, M. do C., & Castro, M. (2021). Educação não formal: percepções e potencialidades formativas. *Eduser - Revista De Educação*, 13(2), 45-61.
<https://doi.org/10.34620/eduser.v13i2.166>
- Rogers, A. (2019). *Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres*. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515-526.

Silva, S. G. (2007). Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus. In Barriga, S., & Silva, S. G. (Coord.), *Serviços Educativos na Cultura* (pp. 57-66). Setepés.

Criatividade e Dinâmicas Culturais no Espaço Público. Com o Foco em Évora

Maria Teresa Santos | Universidade de Évora | msantos@uevora.pt

Ângelo Milhano | angelo.milhano@uevora.pt

Afonso Dias | Bruna Guedelha | Carolina Santos | Duarte Gafaniz | Gil Malta | Inês Alho | Inês Guerra | Maria Leonor Justo

Universidade de Évora

Resumo

O texto toma como pressuposto o reconhecimento da importância das atividades culturais locais para vitalização dos espaços públicos urbanos e, decorrentemente, para participação formativa das/dos cidadãs/ãos. Ora estando Évora inscrita no programa internacional das Cidades Educadoras, desde 2001, e tendo recentemente recebido o título de Capital Europeia da Cultura (CEC) em 2027, pergunta-se quem está a promover atividades educativo-culturais e quais as novas propostas? As perguntas foram mobilizadoras de um projeto que recorreu a entrevistas para identificar quem na cidade e de há muito se esforça por promover, direta ou indiretamente, atividades de dinamização cultural. O texto apresenta recortes de quatro das entrevistas, nas quais são visíveis expressões pessoais (de todo convergentes) de persistência cultural numa cidade que sendo Património Cultural da Humanidade está territorial e demograficamente no limbo da capital. As entrevistas foram dirigidas a pessoas que, dentro de instâncias públicas e privadas de Évora – Câmara Municipal de Évora, o Centro de Cultura e Arte, o Teatro Garcia de Rezende e a Companhia de Dança Contemporânea de Évora – contribuem para sustentar e confirmar a criatividade e dinâmica urbana formativa.

Palavras-chave: Dinâmicas culturais; Cidade Educadora; Capital Europeia da Cultura; Évora.

Introdução

O texto que se apresenta reconhece a importância das atividades culturais locais para vitalização dos espaços públicos urbanos e, decorrentemente, para participação formativa das/dos cidadãs/ãos. Ora estando Évora inscrita no programa internacional das Cidades Educadoras, desde 2001 e tendo recentemente recebido o título de Capital Europeia da Cultura em 2027, pergunta-se: quem está a promover atividades educativo-culturais e quais as que se projetam? Nas perguntas está pressuposto que quem, até agora, se tem empenhado na realização de dinâmicas criativas no espaço urbano lhes vai dar continuidade no horizonte 2027. Este pressuposto serviu para elaborar um projeto intitulado “Criatividade e dinâmicas no espaço público. Um olhar sobre a cultura urbana na cidade de Évora” que, na primeira fase exploratória, ausculta, mediante entrevistas semiestruturadas, quem na cidade e de há muito se esforça por promover, direta ou indiretamente, atividades dessa ordem numa recusa da astenia, da desarticulação, do reificante e do residualismo cultural e educacional. As entrevistas foram dirigidas a quatro pessoas vinculadas a instâncias públicas e privadas de Évora – Câmara Municipal de Évora, Teatro Garcia de Rezende, Centro de Cultura e Arte Eugénio de Almeida e Companhia de Dança Contemporânea de Évora. Diversamente todas têm contribuído para sustentar a criatividade e a dinâmica formativa numa cidade que, sendo Património Cultural da Humanidade, está territorial e demograficamente no limbo da capital. Os critérios de seleção foram articulados com o objetivo geral desta fase exploratória: contactar as instâncias dedicadas à promoção da cultura, **seja na generalidade, como é o caso da Câmara Municipal, seja num âmbito mais reduzido, como é o caso do Teatro Garcia de Rezende**, o edifício de espetáculos mais emblemático da cidade (1890) e que acolhe o Centro Dramático de Évora. O critério é extensivo ao Centro de Cultura e Arte integrado na Fundação Eugénio Almeida, relativamente recente (2013), bem como à Companhia de Dança Contemporânea de Évora, sabendo-se que está prevista a criação do Centro Nacional de Dança Contemporânea Portuguesa, em 2027. Na próxima fase do projeto ter-se-á em consideração outro tipo de associações e um espectro artístico mais diversificado.

O texto articula dois pontos: no primeiro visa-se dar firmeza teórica por via dos conceitos subjacentes e no segundo apresentam-se extratos das entrevistas. Assim, começou-se por buscar o suporte teórico na teoria da arte de Herbert Marcuse. O livro *A Dimensão Estética* (2007) retoma a interrogação sobre a obra de arte, compreendendo-a como objetivo de mudança social radical em relação ao estabelecido. Não se trata de uma mudança de ordem sociopolítica, mas de trasladação para uma outra ordem de autonomia da consciência, da imaginação e da sensibilidade. Para além do livro de Marcuse e da abordagem hermenêutica mais cerrada sobre a obra de arte recorreu-se a um conjunto de textos para enquadrar historicamente as experiências de dinamização cultural realizadas em distintos espaços públicos do território nacional e em áreas artísticas diversas. Os textos serviram para afinamento conceptual e de chave hermenêutica de acesso à ideia de dinâmicas de criação em comunidades urbanas. De acrescentar que este texto corresponde a uma composição de múltipla autoria por serem muitas as participações que ajudaram a planeá-lo e elaborá-lo.

Contextualização teórica

A reflexão à volta de criatividade, do que nela há de inesgotável e novidade, não tem fronteiras com a reflexão sobre a obra de arte, a sua potencialidade transformadora e a sua leitura polissémica, como mostra Marcuse. E é uma reflexão a que se está sempre a voltar, como se o que se refletiu não fosse suficiente ou, melhor, fosse impossível de se fixar em definitivo.

Uma obra de arte, mais do que o produto, que o resultado do processo criativo que a trouxe à presença, deve ser compreendida como o *telos* que articula as relações causais sob as quais se sustenta a identidade das comunidades, os espaços, e as dinâmicas de criação que a tornam possível. Estas encontram-se, contudo, circunscritas por um contexto social e cultural que lhes é específico — tal como o é o caso da cidade de Évora, no Alentejo, no séc. XXI — que, ao influir sobre elas, acaba por também se manifestar na obra de arte que tornam possível. É, por isso, fundamental compreender em que medida a obra de arte se distingue de uma mera reprodução do real, de um simples reflexo do mundo que lhe serve de matéria-prima. De como, mais do que representar o mundo, a obra de arte é capaz de

criar mundos tomando como seu ponto de partida aquele que sobre ela impõe as circunstâncias que levam à sua criação. É só na medida em que as comunidades, os espaços e as dinâmicas de criação tomam a obra de arte, não como o produto, mas como o eixo sob o qual se articulam como tais, que a arte transcende o contexto social e cultural que a determina, ao mesmo tempo que o transforma definitivamente.

Em *A Dimensão Estética*, Herbert Marcuse compreende a obra de arte como “mimese transformadora”, como uma representação imaginada da realidade que a compreende a partir do seu potencial irrealizado (Marcuse, 2007). O autor compreende a “dimensão estética” de uma obra de arte no modo como esta, ao materializar a sensibilidade do artista, apela à sensibilidade do intérprete, tornando-o capaz de compreender, com a sua representação, o esforço de afirmar a sua subjetividade face ao todo homogeneizador onde ambos se encontram lançados. A «dimensão estética» de uma obra de arte é então compreendida por Marcuse como uma expressão material da experiência vivida pelo artista, da luta que trava na tentativa de marcar a sua singularidade face a um mundo que a reprime.

A obra de arte é, para Marcuse, o resultado do processo de tomada de consciência do artista acerca do vazio que existe entre o ideal e o real, da contemplação de um modo de existência possível que nasce do encontro entre esses dois domínios. Esta tomada de consciência constitui-se, por si mesma, como um "motor de mudança", como um impulso que leva o sujeito a confrontar o *status quo* com as possibilidades irrealizadas do mundo. O potencial transformador de uma obra de arte mostra-se, aqui, no modo como ela materializa o mundo enquanto horizonte de possibilidades.

Marcuse entende o valor da arte neste preciso ponto, a partir da verdade que, ao representar o mundo a partir das suas possibilidades, uma obra de arte transporta e transmite hermenêuticamente ao seu intérprete. Ela é a expressão de liberdade do sujeito. Com ela, este torna-se capaz de representar a realidade, não como aquilo que é, mas como aquilo que poderia (ou deveria) ser. "A obra de arte representa, portanto, a realidade ao mesmo tempo que a denuncia" (Marcuse, 2007, p.18). Ela mostra-se como o resultado de uma interpretação dialética do real.

É a partir desta interpretação dialética — materializada no processo criativo que traz a obra de arte à existência — que a obra de arte se poderá compreender como uma crítica do real que transcende o contexto social e histórico onde está inserida. Contudo, a arte, por si só, é incapaz de criar a transformação histórica, social ou cultural pela qual almeja. Para Marcuse, a arte possui, acima de tudo, uma função pedagógica. O que a arte possibilita é uma transformação das consciências: cabe à obra de arte abrir a consciência para uma compreensão das possibilidades que se encontram ainda irrealizadas na realidade. Na medida em que consegue representar o mundo a partir do seu "poder ser", a arte elucida os seus interpretes para as limitações do real, abrindo o horizonte de possibilidades que aí se esconde, cria mundo e, por esta via, também comunidades, espaços e dinâmicas de criação.

“Neste sentido, a arte faz inevitavelmente parte do que existe e só como parte do que existe fala contra o que existe. Esta contradição é preservada e resolvida (*aufgehoben*) na forma estética, que dá ao conteúdo familiar e à experiência familiar o poder de afastamento. É essa contradição que decide sobre a qualidade da obra de arte, da sua verdade” (Marcuse, 2007, p.44).

É neste sentido que a arte se apresenta como uma “mimese transformadora” do real. Ao refletir mimeticamente o mundo, transforma-o, representa-o nas suas limitações, e abre a consciência do intérprete para as possibilidades que nele se encontram por realizar. Para Marcuse, a boa e a má arte distinguem-se na sua capacidade de representar o mundo tal como ele é, enquanto abre a consciência para aquilo que nele poderia ser. Um carácter que, para todos os efeitos, não depende da classe social que produz a arte. Ela é disso independente, na medida em que a sua verdade é autónoma. Na representação fictícia do real, a obra de arte cria a sua verdade. A realidade objetiva, concreta, não é capaz de mostrar a verdade que se torna manifesta com uma obra de arte, uma vez que esta apenas pode ser representada na medida em que foi experienciada como uma parte do mundo da vida do sujeito. É a possibilidade de um outro viver, livre do sofrimento inerente à existência no mundo, aquilo que

a arte é capaz de transportar consigo e, simultaneamente, aquilo que nela poderá ser compreendido como o seu potencial transformador. Mesmo nas representações artísticas do sofrimento humano está aberta a possibilidade de entender o modo como a obra de arte materializa uma dialética de afirmação e negação do real que, por essa via, o representa nas suas possibilidades não realizadas. A obra de arte remete, neste sentido, para libertação, catarse; um ato de revolta da sensibilidade do sujeito contra as forças opressoras que caracterizam a realidade social e histórica que sobre ela se impõem. Ao capturar um momento de prazer, de felicidade, de beleza e ao imortalizá-lo no tempo, contraria e transcende a realidade opressora da individualidade, onde o sujeito criador e o sujeito interprete se encontram lançados.

Recortes das entrevistas

As entrevistas realizadas, e que se apresentam nos seus recortes mais significativos, funcionaram para viabilizar a investigação e correspondem, do ponto de vista metodológico, a um procedimento operatório direto e flexível. Não obstante a existência de um guião previamente preparado, foi possível que o entrevistador o extrapolasse para seguir o entrevistado naquilo que o inquietava ou nas memórias que invocava sem, num caso e outro, procurar mitigar nas respostas a complexidade nelas embebida. Como Raymord Quivy e Luc Van Camperhoud afirmam,

A análise do sentido que os entrevistados dão às suas práticas e aos acontecimentos com que são confrontados [dependem de vários fatores]: os seus sistemas de valores, os seus pontos de referência normativos, as suas interpretações das situações conflituosas ou não, as suas leituras das suas próprias experiências, etc. (1988:186)⁵⁰

Posta esta nota metodológica, seguem-se as entrevistas pela ordem de contacto.

1.^a entrevista: Nélia Pinheiro — Dança Contemporânea de Évora (5/01/2023)

⁵⁰ Tradução da nossa responsabilidade.

A Companhia foi fundada por Nélia Pinheiro, bailarina, coreógrafa e diretora artística. Licenciou-se em dança na Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa. Da formação em dança clássica, cujo percurso formativo pontuou por Londres, Nova Iorque e Paris, passou para a dança contemporânea, tendo estudando em Viena.

Em Évora, até ao início da década de 80, não havia oferta de dança, quer para formação quer como espetáculo regular. Duas mulheres afirmaram o seu pioneirismo na implantação de atividades culturais, não obstante a total falta de apoios. Margarida Lobo, aluna de Anna Mascolo e bailarina profissional do Ballet Gulbenkian, começou a dar aulas regulares e, mais tarde, abriu a Escola de Dança Clássica que ainda continua em funcionamento. Paralelamente, Amélia Mendoza, madrilenha com formação em dança flamenga e *ballet*, instalou-se em Évora e seguiu um percurso similar, mas com mais incidência nas sevilhanas. Acabou por criar a Escola de Dança *Amélia Mendoza*. Na década seguinte, coube a Nélia Pinheiro instalar a Companhia de Dança Contemporânea de Évora (CDCE) e à sua chegada confirmou “(...) a descentralização cultural que tanto se sentia no Alentejo”. Arrancou o projeto sem apoios: “Foi com o meu investimento que decidi criar, em 1993, a CDCE como forma de combater a falta de cultura na dança que sentia no Alentejo”.

E a propósito deste empreendedorismo no panorama cultural eborense, Nélia Pinheiro contextualiza: “Em Portugal nem sequer havia companhias de dança contemporânea. Só existiam a Companhia Nacional de Bailado e o Ballet Gulbenkian (...) companhias apoiadas: uma pelo Estado e outra privada. A companhia de Évora foi a primeira (...) de Portugal fora do conceito de apoio privado ou pertencente ao Estado. A companhia foi crescendo e hoje representa e dá a conhecer Évora ao mundo inteiro”.

O que caracteriza a Companhia de Dança Contemporânea é a experiência contínua da corporalidade elocutiva, seja em aula ou no palco, seja a solo, *pas de deux* ou em conjunto. A improvisação preformativa em diálogo com outras formas de expressão sobrepõe-se ao formalismo técnico da dança académica, recorrendo a metodologias variadas e a coreografias pluri-artísticas e multiculturais. Sobre o trabalho desenvolvido na Companhia, Nélia Pinheiro esclarece: “A minha linguagem é mais abrangente. A base não é só a dança contemporânea. Eu vou buscar muita inspiração às artes plásticas, à literatura, ao cinema, ao teatro e à ópera. A

linguagem do corpo, para mim, é o que move. Não é só técnica. O técnico é uma coisa, mas a dança contemporânea contém outras qualidades. (...). Eu procuro sempre inspirar-me noutros conceitos e acabo por criar obras muito específicas muito conceituais”.

A Companhia de Dança Contemporânea de Évora acabou por integrar a agenda cultural da cidade, por ter programas contínuos de formação, por se inserir em redes internacionais e por ser financiada pelo Estado. É uma presença cidadina que se legitimou pelo percurso enérgico, beneficiando a região nos domínios da educação e da cultura. Sobre a repercussão educacional e cultural da Companhia fora dos muros da cidade, Nélia Pinheiro afirma: “Agora, sendo uma companhia reconhecida e apoiada pelo estado significa que há verbas financeiras que vão para o Alentejo. Além do mais foi a companhia de Évora que levou e devolveu a dança ao Alentejo. Muita gente saiu da companhia e hoje são bailarinos profissionais nacionais e internacionais”.

As perguntas-chaves desta entrevista foram pensadas a propósito da declaração de Évora como Capital Europeia da Cultura em 2027. Começou-se por perguntar se Évora valorizava os projetos artísticos e culturais, ao que Nélia respondeu que deveria haver mais apoio autárquico, sem bem esta carência não seja um problema estritamente regional. Numa visão crítica abrangente sobre a atividade criativa, afirma: “(...) não falando da minha parte, não há uma valorização de certos criadores”. E reitera a reivindicação: “Acho que de facto deveria existir mais investimento, mais atenção da parte da autarquia, para poder valorizar os projetos”. E finalmente dá a estocada: “A cidade de Évora não é considerada uma cidade cultural em Portugal. Évora foi escolhida capital cultural porque reúne condições, como a localização, que permite aos artistas criarem com liberdade e tempo, visto que é uma cidade calma e refletora. Não foi escolhida porque existe cultura em Évora, não!”

2.^a entrevista: José Russo — Centro Dramático de Évora (20/01/2023)

O edifício do Teatro Garcia de Resende acolhe o Centro Dramático (Cendrev), fundado em 1975, após o 25 de abril. Esta companhia teatral foi pioneira no projeto de descentralização cultural e teve como responsável Mário Barradas. O primeiro espetáculo foi montado todo dentro do palco, tanto a peça como a plateia, e o texto

apresentado chamava-se “A noite de 28 de setembro”, de Richard Demarcy que, muito significativamente para a época, aborda a tentativa, embora fracassada, de retorno do fascismo. O Centro tem programa contínuo e está inserido na Rede de Teatros e Cineteatros Portugueses (RTCP), o que permite receber outras companhias e ir até outras companhias. A programação foca-se mais no universo clássico, como Gil Vicente, Shakespeare e Molière, mas também utiliza textos da contemporaneidade, como Saramago, Agustina Bessa Luís e Tchekhov.

Para José Russo, ator, cenógrafo e diretor, o teatro não se limita à representação dos atores. “Há todo um processo de criação de texto, de figurinos, de luzes, cenografia, treino de movimentos, terapias da fala e processos criativos. Todos os papéis são importantes, desde o ator principal que balbucia sete monólogos até à senhora costureira que remenda os buracos nas roupas.” Esta amplitude de tarefas é acompanhada quer pelas artes cénicas, onde estão presentes a música, a dança, e a dramaturgia, quer pelas artes visuais.

O teatro, segundo José Russo, tem uma forte componente de compromisso social e de intencionalidade educativa e, por isso, o palco é um lugar de manifestação ideológica, política e social. Daí a sua admiração por Bertholt Brecht: “Foi o criador do teatro épico. Foi quem pegou no teatro (que servia apenas para ver e sentir) e o tornou crítico. Brecht pegou na essência de ir ver uma peça e criticá-la. Sair de lá com uma opinião e não um mero sentimento falso.” De facto, deve-se-lhe a introdução, no teatro, dos temas progressistas da segunda metade do século XX, como, entre outras, a responsabilidade da humanidade pelos males do mundo e a capacidade de a arte intervir na história, colaborando na resolução de problemas e revelando o futuro.

O grande desafio para um ator é a representação que requer um envolvimento físico intenso, que introduz uma ritualização inspirada no teatro oriental e que exige dinâmicas de exploração e ocupação do espaço. Como é isso de representar? José Russo responde à pergunta: “Para mim é mais fácil representar personagens se diferem completamente do meu carácter. Acho muito difícil interpretar uma personagem que tenha a mesma personalidade que eu, mas que não sou eu. Daí a dificuldade de me pôr num papel de

igual personalidade, mas de diferente corpo. Agora, representar personalidades diferentes é sem dúvida desafiante, pois envolve uma pesquisa detalhada e uma mudança radical e precisa de nós mesmos naqueles precisos minutos. Talvez a tarefa mais difícil seja o despegar-nos da personagem ao abandonar o palco. Se forças choro, quando saís em cena durante uns segundos continuas a chorar, se contracenais um momento de raiva com um colega, quando abandonas o palco és capaz de guardar rancor durante uns minutos. A mesma coisa com o amor e as cenas apaixonantes. O teu cérebro é uma máquina pronta para programar emoções. Se inserirmos uma emoção para fins de cena, não podes esperar que o teu cérebro pare imediatamente com isso, pois a máquina ainda está a processar. Lembro um momento em que eu tinha de provocar um longo riso forçado numa cena e ao sair do palco tive de cobrir a boca com um lenço, pois não conseguia controlar o riso. Uma emoção enviada ao cérebro e que o cérebro não consegue controlar o seu fim.”

As dificuldades que afetam a vida cultural portuguesa, também tocam o teatro e José Russo enumera três: “A falta de recursos; a falta de visibilidade; a falta de oportunidade. A falta de recurso quase que pode ser conjunta com a falta de visibilidade. Não há interesse por parte das grandes autoridades que financiam a cultura. Não havendo interesse, pouco é o dinheiro que chega às companhias. Não falo de pagar figurinos ou cenários ou até mesmo atores. Falo de pagar a mecânicos, técnicos de som, luzes e assistentes. Pessoas que não ganham a vida no teatro em si, mas que o ajudam a construir. Por fim, a falta de oportunidades é cortante na vida de um ator. O *casting* de um ator, hoje em dia, é quase como “venda de cavalo”. Olha-se os cascos, os dentes e a potência. Num ator julga-se a beleza, o corpo e os seguidores. Muitas vezes, nesta indústria, olha-se o rosto e não o cérebro”. E José Russo termina com esta advertência: “Trabalhar no teatro é não ter horário das nove às cinco e estar em constante pesquisa e reformulação de conhecimento. É fazer o tudo com nada e ser ator, maquilhador, encenador ou figurinista. Tudo ao mesmo tempo”.

3.^a entrevista: Marisa Guimarães — Centro de Arte e Cultura (20/01/2023)

O Centro de Arte e Cultura Eugénio de Almeida, situado no antigo edifício do Palácio da Inquisição, integra o património edificado

da Fundação Eugénio de Almeida (Pátio de São Miguel e o Convento da Cartuxa), fundada em 1963 pelo engenheiro Vasco Maria Eugénio de Almeida. A sua missão inicial, que se mantém, é de natureza cultural, educativa, social e espiritual. O Centro é a entidade privada de referência no Alentejo a respeito de arte contemporânea. As exposições são propostas por um diretor artístico e cabe ao curador organizar o modo como a exposição é montada, facultando um diálogo teórico entre as peças e o alinhamento sequencial em que estão dispostas. As exposições implicam um trabalho mediador de ativação formal e informal que envolve a comunidade, pois a arte contemporânea explora a ação de pensar o mundo. Do ponto de vista formal, desenvolvem-se projetos de ordem educativa. É, pois, expectável que o Centro de Arte e de Cultura da Fundação tenha um papel fundamental em 2027, quando Évora se assumir como Capital Europeia da Cultura. De momento, interessa-nos conhecer a sua dinâmica.

Marisa Guimarães é Coordenadora do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida e, em antecipação, refere que a programação para 2023 e para uma parte de 2024 já está fechada do ponto de vista expositivo. Esclarece: “(...) temos as exposições que vêm, temos textos, sabemos quem são os artistas, os curadores, temos as listas das obras, até para trabalhar e tratar um conjunto de coisas muito pragmáticas, como seguros e transportes das peças. Portanto, há todo um trabalho muito prático em volta dos museus que às vezes é-nos menos conhecidos ou com o qual estamos menos familiarizados. Estabilizada a exposição e decidida a parte teórica (textos e edição de catálogos), são feitos dois tipos de programação. Uma programação de ativação da exposição, que normalmente nós, no Centro de Arte e Cultura, fazemos com um conjunto de conversas, com diálogos, muitas vezes com alguns académicos que acrescentem discurso acerca da exposição, mas pode ser feito também num conjunto de momentos mais festivos a partir da exposição, como um espetáculo que se relacione teoricamente com a exposição, uma *performance*, um concerto. Por outro lado, é feita também toda uma mediação não formal, ou seja, através do serviço educativo são desenvolvidos projetos que trabalhamos desde o pré-escolar”.

Marisa Guimarães insiste na dimensão não-formal: “O ano de 2023 encontra-se já todo planeado e organizado, com as obras

escolhidas, os panfletos, os cartazes e a publicidade feita e com as questões logísticas em progresso, como é o caso dos seguros e do transporte das obras. O projeto *Megafone*, que começou este ano, integra a arte e a educação e tem a duração de dois anos. No seu decorrer, irão trabalhar com três turmas e pretende-se realizar uma exposição final. Para o ano de 2024, também já existem algumas planificações que irão ter como foco principal o tema da Inteligência Artificial”.

A escolha de temas articula-se com a missão da Fundação e por isso cada exposição, nas palavras de Marisa Guimarães, “(...) tem uma responsabilidade social, cultural, educacional e ambiental muito elevada, que dinamiza toda a cultura de Évora e do seu distrito, bem como de todo o Alentejo. Tem sido, ao longo da sua existência, um espaço de divulgação e aprendizagem dos grandes nomes das pinturas e das artes em geral. Numa primeira fase [investia-se] na idade moderna [nomes de Paula Rego, Escher, Francis Bacon, Duchamp], e, neste momento, na época contemporânea”.

De facto, como Marisa Guimarães esclarece, “(...) desde 2013 que trabalhamos com arte contemporânea e essa experiência é completamente diferente”. Exemplifica, para terminar, com a exposição que está aberta: “(...) a exposição *Topomorphias* que é do artista Jorge Martins. A pintura contemporânea, muitas vezes, parece que anda de costas voltadas com a tradição da pintura. Aqui é-nos permitido recuperar essa articulação histórica com a pintura e simultaneamente permite-nos trabalhar o gesto da pintura. É uma pintura que é uma homenagem à vida, muito forte e de grande formato (...)”.

4.^a entrevista: — Luís Garcia Câmara Municipal de Évora (5/02/2023)

Quando se sabe que Évora é Cidade Educadora e se prepara para ser Capital Europeia da Cultura, impõe-se perguntar, em jogada de antecipação, quais os projetos a construir?; quais os conteúdos das produções culturais?; enfim, como organizar todo um conjunto de atividades culturais que, localizadas em Évora, têm impacto europeu? Estas questões levaram a conhecer o trabalho de um programador cultural e, neste sentido, entrevistou-se Luís Garcia, Programador Cultural da Divisão de Cultura e Património da Câmara Municipal de Évora.

Ora o Programador Cultural é o mediador privilegiado entre a arte, os criadores, a comunidade e a vida. O que faz, ou pode fazer, ao certo? Luís Garcia explica que “um programador de uma Câmara é uma espécie de mediador entre a esfera política, que tem a ver com os eleitos (de quatro em quatro anos) e a população. De alguma forma, esta mediação pode fazer despertar na comunidade vontade de fruição e pode fazer despertar práticas culturais”. E acrescenta: “É, no fundo, inscrever-se nesta cadeia dinâmica da vida e proporcionar experiências, incentivar as pessoas a fruírem as artes, a cultura, e a reencontrarem os seus patrimónios desta forma muito dinâmica”.

O trabalho de mediação inclui a valorização do património cultural das comunidades, como Luís Garcia reforça: “Nós aqui [Alentejo], por exemplo, temos um território que é muito marcado por uma cultura tradicional muito forte. Tem a ver com o Cante. Tem a ver com tradições de uma ruralidade muito presente no Alentejo. Também por motivos vários, essa ruralidade poder-se-á dizer que é, hoje, um paradigma perdido. As pessoas ficam muito agarradas àquilo que entendem que são objetos fechados e que entendem que ser a verdade dos seus patrimónios. Em relação ao Cante é muito notório. Entende-se que o Cante é alguma coisa situada no tempo e que não evoluiu. Os patrimónios não são nada disso; são dinâmicos, são autopoieticos”.

Luís Garcia tem, no âmbito das suas funções, promovido várias iniciativas, algumas pioneiras, culturalmente dinamizadoras da cidade de Évora. Destaca-se o festival “Viva a Rua”, iniciado nos anos 90, numa época em que nem sequer havia o Festival de Sines. As ruas eram os palcos para os espetáculos de música, circo e teatro. Rui Garcia precisa que “o “Viva a Rua” decorria na Praça do Giraldo. Em cada edição foram desenvolvidas atividades em diferentes espaços da cidade e em locais não expectáveis, como o Cromeleque dos Almendres ou o Alto de São Bento, onde não se esperava acontecerem performances artísticas”. Atualmente acontece o Artes à Rua, criado em 2017, mas mantém a mesma orientação: “(...) levar os espetáculos para muitos espaços, levando a arte ao encontro das pessoas, mas também sendo envolvido pela cidade ao mesmo tempo”.

No quadro da promoção de Évora a Capital Europeia da Cultura em 2027, Luís Garcia começou por apoiar e divulgar a

candidatura em encontros internacionais, adotando o *slogan* “Venham curtir e levem Évora. Évora nunca mais se esquece”. Quando se pergunta sobre os projetos para 2027, responde: “Num futuro próximo espero continuar a promover os dois festivais, o Artes à Rua e o Imaterial. Em cada edição vão surgindo coisas novas nos festivais. Tal como os patrimónios não são imutáveis, também os projetos que promovemos têm de ser mutáveis, se não morrem, definham. Em cada edição, os festivais têm de se renovar, envolvendo uma maior participação, de forma que os festivais tenham cada vez mais um carácter comunitário”.

Conclusão

As chamadas dinâmicas culturais nas comunidades, que por parte do Estado nunca justificam grande investimento (sobretudo se correspondem a vanguardas emergentes), raramente se articulam num projeto global de interseções multidimensionais. Todavia, avulsamente, é possível seguir-lhes o itinerário, começando pelas Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica do MFA (Almeida, 2007). A bibliografia sobre o assunto tanto sublinha as vicissitudes retrativas em certos sectores artísticos (Roque, 2019), como exemplifica com casos de imprevisto sucesso (Balula, 2010; Gonçalves, 1978; Murteira, 2018; Remesar Costa, 2002; Caeiro, 2001). As dinâmicas culturais desenvolvidas em Évora também integram esse itinerário de movimento pendular muito incerto. Não obstante esta incerteza corrente, as entrevistas realizadas mostram, com maior ou menor dose de criticismo e com alguma prudência, como há vontade em adiantar propostas que projetem uma imagem cultural de Évora para 2027.

Referências bibliográficas

- Almeida, S. (2007). Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica do MFA: uma etnografia retrospectiva. *Arquivos de Memória*, 2, 47-65.
- Balula, L. (2010). Espaço Público e Criatividade Urbana A dinâmica dos lugares em três bairros culturais. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 20/21, 43-58. <http://cidades.dinamiacet.iscte-iul.pt>
- Caeiro, M. (2001). Lisboa, capital do nada, Marvila. Almedina.
- Gonçalves, E. (1978). Programa da Bienal de Vila Nova de Cerveira. s/editor.
- Marcuse, H. (2007). A Dimensão Estética. Edições 70.
- Murteira, L. (2018). Intervenção Cultural no Bairro da Zona J. [Dissertação de Mestrado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10071/24010>
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1998). Manuel de Recherche en Sciences Sociales (2e éd.). Paris: Dunod.
- Remesar, A., Costa, J. (2002). Ideias e realidades, futuros expectantes. AA.VV., Lisboa capital do nada – Criar, debater, intervir no espaço público. *Extramuros/Junta Freguesia Marvila/CPD*, 350-367.

O que Sabemos sobre a Dimensão Educativa nos Processos de Salvaguarda do Património Cultural Imaterial Alentejano Aprovados pela UNESCO?

Merciana Rita | Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | mercianarita@gmail.com

Bravo Nico | Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | jbn@uevora.pt

Resumo

Este artigo apresenta alguns dos resultados do trabalho de investigação, desde 2020 até ao presente, desenvolvido em contexto de tese de doutoramento em ciências da educação, no âmbito do CIEP-UÉ – Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, através do projeto UIDB/04312/2020 e que parte da seguinte questão: *De que forma foi concebida e tem sido concretizada a dimensão educativa nos processos de salvaguarda do património cultural imaterial, aprovados pela UNESCO, no Alentejo, no período entre 2008 a 2020?* Esta investigação sustenta-se no exposto no n.º 3 do artigo 2.º e no artigo 14.º da Convenção da UNESCO para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, ratificada em Portugal no ano de 2008, para atingir três grandes objetivos: 1) caracterizar a dimensão educativa presente nas candidaturas promovidas junto da UNESCO para o Cante Alentejano, Arte Chocalheira e Figurado de Estremoz; 2) caracterizar a dimensão educativa concretizada após a aprovação das candidaturas, por parte da UNESCO para os três patrimónios imateriais já referidos; 3) formular propostas que visem a melhoria das práticas educativas envolvidas nos processos de salvaguarda do património imaterial alentejano aprovados pela UNESCO. Ao nível do estudo empírico têm sido objeto de análise as dimensões educativas presentes nas candidaturas e nas práticas dos casos do Cante Alentejano, da Arte Chocalheira de Alcáçovas e do Figurado de Estremoz, privilegiando por isso a modalidade de estudo de casos múltiplo, no quadro de uma abordagem metodológica qualitativa de matriz interpretativa, com recurso à análise documental e ao inquérito por entrevista como técnicas de recolha de dados e consequente análise de conteúdo

como técnica de tratamento e análise da informação recolhida. Após a recolha dos dados, submetidos a uma análise documental e categorizados por uma análise de conteúdo dos documentos chegámos às primeiras conclusões preliminares, para compreender melhor as dimensões educativas presentes nas candidaturas e nas práticas dos casos dos patrimónios imateriais anteriormente mencionados.

Palavras-chave: Património Cultural Imaterial; Alentejo; UNESCO.

Introdução

No âmbito da Convenção da UNESCO para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial (2003), encontram-se em concretização e estão inscritos, atualmente, seiscentos e setenta e seis projetos de salvaguarda patrimonial correspondentes às regiões de África, América Latina e Caribe, Ásia e Pacífico, Estados Árabes, Europa e América do Norte de cento e quarenta países, dos quais dez são portugueses: i) Fado, canção urbana de Portugal (2011); ii) Dieta Mediterrânica (2013); iii) Cante Alentejano, canto polifónico do Alentejo, sul de Portugal (2014); iv) Manufatura de Chocalhos (2015); v) Processo de Confeção da Louça Preta de Bisalhães (2016); vi) Produção de Figurado em Barro de Estremoz (2017); vii) Festas de Inverno, Carnaval de Podence (2019); viii) Falcoaria, Património Humano Vivo (2021); ix) Festas do Povo de Campo Maior (2021); x) PCI da Raia Luso- Galega: um modelo de salvaguarda criado pela Ponte ... nas Ondas (2002).

Portanto, são projetos de salvaguarda de um património vivo, que é

transmitido de geração em geração, (...) constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interação com a natureza e da sua história, incutindo-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desse modo, para a promoção do respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana. (artigo 2.º da Convenção UNESCO, 2003)

Nesta sequência, a presente investigação pretende conhecer e comparar as diferentes abordagens educativas desenhadas e concretizadas nos projetos de salvaguarda da dimensão imaterial da cultura alentejana aprovados pela UNESCO, no período entre 2008 e 2020.

Em termos de pressupostos teóricos, esta tese de doutoramento sustenta-se no exposto no n.º 3 do artigo 2.º da Convenção suprarreferida (UNESCO, 2003), que reconhece o conceito de salvaguarda como “as medidas que visem assegurar a viabilidade do património cultural imaterial, incluindo a identificação, documentação, pesquisa, preservação, protecção, promoção, valorização, transmissão, essencialmente através da educação formal e não formal, bem como a revitalização dos diferentes aspectos desse património”. Para além do mencionado, também se sustenta no artigo 14.º da referida convenção, o qual refere os principais contextos educativos onde poderão ocorrer as aprendizagens que concretizam o processo de transmissão:

“i) Programas educativos, de sensibilização e informativos destinados **ao público, nomeadamente aos jovens;**

ii) Programas educativos e de formação específicos no seio das comunidades **e dos grupos em causa;**

e iv) Meios não formais de transmissão de conhecimentos;”

Neste sentido, este estudo pretende atingir três grandes objetivos:

1. Caracterizar a dimensão educativa presente nas candidaturas do *Cante Alentejano*, da *Arte Chocalheira* e do *Figurado de Estremoz* promovidas junto da UNESCO;
2. Caracterizar a dimensão educativa concretizada após a aprovação das candidaturas do *Cante Alentejano*, da *Arte Chocalheira* e do *Figurado de Estremoz*, por parte da UNESCO;

3. Formular propostas que visem a melhoria das práticas educativas, em contexto formal e não formal, envolvidas nos processos de salvaguarda do património imaterial alentejano aprovados pela UNESCO.

Com estes propósitos, o estudo empírico, num primeiro momento, centrou-se no levantamento do desenho da dimensão educativa presente nos planos de salvaguarda de cada um dos casos e, numa segunda e consequente fase, identificou e analisou as práticas educativas, entretanto concretizadas, em contextos formais e não formais.

Breve enquadramento teórico-conceitual

Educação formal e Educação não formal

Tentando aprofundar estes conceitos presentes na salvaguarda do património cultural imaterial (PCI), a educação formal é entendida por alguns autores como aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados e que se associa por isso ao ensino regular (Gohn, 2006; Trilla-Bernet, 2003).

Por sua vez, a educação não formal é compreendida no âmbito das “situações educativas (não formais ou informais) que se distinguem e demarcam do formato escolar” e se situam num continuum” (Canário, 2006, p. 3), sendo assim associada a todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola (Trilla-Bernet, 2003).

Partindo das seis questões-chave de Gohn (2006): Quem é o educador (agente do processo de construção do saber)? Onde se educa (local/espaco/território); Como se educa (contexto/situação)? Porquê? (finalidades/objetivos); Quais as características mais pertinentes? Quais os resultados esperados? que procuram distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos, esta autora entende que:

- na educação formal os ambientes e os contextos são normalizados, com regras e padrões comportamentais previamente definidos e as suas finalidades prendem-se com

o ensino-aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados que requerem tempos, locais e pessoal especializado levando à aprendizagem efetiva, certificação e atribuição de diplomas que capacitam os indivíduos a seguir níveis e graus do conhecimento mais avançados, de acordo com a sua idade;

- e na educação não formal, o local, espaço ou território onde se educa é uma das questões fundamentais nesta distinção, pois acompanha as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas cujo processo educativo constrói-se a partir dos interesses e necessidades de quem participa em ambientes de ação coletiva seja em locais informais ou em locais onde existam processos interativos intencionais, o que importa é destacar a intencionalidade da ação educativa, da participação, de aprender, de transmitir ou trocar saberes. Assim, a educação não formal não é organizada por níveis e graus do conhecimento, por idades ou conteúdos, mas pode atuar sobre a cultura política, laços de pertença, identidade coletiva, processos de cidadania coletiva e pública de um grupo ou comunidade.

Metodologia

Tendo em consideração as características desta investigação e o facto de conhecermos o contexto territorial e a natureza dos casos do estudo de casos múltiplo utilizou-se como técnicas de recolha de informação a análise documental e o inquérito por entrevista (semiestruturada e audiogravada), de acordo com as seguintes fontes de informação indicadas por opção recolha de dados no Quadro 1.

QUADRO 1⁵¹ – DIMENSÃO, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADAS NA INVESTIGAÇÃO

Eixos:	Fontes de informação	Recolha de dados	Técnicas
1. Candidaturas UNESCO	Documentos: Formulários de candidaturas ICH-02 às Listas Representativa e	Análise documental	

⁵¹ Nota: elaboração própria.

	de Salvaguarda Urgente, Inventários, Fotografias e Decisões do Comité Intergovernamental para a Salvaguarda do Património Imaterial.		Análise de conteúdo
	Pessoas/instituições: Técnicos das equipas responsáveis pelas candidaturas.	Inquérito por entrevista (semiestruturada)	
2. Práticas	Documentos: Notas de imprensa digitais, o registo de programas radiofónicos, boletins informativos, relatórios periódicos enviados à UNESCO, relatórios dos municípios e diagnóstico da rede portuguesa de serviços educativos.	Análise documental	
	Pessoas/instituições: Municípios e pequenas empresas ligadas às equipas de gestão dos processos de salvaguarda.	Inquérito por entrevista (semiestruturada)	

Resultados

Em resposta ao título do nosso artigo, nesta secção apenas são apresentados e discutidos, a partir dos dois eixos em análise (1. Candidaturas UNESCO e 2. Práticas), os resultados obtidos através das análises documental e de conteúdo dos documentos por casos dentro do estudo de casos múltiplo.

a) Descrição do PCI do Alentejo aprovado pela UNESCO

O Cante Alentejano, de acordo com este dossiê da UNESCO, é uma prática de canto tradicional popular informal, sem recurso a instrumentos, que incorpora música e poesia, realizada por grupos corais de homens, mulheres ou misto, ou ainda de crianças, misto ou não, organizados pelo ponto, alto e coro que cantam as denominadas «modas», contribuindo de forma indelével para a transmissão de valores de coesão social, de igualdade de género, de preservação dos espaços culturais importantes onde é praticado (tabernas, igrejas e espaços públicos) e a integração de cidadãos com deficiência na sua prática formal.

Realizado em várias ocasiões festivas (...) o Cante Alentejano reafirma um sentimento de pertença e uma ligação emocional ao lugar, mantendo vivo o dialeto local e a forma tradicional de transmissão; (DCISPI/CA p.55)

FIGURA 1⁵² – GRUPO CORAL E ETNOGRÁFICO DA CASA DO POVO DE SERPA NO ESPETÁCULO ENREDE/FESTIVAL ENCONTRO DE CULTURAS, REALIZADO EM JUNHO DE 2008.



⁵² Nota: dossiê UNESCO.

A Arte Chocalheira, enquanto PCI, é a forma etnográfica de designar o fabrico de chocalhos, designação dada pelos chocalheiros ao ato de fabricar o objeto designado como chocalho, que também que se suporta nas formas antigas de designar os ofícios mecânicos como arte e os oficiais como artistas. Tradicionalmente, é usado por pastores para localizar e controlar o seu rebanho, o que cria nas áreas rurais uma paisagem sonora inconfundível, sendo ainda apreciado como artigo decorativo e utilizado por grupos musicais e em diversas ocasiões festivas.

FIGURA 2⁵³ – PASTOR A MOSTRAR A UTILIDADE DO CHOCALHO



⁵³ Nota: dossiê UNESCO.

O Figurado de Estremoz, também conhecido com a designação corrente de «Bonecos de Estremoz», pelos registos deste dossiê, é uma produção artesanal em barro que tem como principais marcas identificativas o seu processo de modelação, a diversidade e o carácter único dos modelos produzidos, bem como o seu carácter estético, a sua viva policromia, que na vasta maioria das figuras domina a função decorativa e simbólica, porque apenas servem como ornamento caseiro as quais são depositadas num recanto do lar para assim transmitirem alegria à casa.

FIGURA 3⁵⁴ – FIGURADO EM BARRO DE ESTREMOZ MAIS CONHECIDO: ‘A PRIMAVERA’ E ‘O AMOR É CEGO’



b) Descrição do processo de aprendizagem

No Cante Alentejano, os registos documentais evidenciam que o processo de aprendizagem dos conhecimentos, habilidades e competências, por parte das comunidades, não têm nenhum segredo, como se pode ver no trecho abaixo, apenas são expressos e transmitidos sentimentos e formas de vida que refletem a sua forma de ver e entender o mundo.

As comunidades do Município de Serpa, através do Canto às Vozes, expressam sentimentos e formas de vida, assim como o

⁵⁴ Nota: dossiê UNESCO.

transmitem, refletindo nele a sua forma de ver e entender o mundo. (I/CA p.8)

Quanto ao seu modo de aprendizagem, este concretiza-se através da oralidade, da família e da comunidade, de forma intergeracional, isto é, entre os mais velhos e os mais jovens em diferentes contextos, nomeadamente do trabalho agrícola, do espaço público (tabernas, reuniões sociais privadas, festas e outros rituais), dos ensaios dos grupos corais, em casa ou no projeto escolar «Cante nas escolas», como se pode ver nos trechos abaixo:

O Cante é uma tradição oral que tem sido transmitida principalmente através da família e da comunidade, no contexto do trabalho agrícola, das reuniões sociais privadas, das festas e outros rituais, e nas tabernas, um espaço central para a sociabilidade masculina. (FCICH-02/CA p.5)

A transmissão faz-se de diversos modos: i. em casa, ii. em espaços públicos, iii. no contexto dos grupos corais, iv. num projeto escolar, denominado «Cante nas escolas», que abrange todo o Município de Serpa. (I/CA p.4)

Na Arte Chocalheira, os registos documentais evidenciam que o processo de aprendizagem dos conhecimentos, habilidades e competências, por parte dos mestres chocalheiros, como se pode ver nos trechos abaixo, implicava um profundo sentido de estética e uma paixão pela ostentação de habilidades e de competências no âmbito de processos e técnicas de um ferreiro, de um caldeireiro e de músico.

O fabricante de chocalhos tem de conciliar as competências técnicas de um ferreiro, de um caldeireiro e de músico. (FCICH-02/AC p.5)

As marcas dos antigos mestres, (...), são de rara beleza e complexidade, revelando um profundo sentido de estética e uma paixão pela ostentação das suas próprias competências técnicas. (FCICH-02/AC p.5)

O modo de aprendizagem deste saber-fazer dos chocalhos e o ensino dos conhecimentos e prática, foram concretizados nas famílias dos mestres chocalheiros, através de competências e habilidades transmitidas de geração em geração, somente aos seus descendentes do género masculino, de forma intergeracional, isto é, de pai para filho, ou de avô ou tio para netos e sobrinhos, no seio das suas famílias, sustentada na relação de mestre-aprendiz e na língua portuguesa. No passado foi privilegiado o contexto familiar e, atualmente, apenas acontece em contexto empresarial na Fábrica Chocalhos Pardalinho, sita na vila de Alcáçovas, como se pode ver nos trechos abaixo:

Familiar

O fabrico de chocalhos desenvolvia-se no interior das famílias detentoras desta manifestação. (I/AC p.57)

Empresarial

Hoje, essa formação só acontece na empresa Pardalinho, na vila de Alcáçovas, com apoios comunitários, mas com sucesso reduzido. Até ao momento não foi formado nenhum chocalheiro. (I/AC p.57)

No Figurado de Estremoz, os registos documentais evidenciam que o processo de aprendizagem dos conhecimentos, habilidades e competências, por parte dos artesãos por ser um ofício tradicional bastante difundido precisa de poucas explicações adicionais para ser entendido, apenas compreende na produção de uma Figura habilidades e competências no âmbito de processos e técnicas tradicionais de modelagem, pintura e cozedura do barro, transmitidas de geração em geração desde o século XVII, combinada com uma estética original que ao transmitirem adaptam as suas atitudes e práticas de transmissão para atender às atuais demandas sociais e culturais, como se pode ver nos trechos abaixo:

Os artesãos de Estremoz têm uma técnica específica, combinada com uma estética original, que é transmitida de geração em geração desde pelo menos o século XVI, (...). (FCICH-02/FE pp.15-16)

Ao transmitir conhecimentos e habilidades relacionadas ao elemento, os profissionais adaptam suas atitudes e práticas de transmissão para atender às atuais demandas sociais e culturais. (DCISPI/FE p.5)

O modo de aprendizagem deste saber-fazer dos «Bonecos de Estremoz», os atuais artesãos aprenderam em contextos distintos:

i) em contexto de oficina familiar de forma intergeracional, isto é, com membros da família mais velhos e experientes que asseguraram a transmissão oral dos segredos da modelação, da pintura e da cozedura;

ii) em contexto de oficina profissional como colaboradores de confiança, fora do meio familiar, e com muitos anos de casa para desempenharem melhor as suas funções e futuramente continuarem com a tradição;

iii) e através da observação direta e replicação na prática de todo o processo de produção de uma Figura existente na região onde habitam, somente na relação de mestre-aprendiz, sem educação erudita, como se pode ver no trecho abaixo:

Estas Figuras são modelos com uma clara feição popular, resultado das artífices serem mulheres sem qualquer tipo de educação erudita, tendo somente uma “formação” feita pela relação mestre-aprendiz e pela experiência pessoal (observação). (I/FE pp.21-22)

c) Descrição das medidas educativas inscritas no plano de salvaguarda

No Cante Alentejano, sobre as medidas educativas inscritas neste plano de salvaguarda, antes da submissão da candidatura à UNESCO, apurámos que foram realizados *workshops* e aulas de cante para crianças e jovens por parte dos grupos corais, as autarquias em colaboração com os agrupamentos escolares apoiaram aulas de cante em escolas do ensino básico sob a sua jurisdição e destacou-se ainda o esforço da autarquia de Serpa no projeto «Cante nas escolas». Como medidas propostas constatámos a expansão da geografia do projeto

«Cante nas escolas» e o criar no seio dos grupos corais Escolas de Cante.

Na Arte Chocalheira, apurámos unicamente propostas de medidas educativas neste plano de salvaguarda que concebe uma formação e a criação de um fundo, para sustentar a transmissão desta arte, criando figuras como Mestre da Arte e Aprendiz da Arte inspirado no programa “Tesouros Humanos Vivos” da UNESCO, a ser executado pelos mestres chocalheiros que demonstraram a sua vontade de transmitir os seus conhecimentos a outras pessoas que não fazem parte da sua família, com o objetivo de criar novos mestres chocalheiros ao longo de cinco anos, rompendo assim com a tradição da transmissão exclusiva da família.

No Figurado de Estremoz, sobre as medidas educativas inscritas neste plano de salvaguarda, antes da submissão da candidatura à UNESCO, observámos que foram realizadas as seguintes atividades:

i) oficinas de educação não formal e iniciativas pedagógicas organizadas conjuntamente entre o Museu Municipal de Estremoz e os artesãos dos Bonecos de Estremoz;

ii) nas oficinas, os artesãos estiveram sempre dispostos a explicar o seu trabalho, história pessoal, as características e o significado das figuras, proporcionando assim uma melhor compreensão do seu artesanato e produtos a jovens estudantes de todo país, visitantes nacionais, estrangeiros e admiradores dos Bonecos de Estremoz;

iii) o desenvolvimento de atividades educativas no Museu Municipal de Estremoz para visitantes e ações de educação não formal com ajuda dos artesãos e do Centro de Ciência Viva com o objetivo de despertar e orientar vocacionalmente;

iv) na “Feira de Artesanato de Estremoz”, integrada no evento “Feira Internacional de Agropecuária”, foram realizadas, pela técnica de animação do Museu Municipal com os técnicos do Centro de Ciência Viva, atividades educativas junto de crianças e jovens.

Como medidas propostas constatámos:

i) o reforço das iniciativas anteriores, a introdução desta arte popular nas atividades de enriquecimento curricular (AEC) nas escolas do 1.º ciclo com o apoio e parceria dos professores, artesãos e do Centro UNESCO para a Valorização e Salvaguarda do Boneco de Estremoz;

ii) a implementação do Centro Interpretativo de Figurado em Barro de Estremoz, por parte da Câmara Municipal, com uma forte componente educacional;

iii) a iniciação de aulas sobre o conhecimento deste Figurado local junto dos membros da Academia Sénior, no ano letivo 204/2015, com a duração de 90 minutos semanais, em parceria com os artesãos desta tradição.

d) Identificação e descrição das práticas educativas promovidas, antes e após aprovação das candidaturas pela UNESCO

No Cante Alentejano, pelos registos documentais foram apuradas como principais práticas educativas (no terreno) concretizadas em contexto formal e não formal:

- o “Cante nas escolas” como oferta extracurricular ou como projeto educativo municipal relacionado com as Aprendizagens Essenciais da Educação Artística [componente do desenvolvimento curricular] integrado na candidatura aos Planos e Projetos Inovadores de Combate ao Insucesso escolar, manifestando-se também na Escola *online* [ensino a distância], em tempos de pandemia de Covid-19, ou como Atividade Complementar em substituição das tradicionais AEC, destinado ao público escolar, principalmente aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, chegando a alunos do 2.º ciclo e alargando-se a crianças da educação pré-escolar;

- as Escolas de Cante, como projetos, através da organização de grupos corais infantojuvenis dentro e fora das comunidades dos grupos corais, destinadas a crianças e jovens de diferentes faixas etárias;

- a lecionação da disciplina de Cante Alentejano na Academia Sénior de Serpa;

- e a realização de apresentações regulares e oficinas por parte dos grupos corais dentro e fora das suas comunidades.

Na Arte Chocalheira, pelos registos documentais foram apuradas como principais práticas educativas (no terreno) concretizadas em contexto formal e não formal:

- um curso de formação de manufatura de chocalhos concretizado entre 2014 e 2019, na Fábrica Chocalhos Pardalinho, destinado aos seus jovens trabalhadores, com responsabilidade dos empresários desta no seu ensino e patrocinado pelo investimento destes que criou três postos de trabalho com o apoio do Instituto de Emprego e Formação Profissional, em resultado das oportunidades de negócio abertas através da inscrição do fabrico de chocalhos na lista UNESCO;

- e a realização de uma visita de estudo pontual à fábrica produtora de chocalhos, sita em Alcáçovas, destinada às crianças do ensino oficial local da educação pré-escolar, com o objetivo de conhecerem o processo de fabrico de um chocalho.

No Figurado de Estremoz, pelos registos documentais foram apuradas como principais práticas educativas (no terreno) concretizadas em contexto formal e não formal:

- a lecionação das aulas de barrística, destinadas ao público adulto, especialmente aos alunos da Academia Sénior de Estremoz como forma de promover o envelhecimento ativo e a saúde mental, um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, adotada por todos os Estados- Membros das Nações Unidas (ONU) em 2015;

- a realização da atividade educativa “História, modelação e pintura de um Boneco de Estremoz” pelo Museu Municipal de Estremoz, dentro e fora de portas, em parceria com os barristas locais e destinada a todos os graus de ensino desde o pré-escolar havendo o empenho de incluir os grupos com Necessidades Educativas Especiais, reajustando-se assim à ODS educação de qualidade da Agenda 2030, adotada por todos os Estados Membros da ONU;

- a introdução da “Oficina de Bonecos de Estremoz” como AEC que teve início no ano letivo 2018/2019, nas escolas do 1.º ciclo do concelho de Estremoz;

- o curso sobre “Técnicas de Produção de Bonecos de Estremoz”, promovido pelo Município de Estremoz e financiado em

parceria com o CEARTE, tratou-se de uma formação profissional de 150 horas eminentemente prática que no âmbito do Quadro Nacional de Qualificações foi de nível 2, isto é correspondente à certificação para o 3.º ciclo do ensino básico, que visou dar uma formação de “qualidade” para quem quisesse aprender tudo sobre o processo de modelação e pintura de um boneco ao modo de Estremoz;

- e, por fim, a abertura do Centro Interpretativo do Boneco de Estremoz com valência educativa na forma de exposição permanente, espaço experimental e oficial.

e) Descrição das propostas de melhoria às práticas educativas

No Cante Alentejano, como propostas de melhoria às práticas educativas supramencionadas somente notámos a elaboração de um manual sobre o ensino do «Cante nas escolas», como se pode ver verificar no trecho abaixo:

(...) eu acho que temos todos muito a aprender, (...) uma possibilidade para um manual do cante nas escolas. Penso que será um contributo, como podem ser outros contributos ou que a partir desse manual, nós possamos, enquanto ensaiadores, enquanto formadores nesta área, possamos também acrescentar, para que este projeto e outros projetos possam ser revistos, as chamadas edições revistas e aumentadas. Para podermos aprender todos uns com os outros. (PR/CA1 397 a 406/11, publicado a 30 de maio de 2021)

Na Arte Chocalheira, apurámos em 2020 como propostas de melhoria às práticas anteriormente suprarreferidas, a formação de novos mestres chocalheiros, sob a égide do Programa Saber-Fazer do Ministério da Cultura em colaboração entre a Direção Regional de Cultura do Alentejo e a Autoridade Regional de Turismo do Alentejo, que inclui um projeto-piloto de 5 anos de execução em parceria com a Fábrica Chocalhos Pardalinho, uma vez que a medida educacional proposta neste plano de salvaguarda em 2014 não foi possível de progredir por dois motivos: 1.º os mestres estavam impossibilitados de lecionar devido à sua idade avançada, falecimento ou estado de saúde e o 2.º porque todos os mestres chocalheiros que poderiam ter apoiado essa transmissão tradicional deixaram de trabalhar.

No Figurado de Estremoz, pela análise de conteúdo dos documentos não foram registadas ocorrências como propostas de melhoria às práticas educativas acima indicadas.

Conclusões

Partindo dos resultados expostos, para compreendermos melhor as dimensões educativas presentes nas candidaturas e práticas dos casos dos três patrimónios imateriais anteriormente mencionados, apresentamos de seguida algumas das nossas primeiras conclusões preliminares.

Dos resultados do eixo 1, apurámos que a dimensão educativa presente nas candidaturas promovidas junto da UNESCO, compreende os processos de aprendizagem da dimensão imaterial da cultura alentejana e a inscrição de medidas educativas nos planos de salvaguarda, conforme o exposto no n.º 3 do artigo 2.º da Convenção UNESCO (UNESCO, 2003) que sustenta esta tese de doutoramento.

No que diz respeito aos resultados do eixo 2, comprovámos que as práticas educativas analisadas (no terreno) confirmam o pressuposto desta tese, de acordo com o exposto no artigo 14.º da referida convenção.

Nos resultados entre os eixos 1 e 2, verificámos que a maior parte das medidas educativas inscritas nos planos de salvaguarda das candidaturas e das práticas educativas (no terreno) analisadas e concretizadas em contexto formal e não formal, antes e após aprovação das candidaturas pela UNESCO, enquadram-se na conceptualização de educação não formal, como oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

E, por fim, relativamente aos resultados entre casos do estudo de casos múltiplo, apercebemo-nos que:

- estes patrimónios culturais do Alentejo envolvem, na sua transmissão de geração em geração, valores sociais e estéticos como a coesão social e o sentimento de pertença (no caso do Cante Alentejano), a tradição e a beleza (nos casos da Arte Chocalheira e do Figurado de Estremoz) que estão na base de conceção do seu processo de ensino-aprendizagem;
- os processos de aprendizagem destes patrimónios imateriais alentejanos, aprovados pela UNESCO, são intergeracionais

que pela transmissão e expressão de conhecimentos, habilidades e competências envolve sentimentos como a paixão e emoções que se refletem nas formas de vidas e de ver e entender o mundo (no caso do Cante Alentejano), um profundo sentido estético (no caso da Arte Chocalheira) e nas atitudes e práticas (no caso do Figurado de Estremoz).

Perante estes resultados, podemos afirmar que o valor, o respeito e o reconhecimento que esta Convenção da UNESCO (2003) dá à dimensão educativa, educação formal e não formal, vai muito para além destes dois conceitos distinguidos na salvaguarda do PCI. Por isso, no Alentejo e as suas gentes continuem a perpetuar a dimensão imaterial da sua cultura para que se “cante a uma só voz”:

*Eu gosto muito de ouvir
Cantar a quem aprendeu
Se houvesse quem me ensinara
Quem aprendia era eu*

Moda “Ó rama, ó que linda rama” – cancionero popular

Referências Bibliográficas

- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns Contributos de Investigação (pp. 159-206). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação, 14 (50), 27-38. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Trilla-Bernet, J. (2003). La educación fuera de la escuela. Âmbitos no formales y educación social. Ariel.
- UNESCO (2003). Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial. UNESCO. <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>

Oportunidades INATEL

Ândria Botas, Beatriz Silva & Isabel Barros

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora

Resumo

No âmbito da unidade curricular «Educação, Território e Desenvolvimento Local», lecionada pelo Professor Bravo Nico, desenvolvemos um trabalho de investigação em torno de uma instituição significativa no concelho de Évora.

Évora é uma cidade repleta de instituições que oferecem aprendizagens tanto formais como informais. No nosso caso, escolhemos a Fundação INATEL (Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres), pelo reconhecido trabalho social, educativo e formativo que tem desenvolvido na comunidade local.

Na presente comunicação temos como finalidade dar a conhecer a instituição, os projetos e as atividades que promove, em particular no que se refere à sua dimensão educativa e formativa.

Através do contacto com a Dr.^a Leontina Bastos, responsável pela delegação de Évora da Fundação INATEL, conhecemos diversas atividades de carácter educativo e ofertas formativas, tais como: Boccia para todos, Curso Artístico Cavaquinho, Comemoração Dia Mundial da Música, Notas de Natal, Campanha Solidária de Natal, Evento de Sustentabilidade e Responsabilidade Ambiental e a Classe de Ginástica de Manutenção.

Palavras-chave: Oportunidades; Educação Não Formal; Ofertas Educativas.

Introdução

O presente trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da unidade curricular Educação, Território e Desenvolvimento Local, inserida na Licenciatura em Ciências da Educação, na Universidade de Évora. Este trabalho desenvolveu-se entre março e maio de 2023.

Os objetivos da nossa investigação foram compreender a relevância dos processos educativos não formais na formação dos

cidadãos, analisar a dinâmica desta rede educativa, reconhecer a educação como um impulsionador do desenvolvimento local e identificar um território como um vasto campo de aprendizagens.

Para a realização desta tarefa, analisámos as diversas ofertas que a fundação oferece. Reunimos várias vezes com a Coordenadora da Delegação Inatel Évora, que nos forneceu documentos e a informação necessária e fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Fizemos, também, uma visita guiada a todos os espaços onde ocorrem todas as aprendizagens, que descreveremos em seguida.

Em suma, pretendemos demonstrar a importância que a instituição tem no ramo da educação não formal, através de diversas ofertas educativas e culturais.

Contextualização Histórica

O INATEL, abreviação de Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores, é uma instituição portuguesa com uma longa história ligada à promoção do turismo social e cultural, ao lazer e ao desporto.

Até às primeiras décadas de mil e novecentos, o turismo era sobretudo uma atividade de luxo, reservado aos mais favorecidos, a ocupação dos tempos livres dos trabalhadores centrava-se em associações e sociedades populares de educação e recreio e em atividades de excursionismo, música e leitura. O desenvolvimento de um verdadeiro "turismo social" apenas reconheceu um efetivo desenvolvimento em meados dos anos trinta. O impulso decisivo deve-se, em grande parte, à criação, em junho de 1935, da Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT) durante o Estado Novo, por iniciativa do então Ministro das Corporações e Previdência Social, António de Oliveira Salazar. O seu objetivo inicial era proporcionar atividades de tempos livres e turismo social aos trabalhadores, promovendo o descanso, a cultura e a formação.

Desde a sua fundação, desenvolveu diversas atividades, como a organização de colónias de férias, a promoção de atividades desportivas e recreativas, a realização de espetáculos culturais e a

gestão de turismo a vários níveis. Durante o regime ditatorial do Estado Novo, o INATEL também teve um papel importante no controlo e vigilância dos trabalhadores, funcionando como uma espécie de "instituição paternalista" que procurava controlar os tempos livres dos trabalhadores e moldar o seu comportamento de acordo com os princípios do regime.

Em 1975, depois do fim do Estado Novo, deu-se a instauração da democracia em Portugal e nasceu, então, o Instituto Nacional para o Aproveitamento Livres dos Trabalhadores (INATEL). Manteve-se como uma instituição de utilidade pública, mas agora adaptada às novas realidades sociais e culturais do país.

Educação Popular, Educação Permanente e Educação Não-Formal

A educação popular é uma abordagem educacional que surgiu nas décadas de 60 e 70, como resultado dos movimentos sociais e das lutas por justiça social e igualdade. Baseia-se em princípios de participação ativa, diálogo e transformação social. A educação popular ocorre fora dos espaços formais de ensino, como escolas e universidades, e é direcionada principalmente para grupos marginalizados e excluídos socialmente. A Educação Popular valoriza a diversidade e defende a cultura popular e o saber popular.

O seu objetivo é capacitar as pessoas para a transformação social, reconhecendo e valorizando os seus conhecimentos prévios e experiências de vida. Procura criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os participantes se envolvem ativamente na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas para entender e enfrentar os desafios sociais.

A educação permanente é um conceito que enfatiza a aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo que o processo educacional não se limita apenas ao período formal de educação, como a escola. Ela destaca a importância de continuar a aprender em todas as fases da vida, independentemente da idade ou do contexto. A educação permanente pode ocorrer em instituições de ensino, como universidades e escolas profissionais, bem como em ambientes de trabalho, organizações da sociedade civil ou qualquer outra forma de aprendizagem fora do ambiente escolar. O seu objetivo é

promover o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, atualizando conhecimentos, adquirindo novas habilidades, adaptando-se às mudanças sociais e tecnológicas.

A educação não formal refere-se a processos educativos estruturados que ocorrem fora do sistema formal de ensino, como escolas e universidades, mas que ainda têm objetivos educacionais específicos. Engloba atividades organizadas, planejadas e intencionais, que visam à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades em diferentes áreas. A educação não formal oferece oportunidades de aprendizagem flexíveis e personalizadas, que podem ser adaptadas às necessidades e interesses dos participantes. Embora não tenha caráter obrigatório ou certificação formal, a educação não formal desempenha um papel importante na ampliação de conhecimentos, habilidades e competências em diversos campos, como a cultura, o desporto, as artes, a saúde, o meio ambiente e a cidadania.

Em resumo, a educação popular enfoca a transformação social e a valorização dos conhecimentos prévios das pessoas, a educação permanente destaca a aprendizagem ao longo da vida em diversos contextos, enquanto a educação não formal refere-se a atividades educativas estruturadas fora do ambiente escolar, com objetivos específicos de aprendizagem. Cada uma destas abordagens tem as suas próprias características e objetivos, mas todas têm em comum a procura pelo desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos.

Missão da Fundação INATEL

A missão da Fundação INATEL consiste na promoção das atividades de tempos livres e lazer dos jovens, dos trabalhadores e dos seniores; contribui para o bem-estar integral e o desenvolvimento pessoal de cada um, bem como para a inclusão social de todos cidadãos. Proporciona o acesso à cultura, ao lazer, ao turismo social e à prática desportiva, contribuindo também para o desenvolvimento pessoal, social e cultural da sociedade.

Para cumprir a sua missão, o INATEL desenvolve diversas atividades e serviços, tais como: turismo social, onde promove o acesso a programas turísticos e de lazer a preços acessíveis,

destinados a diferentes segmentos da população, com enfoque especial nos trabalhadores e as suas famílias. É disponibilizada uma rede de unidades hoteleiras, aldeamentos turísticos e turismo rural em várias regiões de Portugal.

O INATEL desenvolve, também, atividades na área da cultura, através da organização de espetáculos de teatro, música, dança e outras manifestações artísticas, para a divulgação e preservação do património cultural português e possui várias salas de espetáculos em todo o país. Na área do desporto, promove a prática desportiva através da organização de eventos desportivos, competições e atividades de formação e incentiva a participação dos seus associados em diferentes modalidades desportivas. Por fim, o Inatel apoia a formação e educação, desenvolvendo programas de formação e educação nas áreas de turismo, cultura, desporto e lazer, proporcionando oportunidades de aprendizagem e capacitação aos seus associados.

Delegação INATEL de Évora

Évora é uma cidade portuguesa localizada na região Alentejo (Alentejo Central) e é conhecida pelo seu rico património histórico e cultural. Além disso, Évora também é reconhecida como uma "Cidade Educadora". O conceito de "Cidade Educadora" baseia-se na ideia de que a educação é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e não se limita apenas às instituições educacionais formais.

A abordagem de Évora como uma Cidade Educadora está interligada com os princípios da educação popular e da educação ao longo da vida, pois valoriza as experiências de aprendizagem em diferentes contextos e reconhece a importância da participação ativa dos cidadãos. Nesse sentido, a cidade procura criar um ambiente propício para uma aprendizagem contínua, um desenvolvimento pessoal, social e comunitário onde todos os membros da sociedade ajudam na construção de uma cidade mais educadora e inclusiva.

Évora promove a educação em diversos setores da sociedade, incluindo a educação formal, não-formal e informal. Entre as iniciativas de Évora, podem estar incluídos programas de educação

ambiental, atividades culturais, eventos comunitários, programas de desenvolvimento pessoal e social, cursos e workshops, entre outros.

Uma das instituições que mais cumpre com o papel de cidade educadora é a Fundação INATEL de Évora pelo reconhecido trabalho social, educativo e formativo que tem desenvolvido na comunidade local.

A instituição é uma pessoa coletiva de direito privado e utilidade pública, dotada de personalidade jurídica, com duração indeterminada. Possui um Plano Anual de Atividades com funcionamento ao longo de todo o ano e sem restrições no acesso.

A Delegação INATEL de Évora localiza-se na Freguesia, União de Freguesias de Évora (São Mamede, Sé, São Pedro e Santo Antão) na rua Serpa Pinto, nº6.

Projetos Desenvolvidos

Apresentamos as diversas atividades e ofertas da Delegação Inatel em Évora, nomeadamente: Curso Artístico de Cavaquinho (iniciação), Classe de Ginástica de Manutenção, Boccia para todos, Comemoração do Dia Mundial da Música, Notas de Natal, Campanha Solidária de Natal e o Evento de Sustentabilidade e Responsabilidade Ambiental.

A primeira oferta que destacamos é o *Curso Artístico de Cavaquinho* na vertente de (iniciação), que tem responsabilidade da própria instituição e é realizado nas instalações do INATEL, mais precisamente no Palácio do Barrocal. O curso contou com um período de concretização de aprendizagem entre outubro de 2020 até junho de 2021. Os objetivos de aprendizagem são de caráter lúdico e recreativo, onde os indivíduos recebiam uma formação não certificada. Participaram adultos em idade ativa e idosos. Assim, o projeto contou com a participação entre 11 e 20 indivíduos e teve uma duração de 9 meses. Demonstrou ser uma aprendizagem pessoal não certificada com demonstrações públicas ou em contexto associativo e em atividades promovidas pelo INATEL.

A próxima atividade denomina-se como *classe de ginástica de manutenção*, também ela com responsabilidade da própria

instituição e realizou-se nas instalações do INATEL. Este projeto teve início em outubro de 2022 e, ainda, se encontra a decorrer. Os objetivos de aprendizagem são de carácter lúdico e recreativo, onde os indivíduos ocupavam os seus tempos livres com a promoção da atividade física para o bem-estar de cada um. Ao contrário do curso anterior, este destina-se a toda a comunidade local. Assim, o projeto contou com a participação de 10 indivíduos e também com uma frequência de aprendizagem de duas vezes por semana. Apresentou-se como uma aprendizagem pessoal, de bem-estar físico e psicológico dos participantes.

Outra das atividades que destacamos é a *modalidade de Boccia* para todos, desporto de precisão, praticado num espaço interior, em que são lançadas bolas, seis de cor azul e seis de cor vermelha, com o objetivo de as colocar o mais perto possível de uma bola branca chamada “bola alvo”. A modalidade de Boccia pode ser praticada por todas as pessoas, em pé ou em cadeira de rodas, de todas as idades e de ambos os géneros. É uma iniciativa da comissão europeia com o objetivo de promover o desporto e a atividade física em toda a Europa. Esta atividade foi realizada no dia 27 de setembro de 2021, desenvolvendo-se no edifício da INATEL de Évora, mais concretamente, no Salão Nobre. Foi realizada em parceria com a IPDJ (Instituto Português do Desporto e Juventude), mais precisamente na Delegação Regional do Alentejo e com a participação de utentes da ASCTE (Associação Sociocultural Terapêutica de Évora), no âmbito da Semana Europeia do Desporto. Desta forma, os objetivos de aprendizagem são de carácter lúdico e, também, de promoção do apoio social, procurando contribuir para o desenvolvimento psicomotor dos utentes e para a sua inclusão social e desportiva, independentemente da sua condição física e intelectual. Esta atividade teve a duração de apenas de um dia, repete-se anualmente e destina-se a toda a comunidade. Ao participar nesta atividade promovida pela Fundação, os indivíduos recebem um prémio de participação.

A *Comemoração do Dia Mundial da Música* foi outra atividade que teve destaque e realizou-se no dia 1 de outubro de 2021, no Pátio do Palácio do Barrocal na Delegação INATEL de Évora. Teve a parceria de uma Associação Filiada (CDD) “Grupo Sons do

Vagar”, com o objetivo de promover e preservar a cultura tradicional portuguesa, mais precisamente a sua música. Apresenta como finalidade contribuir para a divulgação dos grupos participantes e regularidade de apresentação das atividades e aprendizagens tidas no seio dos grupos. Destinou-se a toda a comunidade local, teve a duração de apenas um dia e o financiamento é da própria instituição.

A iniciativa *Notas de Natal* realizou-se no dia 12 de dezembro de 2021 sobre a responsabilidade da própria instituição. Teve a duração de apenas 1 dia e o seu público-alvo era constituído por toda a comunidade local. O projeto foi financiado pela própria instituição e contou com a parceria entre a Câmara Municipal de Montemor-o-Novo e o Hospital São João de Deus. Nesta atividade realizaram-se diversos concertos em igrejas e conventos (monumentos de elevada beleza histórica) com o objetivo de aliar a cultura ao património arquitetónico, promover e preservar a cultura tradicional portuguesa e criar rede associativas.

A *Campanha Solidária de Natal* realizou-se entre 13 dezembro de 2021 e 11 janeiro de 2022, sobre a responsabilidade da própria instituição e dirigiu-se a toda a comunidade local. A campanha foi financiada pela própria instituição e contou com a parceria da Associação Pão e Paz. A divulgação da campanha foi feita através dos canais de comunicação da instituição.

A última atividade que realçamos é o Evento de Sustentabilidade e Responsabilidade Ambiental *Ação de Limpeza na Ecopista de Évora* com responsabilidade da própria instituição em parceria com o IPDJ, a Câmara Municipal de Évora e o Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira. Teve lugar na freguesia do Bacelo, no troço da ecopista de Évora, no dia 14 de dezembro de 2021. Os objetivos de aprendizagem foram a sensibilização do público para a importância da temática da separação e reciclagem de resíduos/lixos no contexto global de proteção e preservação do meio ambiente, contribuindo, assim, para uma educação ambiental junto da comunidade. O projeto contou com a participação de jovens e crianças e demonstrou ser uma aprendizagem pessoal não certificada.

Interpretação dos Resultados Obtidos

Como já referimos ao longo de todo o trabalho, a Fundação INATEL tem uma ampla dimensão educativa e disponibiliza aprendizagens através das atividades de diversas naturezas (educativa, desportiva, lazer, social e cultural) que promove.

Na dimensão de carácter educativo integram-se o curso de cavaquinho e a classe de ginástica de manutenção; na dimensão desportiva, a classe de ginástica de manutenção e o evento de sustentabilidade; na dimensão de lazer, foi identificado o dia mundial da música e as notas de natal; na dimensão social, o Boccia para todos, Dia Mundial da Música, Campanha Solidária de Natal e o Evento de Sustentabilidade; como última dimensão, a cultural, identificámos o Curso Artístico de Cavaquinho, o Dia Mundial da Música e as Notas de Natal.

Ao analisar todas as ofertas formativas do ano 2021/2022, podemos concluir que a dimensão que a Fundação INATEL mais promoveu foi a dimensão de natureza social, com os projetos o Boccia para todos, Dia Mundial da Música, Campanha Solidária de Natal e o Evento de Sustentabilidade Ambiental.

Perspetivas Futuras

A Fundação Inatel de Évora já detém de um vasto histórico de aprendizagens que promovem a ocupação dos tempos livres da sociedade.

Para o seu futuro, como instituição inovadora que assume ser, confessa ter como objetivos uma maior disponibilidade na cooperação com instituições escolares/formações (estágios profissionais, formação profissional), de forma a promover um maior contacto entre a sociedade civil e a Fundação.

Os licenciados em Ciências da Educação poderão neste contexto, desempenhar funções no ramo de marketing e gestão das formações das diversas ofertas educativas que o INATEL tem para oferecer.

Considerações Finais

A educação não formal é de extrema importância, pois complementa a educação formal, proporcionando oportunidades de aprendizagem fora do ambiente escolar.

Ela promove a inclusão e a igualdade de oportunidades, devido ao facto de não estar restrita a um ambiente formal e institucionalizado; pode ser acessível a pessoas de diferentes origens sociais, económicas e culturais. Este tipo de educação é especialmente importante para aqueles que não têm acesso ou não se encaixam no sistema formal de educação.

A educação não formal permite uma abordagem mais personalizada, permitindo que os indivíduos explorem áreas de interesse específicas e desenvolvam habilidades de acordo com suas necessidades e paixões.

A educação não formal possibilita a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores para a vida pessoal e profissional, podendo ser realizada em qualquer momento da vida. A educação não formal pode ser oferecida por meio de atividades extracurriculares, cursos de línguas, oficinas culturais, atividades desportivas, entre outras. Além disso, a educação não formal é uma ferramenta poderosa para ajudar a combater a exclusão social, a promover a integração, a coesão social e o desenvolvimento pessoal e comunitário.

Através da nossa investigação, concluímos que a Fundação INATEL é uma instituição que promove, valoriza e incentiva à prática da educação não formal. Oferece diversas atividades no âmbito educativo, desportivo, lazer, social e cultural. Os projetos apresentados ao longo do trabalho permitem aos participantes o desenvolvimento de várias habilidades tanto a nível social, comunitário e cultural ao longo de toda a vida.

Assim, reforçamos a ideia de que a educação não formal devia ser mais valorizada uma vez que demonstra ser um instrumento vital no desenvolvimento pessoal e social das comunidades, pois

oferece aprendizagens de várias naturezas, atingindo as necessidades individuais de cada um.

Webgrafia

Consulta de documentos fornecidos pela diretora da Delegação INATEL de Évora

Site oficial INATEL: <https://www.inatel.pt/>

Utilização da informação recolhida pelos questionários (Q.A.I, Q.A.II, Q.A.III).

Duas Vidas em Formação

Ana Rita Coelho, Beatriz Francisco, Íris Pato & Joana Campino
Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora

Resumo

No âmbito da Unidade Curricular de Teorias e Modelos de Formação Profissional, lecionada pela Professora Lurdes Pratas Nico e pelo Professor Bravo Nico, foi proposto a realização de um estudo, onde seriam estudadas a vida de duas pessoas. Começámos por uma abordagem biográfica, através da aplicação de entrevistas aos entrevistados, de acordo com um guião de perguntas semi-estruturado e organizado segundo os interesses do estudo. Nas abordagens biográficas foram descritos os percursos profissionais e, pontualmente, os percursos pessoais dos entrevistados. Realizámos, posteriormente, a análise da informação recolhida.

Palavras-chave: Formação Profissional; Evolução Pessoal e Profissional; Percurso Educativo.

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular Teorias e Modelos de Formação Profissional, do 2º ano do curso de Licenciatura em Ciências da Educação, os docentes Lurdes Pratas Nico e José Bravo Nico propuseram a elaboração de um trabalho de cariz prático relacionado com a Formação Profissional.

Esta componente de trabalho de campo foi realizada a partir do estudo de casos reais e consiste em conhecer o percurso de formação escolar e profissional de duas pessoas adultas.

Não é somente o percurso escolar de um determinado indivíduo que é importante, toda a sua vida profissional também apresenta uma grande importância no decorrer da sua vida. As formações, por exemplo, são processos de aprendizagem que enriquecem as pessoas que neles participem, através de mais conhecimentos e competências.

Os principais objetivos são conhecer os percursos formativo e profissional, descrever as modalidades de educação e formação profissional que constam do percurso das duas pessoas inquiridas e, por fim, desenhar um projeto de qualificação futuro para os inquiridos, em função das expectativas demonstradas pelos mesmos.

Foi através da aplicação de entrevistas semiestruturadas a cada um dos indivíduos que se recolheu a informação necessária para a elaboração deste trabalho, ou seja, as entrevistas semiestruturadas integram a metodologia escolhida.

As entrevistas dividem-se em blocos ou dimensões: Dimensão Pessoal, Dimensão Profissional, Dimensão Escolar/Formação Profissional e Dimensão do Projeto de Qualificação Futuro (prosseguimento de estudos, formação profissional e/ou aumento do nível de qualificação atual). Cada um dos blocos tem os seus próprios objetivos e diversas questões orientadoras.

Assim, a estrutura desta comunicação inicia-se com a finalidade da investigação desenvolvida; a análise do conteúdo da entrevista da primeira pessoa; a análise do conteúdo da entrevista da segunda pessoa; a interpretação dos resultados obtidos e, por fim, as considerações finais.

Finalidade da Investigação Desenvolvida

A presente investigação encontra-se inscrita no quadro dos conceitos de Educação Formal e de Educação Não-Formal, sendo estes dois tipos de educação bastante importantes nas aprendizagens dos indivíduos. A Educação Formal integra as aprendizagens conseguidas através do meio escolar formal e a Educação Não-Formal “foge” ao meio escolar, no entanto, consegue-se, através dela, obter diversos conhecimentos e aprendizagens diante outros contextos, tais como os museus, as bibliotecas, entre outros locais.

Posto isto, a partir deste estudo é-nos dada uma oportunidade de estudar a vida educativa/formativa e profissional de dois indivíduos, de grande importância para a nossa vida futura, tanto a nível pessoal, como a nível profissional. Esta oportunidade foi desenvolvida em contexto real, o que é também importante para o

desenvolvimento de capacidades e competências ao nível teórico (nas aulas) e ao nível prático.

Os estudos em contextos reais e, neste caso, o estudo de percursos de pessoas, permite a observação detalhada de comportamentos, de situações, de atitudes e de pormenores da trajetória profissional dos entrevistados.

Assim, a grande finalidade deste estudo é a análise dos percursos educativos/formativos e profissional dos indivíduos entrevistados e a compreensão das escolhas desses percursos, com o intuito de conseguir comparar os dois percursos, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre esses dois percursos.

Análise da Entrevistada 1

Esta entrevista foi realizada a uma pessoa do sexo feminino, de 43 anos de idade, residente na Freguesia do Cíborro, que pertence ao Município de Montemor-o-Novo (distrito de Évora), onde desempenha a função de Coordenadora Técnica.

Para além de Coordenadora Técnica, está a exercer o cargo de Presidente da Junta de Freguesia numa autarquia localizada no Alentejo desde 2017, há dois mandatos, o que equivale a 8 anos (de 2017 até 2021 e de 2021 até 2025).

Anteriormente, a entrevistada desempenhou outras profissões. Começou por trabalhar como operadora fabril na SIEMENS MATSUSHITA, em Évora, aos 18 anos de idade. Neste primeiro emprego, a entrevistada teve formação para poder trabalhar na fábrica e teve, inclusive, um período de “adaptação” na Alemanha, ou seja, as pessoas eram divididas em grupos de formação e, a partir daí, foram para a Alemanha aprender a trabalhar com as máquinas que viriam para Portugal, para a respetiva fábrica. Esta formação não conferiu uma certificação, pois para se ingressar na fábrica era mesmo necessário fazê-lo. Caso não fizessem a formação, entrariam mais tarde, ou acabariam por perder a oportunidade. Iniciou, então, uma formação em alemão, ainda em Portugal, e depois partiu para a Alemanha para aprender a utilizar as máquinas e ter uma Formação

de Higiene e Segurança no Trabalho. Esteve fora do país cerca de sete meses. A entrevistada permaneceu cerca de dez anos nesta fábrica.

Após esse emprego, foi mãe pela primeira vez, em 1999. Trabalhou cerca de 6 meses no Centro Social e Paroquial do Cíborro, como auxiliar de Geriatria (tratamento de doenças e da incapacidade em idades avançadas), na qual não teve qualquer formação, apenas aprendeu com as colegas que já lá se encontravam a trabalhar. Contudo, não era o que queria para a sua vida e acabou por sair.

De seguida, a entrevistada voltou a ser mãe, em 2003, e ficou desempregada durante alguns meses. Após esses meses, voltou a procurar emprego e conseguiu entrar para uma fábrica localizada em Vendas Novas. No entanto, teve uma péssima experiência nesse local, não gostava do trabalho e sentiu que não havia condições. Mais uma vez, não teve qualquer formação, apenas aprendia com as outras pessoas. Teve apenas dois meses neste emprego, pois a empresa teve problemas e acabou por despedir os seus trabalhadores. Acabou, então, por ir para o desemprego e voltou a ser mãe pela terceira vez, já em 2008.

Entretanto, depois de estar seis meses desempregada, recebeu uma proposta para voltar para o Centro Social e Paroquial do Cíborro, mas não aceitou. Durante este período dedicou-se bastante aos filhos. Contudo, surgiu uma oportunidade para ir tirar um curso de Técnico de Apoio à Gestão na cidade de Évora, um curso financiado. Durante um ano e meio, a entrevistada realizou o curso e, assim que terminou, foi encaminhada para uma saída profissional através da realização de um estágio numa Câmara Municipal durante cerca de um mês e meio. O curso realizou-se na DATAlentejo, em Évora. A entrevistada entrou no ano de 2009 e em 2010 realizou o seu estágio. Com este curso já obteve uma certificação. O estágio na Câmara também foi, de acordo com a mesma, uma má experiência, pois não havia grande trabalho para ser realizado no Aprovisionamento, setor direcionado para as compras realizadas. Esta não se lembra bem do que fez, tem apenas vagas memórias de registar as saídas dos armazéns da Câmara Municipal.

Apesar da má experiência, a entrevistada voltou a pedir outro estágio na Câmara, um tempo após o seu primeiro estágio ter

terminado. Este já foi remunerado, ao contrário do outro que se encontrava incluído no curso de formação (podendo ir até ao máximo de um ano de estágio). Acabou, então, por realizar o estágio. Entretanto, abriu um concurso para Assistente Operacional, no qual entrou. A entrevistada ficou, então, a exercer as funções de Administrativa.

Por volta de 2014 teve a possibilidade de pedir Mobilidade Intercarreiras, ou seja, passou de Assistente Operacional para a “carreira” seguinte, Assistente Técnica. Concederam-lhe a mobilidade por ter conhecimentos e escolaridade.

Em 2016, a entrevistada foi convidada a mudar-se para a Tesouraria, onde permaneceu, ainda, algum tempo. Neste local só havia bastante trabalho no início e no final dos meses, pois era quando se realizavam os pagamentos da água e outros assuntos. Depois, acabou por pedir para sair, pois as pessoas que lá se encontravam eram suficientes, visto que, o resto do mês era bastante calmo. Contudo, a entrevistada revelou que gostou de lá estar, pois era uma área do seu interesse, onde se “falava” de contabilidade, pelo qual a mesma se interessava. Apesar disso, acabou por sair e foi-lhe feita uma proposta para ir para a parte do Serviço de Pessoal. Passou, assim, pelo Departamento de Recursos Humanos da Câmara Municipal de Montemor-o-Novo, entre 2019 e 2020.

No ano de 2021 acabou por regressar à Divisão de Apoio Operacional, atualmente, a Divisão de Apoio Operacional, Obras, Águas e Saneamento. Entretanto, houve uma reestruturação da Câmara e, nessa nova orgânica, a entrevistada foi convidada para exercer o cargo de Coordenadora Técnica da subunidade orgânica de Apoio Administrativo, o qual aceitou. É neste cargo que a entrevistada se mantém, atualmente.

No que à formação na função pública diz respeito, os funcionários vão sendo avisados e informados, periodicamente, quando há formações disponíveis na CIMAC (Comunidade Intermunicipal do Alentejo Central), ou em qualquer outra entidade de formação e depois podem escolher, de acordo com a sua área de trabalho, as formações que pretendem realizar.

A entrevistada, enquanto esteve na Tesouraria não realizou quaisquer formações, tendo aprendido tudo com as suas colegas. Por outro lado, quando esteve na área do Serviço de Pessoal realizou duas formações e, ainda, quando esteve na parte da Divisão de Apoio Operacional, Obras, Águas e Saneamento fez apenas uma formação. Todas estas formações conferiram certificação para as pessoas que realizaram o número total de horas da respetiva formação.

Para além das formações referidas anteriormente, a entrevistada tem feito algumas formações extralaborais ou pós-laborais, por iniciativa própria. Já fez 3 formações online, cada uma com 25 horas, pois considera que aprender é uma mais-valia. Estas formações gratuitas foram tiradas na plataforma online “ANJE Formação”. A entrevistada completou formações em “Proteção de Dados”, “Gestão do Tempo” e “Gestão de Equipas”. Todas as formações asseguraram o acesso a Certificado.

Por concurso, a entrevistada ingressa na Câmara Municipal de Montemor-o-Novo como Assistente Operacional e, mais tarde, como Assistente Técnica.

Contudo, antes de passar por tudo isto, a entrevistada teve de se dedicar aos estudos. Começou a estudar no Cíborro, ao frequentar aí a Escola Primária (do 1º ano ao 4º ano de escolaridade). Depois, frequentou a Telescola (no 5º e 6º ano de escolaridade). No 7º ano de escolaridade, mudou-se para Montemor-o-Novo e manteve-se lá até ao 12º ano de escolaridade. Contudo, no 12º ano deixou uma disciplina em atraso, o Inglês e foi para Évora tirar o curso, anteriormente referido. Do 10º ao 12º ano de escolaridade, o curso específico que tirou foi Economia.

A entrevistada participa, atualmente, num Rancho Folclórico, sendo este considerado como Património Cultural. Como dança tradicional, o Rancho Folclórico implica aprendizagens, contudo a entrevistada aprendeu tudo sozinha, pois ia observar os ensaios e, a partir da observação, conseguiu desenvolver capacidades e, assim, começou também a ensaiar até conseguir aprender.

Entretanto, como o Rancho e a Junta de Freguesia, se encontravam, de certa forma, interligados, a entrevistada teve de

aprender, ainda mais, ao se tornar Presidente da Junta (competências ao nível da organização, da gestão de pessoas, entre outros). Anteriormente, no ano de 2010, ascendeu ao cargo de Vice-Presidente da Junta, mas como a Presidente se afastou um pouco, foi a entrevistada que acabou por assumir a “chefia” do Rancho. O Rancho acaba por ser como uma “escola”, pois quando entra alguém novo, é a própria entrevistada que ensina, atualmente, as pessoas do mesmo, sem ter qualquer formação para tal, pois não há sequer formações para isso. Tentam aprender, erram e aprendem com os erros. É algo que passa de geração em geração.

Voltando à Presidência da Junta de Freguesia, a entrevistada candidatou-se à presidência, pela primeira vez, em 2013, mas não venceu as eleições. Em 2017 voltou a tentar e ganhou as eleições. Não há qualquer formação para as pessoas que ingressam neste tipo de cargos. Esta revela que sempre que tinha algum tipo de dúvidas, ou perguntava a alguém seu conhecido que percebia do caso, ou perguntava a colegas de outras Juntas de Freguesia, lia a legislação, entre outros. Ou seja, a “formação” nesta parte autárquica foi de natureza informal. Nestes cargos, é necessário “entregar-se” à comunidade e estar disposto a ajudar em tudo. Há que ter em atenção também que, nestes casos, a legislação detém uma grande importância, pois é necessário que as leis sejam cumpridas com rigor.

Em 2017, no seu primeiro mandato, a entrevistada revelou que foi, particularmente, complicado gerir tudo pois “apanhou” uma Pandemia Mundial e, quando chegou ao final, pensou em abandonar o cargo. Enquanto Presidente da Junta, com responsabilidade pelos habitantes da freguesia, a entrevistada nunca recebeu formação por parte das entidades competentes para conseguir lidar e gerir a “parte” pandémica. Esta teve de aprender com o que tinha disponível e com o que a comunicação social demonstrava às pessoas. Revelou que existiu uma grande relação de cooperação com o Centro de Saúde e o Centro Social e Paroquial locais.

Em 2021 houve novas eleições e a entrevistada voltou a concorrer, conseguindo, novamente, alcançar a presidência. Com o exercício do cargo de Presidente de Junta, a entrevista referiu que se aprende muito, especialmente, a valorizar as várias preocupações e

os contextos existentes nas Freguesias. Ao nível administrativo, esta aprendeu a realizar relatórios de atividades, prestações de contas, orçamentos, planos plurianuais de investimento, entre outros. Tudo isto cumprindo a legislação existente, os requisitos e as obrigações da presidência da Junta. Como se pode observar, tudo isto exige imenso trabalho mas a entrevistada revela que com dedicação tudo se consegue alcançar.

Para terminar, a entrevistada revela que, para o seu futuro, pretende manter-se onde se encontra e, dependendo da sua decisão para o próximo mandato, depois decidirá se irá concorrer à Universidade, de modo a alargar a sua qualificação. Contudo, ingressar no Ensino Superior e manter o cargo de Presidente de Junta não deixou de ser opção futura. A sua área de interesse é a Ação Social. Já a nível extralaboral, a entrevistada pretende continuar a realizar formações, também para conseguir adquirir cada vez mais conhecimentos, capacidades e competências.

Análise da Entrevistada 2

Esta entrevista foi realizada a uma pessoa do sexo feminino, de 39 anos de idade, residente na freguesia de Arneiro das Milhاريças, que pertence ao distrito de Santarém e tem como profissão atual Professora de AAAF (Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar), no Ensino Privado. É Licenciada em Educação de Infância e Pós-Graduada em Ensino Especial: Domínio da Intervenção Precoce na Infância.

Ao nível da dimensão académica, a entrevistada frequentou, ao longo do seu percurso escolar, três escolas. A 1ª escola, onde frequentou o Jardim de Infância e o 1º ciclo do Ensino Básico; a 2ª escola, onde frequentou o 2º e o 3º ciclo do Ensino Básico; e, por fim, a 3ª escola, onde frequentou o Ensino Secundário noutro local, concluindo, com sucesso, o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Frequentou, ainda, a Universidade, onde se licenciou em Educação de Infância. Antes de entrar para a Universidade, a entrevistada foi mãe pela 1ª vez.

Estas mudanças de estabelecimentos escolares devem-se à precariedade da oferta escolar existente no local de residência da

entrevistada, pois trata-se de uma pequena aldeia, Arneiro das Milhariças, Santarém.

No decorrer deste percurso, a entrevistada esteve ligada à educação não-formal, participando em várias atividades, maioritariamente, de cariz desportivo e ATL. Ao nível do ATL, a entrevistada foi, primeiramente, voluntária, mais tarde passou a Monitora e, a partir do ano de 2022, passou a ser a Responsável, o que foi bastante importante visto ser um cargo com uma grande responsabilidade.

O estágio curricular foi bastante completo, pois foi realizado ao longo dos anos da Licenciatura. No 1º ano afirma que o estágio apresentou um carácter pouco ou nada prático, apenas realizava a atividade da observação; no 2º ano, já conseguiu realizar pequenas intervenções no meio envolvente, como a realização de pequenos projetos, por exemplo; no 3º ano, houve uma maior intervenção por parte da entrevistada, na altura aluna, sendo essas intervenções, visitas a várias instituições educacionais, que incluíam não só a vertente formal da educação, como também a não-formal; e, por fim, no último ano de Licenciatura, o estágio, desenvolvido em salas de aula do Jardim de Infância, apoiada pela professora titular da sala onde se encontrou a estagiar e onde desenvolveu um grande contacto e autonomia de trabalho com as crianças.

Relativamente à possibilidade de estágio após a licenciatura, a entrevistada não teve oportunidade de realizá-lo. Contudo, reconhece que teria sido uma grande ajuda para a sua vida profissional futura. Afirma, ainda, que o estágio curricular em sala de aula, foi uma grande mais-valia para a sua carreira profissional, ainda que, na sua opinião, poderia ter havido uma melhoria em diversos aspetos no seu último ano de estágio. No entanto, sente que foi algo que a deixou bem preparada para o seu futuro profissional e permitiu-lhe desenvolver diversas capacidades e competências.

Ainda ao nível escolar, após 14 anos de ter terminado a sua Licenciatura, a entrevistada decidiu ingressar numa Pós-Graduação em Intervenção Precoce. Esta explica que, devido a várias circunstâncias da sua vida pessoal, infelizmente, não conseguiu ingressar mais cedo. As razões que a levaram a concluir com bastante

sucesso a sua Pós-Graduação foi o interesse que surgiu na área do Ensino Especial e, também, a necessidade que teve, na altura, de entrar no Ensino Público.

Apesar dos 14 anos que passaram, a entrevistada afirma que o que passou no decorrer dos mesmos foi essencial e enriquecedor para a sua vida, não só ao nível profissional, mas também ao nível pessoal.

Por outro lado, no que à dimensão profissional da entrevistada diz respeito, a sua atual profissão é a docência nas Atividades de Animação e Apoio à Família na Educação e, ainda, paralelamente à sua profissão, tem um part-time num Atelier de trabalhos manuais. Este Atelier foi algo que sempre tentou conciliar com os seus empregos, até porque é algo que lhe dá um grande gosto em realizar, visto ser um projeto pessoal bastante importante para si. Foi no decorrer da segunda maternidade e, quando exerceu funções de Educadora de Infância, que iniciou este Projeto.

Ao longo do seu percurso de vida trabalhou em diversas áreas profissionais, tendo ingressado, ainda com pouca idade, em pequenos trabalhos como, por exemplo, auxiliar em ATL, vigias florestais, trabalhou numa fábrica de madeiras durante o verão de 1998, antes de ter entrado no Ensino Secundário e nos verões até ao 12º ano de escolaridade. Ainda, antes de ingressar no Ensino Superior esteve, também, durante 6 meses a exercer funções numa loja de roupa. Ao entrar no Ensino Superior, durante os 4 anos de curso, durante os verões e após terminar a licenciatura (nos 3 meses após), trabalhou numa fábrica e armazém de frigoríficos.

Quando saiu desse trabalho, conseguiu o seu 1º emprego na sua área de interesse, por volta de 2008, como professora de AEC (Atividades Extra-curriculares), onde trabalhou durante um ano letivo e, após esse ano conseguiu, no final do mesmo, um emprego como Educadora de Infância, onde permaneceu até ao ano de 2016, tendo, nesse ano, trocado de local de trabalho, mais uma vez. Após este trabalho, ficou desempregada alguns meses e foi, também, nesta altura da sua vida que voltou a ser mãe.

Em 2017 trabalhou como ajudante de cozinha e apoio a idosos num Centro de Bem-Estar Social; de julho de 2017 até maio de 2018, trabalhou numa loja de mobília, ambos empregos fora da sua área de interesse.

Em 2018 voltou, então, para a sua área e entrou num Colégio privado como Educadora de infância, onde permaneceu até ao ano de 2020. Voltou a ser mãe pela terceira vez. Após a pandemia, regressou ao trabalho, no início de novembro de 2021, e é onde permanece, até aos dias de hoje, sendo atualmente, Professora nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Relativamente à formação profissional em contexto laboral, a entrevistada afirma que, no decorrer do seu percurso profissional, foi-lhe dada, em quase todos os trabalhos que frequentou, algum tipo de formação. Contudo, em apenas, dois trabalhos, é que houve formações “organizadas” e com a intervenção de instituições de formação. Nos outros casos, apenas houve algo mais informal, tal como instruções e demonstrações de colegas, chefes e outros superiores das empresas e locais de trabalho. As formações onde houve a dita intervenção de uma empresa de formação, da qual a entrevistada não se lembra do nome, foi a Formação de Segurança e Higiene no Trabalho e a Formação em Primeiros Socorros, nas quais obteve Certificação. Relativamente às tarefas que os empregos realmente implicavam, foi tudo explicado aos trabalhadores de um modo informal e sem certificação.

Em relação às formações fora do contexto laboral, as extralaborais ou pós-laborais, a entrevistada, devido a circunstâncias pessoais que a impediram, nunca realizou nenhuma. Apenas realizou a Pós-Graduação que lhe permitiu alargar as suas competências, aprendizagens e conhecimentos.

A entrevistada realizou atividades de cariz voluntário em projetos de Ocupações de Tempos Livres e, também, como catequista, durante vários anos na paróquia do seu local de residência.

Ao ser questionada sobre o seu futuro, a entrevistada mencionou o seu interesse em ingressar no Ensino Público, visto que, atualmente, se encontra no Ensino Privado, como Professora de Ensino Especial, não rejeitando o facto de poder voltar a ser

Educadora de Infância, mas, no entanto, prioriza o Ensino Especial. A entrevistada aborda, ainda, um projeto futuro que tem idealizado, traduzido na participação numa equipa de Intervenção Precoce. A entrevistada pretendia relacionar essa participação com um Projeto de histórias sensoriais, uma temática de que sempre gostou na sua área profissional. Durante a entrevista, não fechou as portas à dimensão académica e revela que talvez, futuramente, possa ingressar, de novo, no Ensino Superior num curso de Mestrado relacionado com as temáticas do Ensino Especial e da Intervenção Precoce, ou então, algo mais específico como certas patologias (vertente do Espectro do Autismo).

Interpretação dos Resultados Obtidos

Como se pode observar, os percursos das duas pessoas entrevistadas apresentam grandes diferenças.

A Entrevistada 1

No que à Entrevistada 1 diz respeito, verifica-se que apresenta um percurso escolar incompleto e não ingressou no Ensino Superior, no entanto apresenta um percurso profissional bastante diversificado. Teve diversos empregos e em áreas diversificadas, tais como: área da saúde, área dos recursos humanos, área da gestão, área social, área da administração, entre outras.

Apresenta diversas formações, tanto em contextos formais, não-formais, como em contextos informais, como formações online, “formações” dadas pelos superiores ou colegas e formações realizadas por exercer cargos na Função Pública (cargos na Câmara). Para além das formações, os estágios que realizou enriqueceram o seu percurso e foram uma mais-valia, pois, com eles, conseguiu aprender muito e alargar os seus conhecimentos e competências.

A entrevistada apresenta uma particularidade, o seu percurso autárquico. Desempenha o cargo de Presidente de Junta de Freguesia, que exige uma grande responsabilidade na instituição e na comunidade local. No decorrer deste percurso, há a destacar que a entrevistada não teve qualquer tipo de formação para desempenhar o cargo, até porque, não existe formação para o mesmo. Contudo, tem feito esse percurso com o auxílio de todos os conhecimentos, aprendizagens e competências que adquiriu ao longo da sua vida.

Para terminar, a entrevistada tem como hobby o Rancho Folclórico, uma atividade bastante tradicional que proporciona,

igualmente, novas aprendizagens em contexto informal. Para conseguir realizar esta atividade é preciso aprender e é preciso ensinar todas as pessoas que queiram participar na mesma. A entrevistada foi, primeiramente, ensinada, para depois ensinar os outros participantes. Atualmente, é a Responsável pelo Rancho, um cargo, para si, bastante significativo.

A Entrevistada 2

Quanto à Entrevistada 2, pode-se afirmar que apresenta um percurso escolar bastante preenchido, tendo concluído o Ensino Secundário em Línguas e Humanidades e tendo ingressado, posteriormente, no Ensino Superior para tirar uma Licenciatura e uma Pós-Graduação. Enquanto esteve na escola, trabalhou ao mesmo tempo, em diversos trabalhos e em áreas bastantes diversificadas, tais como: comércio, área florestal, entre outras. A realização de um Estágio Curricular, no decorrer da Licenciatura, foi enriquecedor, pois permitiu-lhe adquirir competências na área.

Após ter concluído a Licenciatura teve diversos trabalhos na área da Educação de Infância, ao ter sido Educadora de Infância, Professora de AEC e Professora de AAAP. Contudo, também teve algumas dificuldades na área profissional, pois ficou algumas vezes desempregada ou, então, teve de encontrar emprego em outras áreas.

Ao nível das formações, a entrevistada apresenta somente duas formações com certificação. No decorrer dos seus trabalhos teve outras formações, mas foram todas realizadas em contexto informal, asseguradas por supervisores e chefes. Não realizou quaisquer outras formações.

A entrevistada começou por ser, inicialmente, voluntária num ATL, enquanto estava no Ensino Secundário. Perto de ingressar no Ensino Superior, passou a ser monitora nesse mesmo ATL e, posteriormente, a partir de 2022, passou a ser a responsável pelo ATL, com maior responsabilidade com os voluntários, monitores, encarregados de educação e, sobretudo, com as crianças que participavam no mesmo.

Para terminar, a entrevistada tem como hobby um Atelier de Trabalhos Manuais, um projeto próprio. O facto de ser um projeto seu faz com que o Atelier seja muito importante para a entrevistada, pois é algo que criou de modo a continuar, também, a aprender e a ensinar.

Considerações Finais

Para concluir, a construção e a elaboração deste estudo em contexto real foi bastante importante para o desenvolvimento de diversas competências e aprendizagens. Realizar uma investigação desta natureza é uma grande responsabilidade, pois implica conhecer e descrever os percursos de duas pessoas adultas.

O estudo englobou duas entrevistas e, devido a isso, foi necessário um tratamento da informação com rigor e com um maior cuidado, porque apesar de o objetivo ser estudar a vida educativa/formativa e profissional dessas mesmas pessoas, nem sempre é fácil separar a vida pessoal da vida educativa e profissional. São vários os momentos e situações da vida pessoal de qualquer indivíduo que podem afetar a sua vida e o seu percurso profissional.

As entrevistas foram realizadas em contextos descontraídos e, por isso, as entrevistadas conseguiram sentir-se mais à vontade e, assim, relatar o seu percurso de vida académico, formativo e profissional.

A Educação é algo que acompanha os seres humanos desde sempre e isso pode-se observar a partir destes dois exemplos. A Educação Formal disponibilizada em instituição escolar; a Educação Não Formal que ocorre fora do contexto escolar; a Educação Informal que ocorre ao longo do dia, seja em casa, nas ruas, num espaço de socialização, entre outros tantos locais, onde se podem desenvolver novas aprendizagens.

Pode-se concluir que as entrevistadas têm percursos bastante distintos e diversificados. Cada uma teve opções e escolhas diferentes, no entanto, ambas têm bastantes conhecimentos e aprendizagens. Todas as instituições e/ou empresas pelas quais passaram, desde a Escola, o Ensino Superior, diversos locais de trabalho, a Câmara municipal, um Colégio Privado, entre outras instituições de cariz educativo, tiveram um papel preponderante e enriquecedor na trajetória de vida pessoal, profissional e formativa das duas entrevistadas.

Não fora somente essas instituições e/ou empresas que tiveram esse papel, pois o dia-a-dia das entrevistadas, a sua família, os seus hobbies, as simples conversas de rua, entre outros contextos informais, também foram bastante enriquecedores.

Melhor que estudar apenas uma vida, é estudar duas. Tudo isto é mais que estudar, é entender, compreender e valorizar. A vida nem sempre é fácil e apresenta desafios. Contudo, a educação e formação abrem portas e, essas portas, estarão abertas para quem quiser entrar.

Educação vs. Saúde – Contextos de Formação ao Longo da Vida

Cláudia Santos, Daniela Martins, Mariana Costa & Sofia Rosa
Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora

Resumo

A formação proporciona um conjunto de competências conduzindo ao desenvolvimento pessoal e profissional. A formação não deve ser limitada e/ou restringida a uma única área e deve ser de livre e fácil acesso, especialmente, em contexto profissional.

A formação deve ocorrer ao longo da vida, no período que o indivíduo considerar mais pertinente, consoante a sua profissão, gosto, curiosidade, entre outros fatores. Pode ser conseguida em diversos contextos.

Neste estudo, focamo-nos na abordagem biográfica de duas pessoas, com mais de dez anos de carreira profissional, procurando, essencialmente, identificar todos os períodos de formação das mesmas. As entrevistadas têm atividades profissionais distintas, uma na área da educação, outra na área da saúde.

Ambas as entrevistadas, procuraram enriquecer-se através de formações em diferentes áreas, indo além da sua área de trabalho.

Em suma, foi elaborado o levantamento da história de vida destas duas grandes profissionais, nomeadamente de episódios do passado, do presente e do que esperam do futuro, através da realização de entrevistas.

Palavras-chave: Educação; Formação; Desenvolvimento.

Introdução

O presente projeto foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Teorias e Modelos de Formação Profissional, no 2º ano da licenciatura de Ciências da Educação, na Universidade de Évora, lecionada pelos docentes Lurdes Pratas Nico e Bravo Nico.

Para dar resposta ao objetivo fulcral deste trabalho - perceber os diversos percursos de educação e formação de um indivíduo ao longo da sua vida -, foram realizadas duas entrevistas, a duas pessoas que tivessem mais de dez anos de carreira profissional.

Posto isto, foi construído um guião de entrevista, devidamente validado, com o objetivo de delinear os seus perfis/ linhas da vida e perspetivas de futuro. Após a entrevista e recolha das informações necessárias para a realização do estudo, iniciámos o tratamento de dados, de forma a construir o friso cronológico com os momentos mais importantes do percurso escolar, profissional, pessoal e perspetivas futuras.

Neste estudo pretendemos explorar os diversos percursos que uma pessoa pode ter, destacando a importância da educação e formação nesses percursos. A educação encontra-se presente em todos os aspetos de uma sociedade, não só a reflete, como é um dos seus elementos constitutivos. A aposta em educação e formação relevante é crucial para assegurar perspetivas de empregabilidade de qualidade, realização pessoal e bem-estar.

Questão de Partida, Objetivos e Desenho da Investigação

A presente investigação desenvolveu-se em torno da questão de partida: “Quais as etapas de educação e formação, ao longo da vida de duas profissionais com mais de 10 anos de carreira?”.

De forma a responder àquela questão de partida são identificados os objetivos do estudo, a metodologia utilizada e os resultados obtidos, através das entrevistas realizadas.

O estudo teve os seguintes objetivos específicos: traçar o perfil das duas profissionais; realizar um friso cronológico com momentos críticos; situar a educação e formação no tempo; identificar as características do processo educativo e formativo; identificar perspetivas futuras.

Para a recolha de dados recorreremos ao método qualitativo, por meio de dois inquéritos por entrevista.

As entrevistas foram realizadas a uma profissional da área da educação e a uma profissional da área da saúde. Esta seleção foi intencional, a partir da rede de contactos das alunas envolvidas no trabalho. Este processo decorreu no mês de abril de 2023.

Após a seleção das profissionais, foi-lhes pedida a assinatura de uma declaração de consentimento informado. Posteriormente, prosseguimos com a realização das entrevistas, abordando os seguintes tópicos: sexo; idade; naturalidade; residência; escolaridade; formações; momentos da vida pessoal importantes no seu percurso de educação e formação; carreira profissional e, por fim, perspetivas de futuro.

Descrição e Análise dos Resultados

Para se obter uma análise focalizada e abrangente do processo em estudo são apresentados, a seguir, os dados e é realizada a análise do percurso escolar, vida académica, vida profissional, percurso formativo e perspetivas futuras.

Resultados da Análise - Entrevistada 1

A entrevista 1 foi realizada a uma profissional da área da educação, do género feminino, com 43 anos e nascida em Portugal. É licenciada em Educação Básica e 1ºciclo e trabalha, atualmente, na Câmara Municipal, mais especificamente, na Ludoteca, contando com dezassete anos de carreira profissional.

O seu percurso escolar é marcado por um extenso tempo, os três primeiros anos de escolaridade foram feitos em Estremoz onde residia na altura (1989-1992). Quando passou para o 4ºano foi para Évora, cidade onde fez o seu percurso escolar até ao 12ºano. Neste tempo, ficou retida no 5º e no 10º anos de escolaridade. Neste último ano, reprovou a Matemática, no entanto, avançou para o 11ºano e, seguidamente, para o 12ºano. No final do 12ºano, reprovou a matemática no exame nacional e decidiu voltar ao 10ºano para fazê-la e aproveitou para fazer melhoria de nota de algumas disciplinas.

Já com o ensino secundário terminado, em 2001, concorreu para a Licenciatura em Engenharia Informática em Portalegre, a qual não terminou devido à gravidez do seu primeiro filho. Passado um ano,

voltou a concorrer para Portalegre, mas como ia e vinha para Évora todos os dias decidiu candidatar-se à 3ª fase da Licenciatura em Educação Básica e 1º Ciclo na Universidade de Évora, onde ficou colocada. Em 2006, quando acabou esta licenciatura decidiu candidatar-se à Licenciatura de Educação Básica do Pré-Escolar. Frequentou durante algum tempo a licenciatura, mas decidiu realizar uma prova de conhecimentos para aumentar a nota da licenciatura com o intuito de se candidatar a mestrado. Acabou por não concorrer e, mais tarde, em 2022, decidiu concorrer à Licenciatura em Agronomia na Universidade de Évora, na qual se encontra, atualmente.

O seu percurso profissional começou após a conclusão da sua licenciatura, em 2006, sendo o primeiro emprego no Continente e, de seguida, no Bricomarché. Despediu-se do Bricomarché quando recebeu uma proposta da câmara municipal, onde foi trabalhar como assistente operacional de cozinha numa cantina de uma escola de 1ºciclo. Teve nesta função durante 2 anos, até que foi chamada para o atendimento e apoio à secretária e direção no mesmo agrupamento de escolas. Em 2017, passado sete anos, surgiu a mudança para a Ludoteca de Évora. Em 2019 transitou para a carreira de técnico superior.

Durante todo o seu percurso realizou várias formações, tanto internas como externas, e ainda transmitiu conhecimentos. Participou em workshops e congressos da área da educação, nomeadamente, na II e III edições do Encontro Regional de Educação “Aprender no Alentejo”. Em relação às formações internas realizou a formação de Piscinas-Tratamento e Manutenção, a formação de Gestão da Qualidade- Área Alimentar, de Higiene e Segurança Alimentar + Sistema HACCP, o Curso de Organização de atividades em ATL's, a formação em Gestão e Resolução de Conflitos, entre outras. Por vontade e interesse próprios, realizou um Curso Básico de Socorrismo e uma Formação para ser formadora na área da informática, porém, deixou um módulo por concluir. Durante todos os locais que frequentou e frequenta transmitiu competências já adquiridas a colegas novos que entravam no serviço.

Para o futuro, a entrevistada tem a ambição de realizar um projeto sénior na zona de Nisa. Para além disso, uma vez que os pais compraram uns terrenos, quer desenvolver a área do agroturismo. Pretende, também, alcançar a mobilidade para uma Câmara Municipal mais próxima de Nisa.

Resultados da Análise - Entrevistada 2

A entrevista 2 foi realizada a uma senhora com 62 anos, nascida em Angola. É licenciada em Enfermagem, encontra-se, atualmente, a trabalhar na Administração Regional de Saúde do Alentejo, no departamento de saúde pública, contando já com trinta e nove anos de carreira profissional na área.

O seu percurso escolar iniciou-se em 1967, em Angola, onde permaneceu até ao sexto ano de escolaridade, transitando sempre com sucesso. Aos doze anos veio viver para Portugal e frequentou o sétimo ano na escola André de Gouveia em Évora; o oitavo ano foi frequentado no Feijó e no nono voltou para Évora e ingressou numa turma de Artes e Design na atual Escola Secundária Gabriel Pereira. Nos seus décimo e décimo primeiro anos de escolaridade voltou a frequentar a atual Escola André de Gouveia, na área da saúde.

Na altura, não era obrigatório o décimo segundo ano para ingressar na universidade, por isso, em 1979 iniciou o seu percurso académico no bacharelato em Enfermagem. Quando concluiu o mesmo, iniciou a sua vida profissional. Após quatro anos, a entrevistada foi fazer uma especialização em Saúde Materna e Obstetrícia. Sendo detentora de um bacharelado e de uma especialização, era possível convertê-los numa licenciatura. No entanto, era necessário o décimo segundo ano, por isso, decidiu voltar a estudar e foi fazê-lo à noite por Unidades Capitalizáveis, obtendo, assim, a licenciatura em enfermagem, aos 30 anos. Para além disto, realizou também uma pós-graduação em Cuidados Paliativos; ingressou na licenciatura em Educação Básica, mas não concluiu faltando-lhe 4 cadeiras e, mais recentemente, uma pós-graduação em Perda e Luto, devido ao falecimento da sua mãe.

Em 1984, iniciou a sua carreira profissional como enfermeira generalista no centro de Medicina Mulheres no Hospital Espírito Santo, em Évora. Após dez anos, foi trabalhar para o Centro de Saúde

do Alandroal, como enfermeira chefe. Em 2013, integrou o departamento de saúde pública da Administração Regional de Saúde do Alentejo, permanecendo, até hoje, nesse local.

Relativamente às formações, a nossa entrevistada realizou várias ao longo da vida e participou também em vários congressos sobre diversos temas ligados à área da saúde. Como formações internas, ou seja, promovidas pelas instituições onde trabalhou, fez formações de socorrismo, prevenção de incêndios, registos de enfermagem e controlo de infeções, entre outras. Quanto às formações externas, fez um curso de inglês, três níveis de Reiki e, mais recentemente, formação em Reflexologia. A entrevistada, também deu formações de Geriatria e de Preparação para o parto, no hospital e ao domicílio.

Futuramente, a entrevistada considera reformar-se nos próximos três/quatro anos, para assim ter mais disponibilidade para viajar e para a família. Pretende continuar ativa a nível de educação e formação, pois gosta muito de estudar, especialmente, as medicinas alternativas.

Reflexões Finais

Com este projeto de investigação, foi possível refletir sobre os conceitos de educação e formação ao longo da vida e os diversos caminhos que uma pessoa pode ter e as escolhas que terá de fazer.

A Educação e formação ao longo da vida são conceitos que enfatizam a importância da aprendizagem contínua e do desenvolvimento pessoal em todas as etapas da vida. Essa abordagem reconhece que a educação não se limita apenas aos anos de infância e juventude, mas é um processo contínuo que pode ocorrer em qualquer idade. A educação ao longo da vida envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências em diversos contextos, como escolas, universidades, instituições de ensino profissional, ambientes de trabalho e comunidades. Ela abrange tanto a educação formal (sistemas educacionais estruturados), quanto a educação não formal (cursos, workshops, formações) e a educação informal (aprendizagem autodirigida, experiências quotidianas).

À medida que o mundo evolui rapidamente, é essencial atualizar constantemente os nossos conhecimentos e habilidades para acompanhar as mudanças. A educação ao longo da vida permite que as pessoas se adaptem às alterações e oportunidades. Investir em educação e formação ao longo da vida pode melhorar as perspetivas de emprego e avanço na carreira. A aquisição de novas habilidades e qualificações podem abrir portas para oportunidades de emprego melhores e mais gratificantes; promove o desenvolvimento pessoal, ampliando horizontes; estimula a criatividade; fortalece a autoconfiança e incentiva a participação ativa na sociedade.

Uma sociedade bem informada e educada é essencial para o funcionamento saudável da democracia. A educação ao longo da vida permite que os cidadãos compreendam questões complexas, participem do debate público e tomem decisões informadas.

Desafios da Educação em Tempos de Pandemia no Concelho de Montemor-o-Novo: O Papel dos Parceiros Educativos

Susana Pereira | Universidade de Évora | spsusypereira@gmail.com

Bravo Nico | Universidade de Évora | jbn@uevora.pt

Resumo

As medidas implementadas pelo governo português, no contexto de pandemia por Covid-19, lançaram novos desafios, oportunidades e dificuldades às escolas. No estudo de caso em desenvolvimento, no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação, assente numa metodologia mista, procuramos compreender a forma como o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e os respetivos parceiros se organizaram para continuar a assegurar uma resposta educativa aos alunos, no período de transição para o ensino remoto de emergência. Neste artigo, abordaremos apenas um dos objetivos específicos traçados, que visa analisar o envolvimento e apoio por parte dos parceiros educativos durante a suspensão das aulas presenciais. Para dar resposta a este objetivo, uma das técnicas de recolha de dados privilegiada foi a análise de documentos orientadores do Agrupamento no âmbito do regime de educação a distância. Para complementar, realizámos entrevistas semiestruturadas aos elementos da Direção do Agrupamento de Escolas, lideranças intermédias, docentes, representantes de pais/encarregados de educação e das entidades parceiras, crianças e alunos da educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico e procedemos à aplicação de inquéritos por questionário a alunos do segundo e terceiros ciclos e do ensino secundário. Concluímos que, durante o período de ensino remoto de emergência, se verificou uma boa dinâmica entre a escola, a família e a comunidade. Houve um reconhecimento do esforço feito pelos parceiros locais para que a educação chegasse a todos de igual forma, ainda que, inevitavelmente, isso não tenha acontecido. Os parceiros apoiaram o Agrupamento de Escolas e as famílias, quer na disponibilização de equipamentos, quer na distribuição dos recursos pedagógicos em papel aos alunos que não dispunham de rede de Internet, bem como no transporte de refeições para as famílias mais carenciadas.

Destacaram-se, neste apoio, o Município, as Juntas de Freguesia, a Associação de Desenvolvimento Local Terras Dentro e a Cercimor.

Palavras-chave: Escola, Parceria, Comunidade, Pandemia, Ensino Remoto de Emergência.

Introdução

As medidas implementadas pelo governo português, no contexto de pandemia, trouxeram novos desafios, oportunidades e dificuldades para as escolas, docentes, alunos e restantes elementos da comunidade educativa. Procurámos, através de um estudo de caso, assente numa metodologia mista, compreender a forma como o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo (AEMN) e os parceiros do território, se organizaram para continuar a assegurar uma resposta educativa aos alunos durante os períodos de suspensão das atividades presenciais e de implementação da modalidade de ensino remoto de emergência.

O objetivo geral definido para a investigação foi compreender como é que o Agrupamento de Escolas e os parceiros se organizaram, em tempos de pandemia, para garantir uma resposta educativa. A partir deste objetivo, delineámos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as medidas adotadas pelo Agrupamento de Escolas em situação de pandemia; (2) analisar as implicações das medidas implementadas, em consequência do cenário de pandemia por Covid-19; (3) verificar que envolvimento e apoio houve por parte dos parceiros educativos durante a suspensão das aulas presenciais; (4) conhecer o impacto que a educação a distância teve no trabalho de professores e de alunos; (5) propor adequações que deverão ser feitas nas práticas pedagógicas, no futuro, de forma a aproveitar as oportunidades que surgiram, por exemplo, em termos de tecnologias ao serviço da educação.

Uma vez que a investigação ainda está em curso, neste artigo apresentamos o enquadramento teórico do tema, a metodologia de investigação e algumas das principais conclusões relativas apenas ao terceiro objetivo específico supracitado.

Contextualização teórica

A pandemia por Covid-19 conduziu ao encerramento dos estabelecimentos de ensino e à suspensão das atividades letivas presenciais. O Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril estabeleceu a obrigatoriedade da implementação de um plano de ensino a distância, por parte de cada escola, com recurso às metodologias mais adequadas e com garantia da realização e da avaliação das aprendizagens.

O Conselho Nacional de Educação (2021) sublinha algumas fragilidades que se evidenciaram neste período de transição para o ensino a distância, como o número insuficiente de dispositivos digitais e de uma ligação à internet de qualidade. Esta dificuldade foi sentida pelas escolas e pelas famílias que não têm oportunidade de adquirir equipamentos informáticos. O mesmo sucede com os docentes, que nem sempre dispõem de equipamentos modernos, boas ligações à internet ou competências para lidar com as novas tecnologias digitais, como aponta Schleicher (2020): “Os professores também tiveram de se adaptar a novas pedagogias e formas de ensino, para os quais podiam não estar preparados.” (p.4).

Um estudo da Universidade do Minho (Flores et al., 2020), que procurou compreender o processo de adaptação dos professores ao contexto de ensino e aprendizagem a distância, apontou como principais constrangimentos a falta de equipamentos adequados para os alunos, a dificuldade para envolver os estudantes nas aprendizagens, a falta de tempo e a ausência de formação adequada. Também no estudo desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação (2021) é apontada a falta de formação adequada dos professores, dos alunos e das famílias para a utilização dos recursos digitais.

No estudo de Flores et al. (2020), os professores consideraram que a avaliação foi mais difícil de implementar no contexto a distância do que o ensino-aprendizagem, facto que resultou da fraca motivação revelada pelos alunos e das dúvidas relativamente à fiabilidade dos resultados.

Andreas Schleicher (2020) vem confirmar que as consequências da suspensão do ensino presencial não foram iguais para todos: “Alunos de origem social privilegiada, apoiados pelos pais, capazes e ansiosos por aprender, encontraram oportunidades alternativas de aprendizagem depois de as escolas fecharem. Aqueles oriundos de meios desfavorecidos ficaram limitados quando as suas escolas fecharam.” (p.4).

O estabelecimento de parcerias com a comunidade foi uma das estratégias adotadas para garantir as aprendizagens a todos os alunos, de acordo com as conclusões do estudo do Conselho Nacional de Educação (2021). Mittler (2003, citado por Limeira et al., 2020) considera que os pais e a restante comunidade local têm um papel de grande relevância, na medida em que a escola precisa de todos para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade: “Nenhuma escola é uma ilha e nenhuma escola pode ter sucesso sem desenvolver redes de parcerias com a sua comunidade local, com pais de alunos passados, presentes e futuros, com outras escolas e outras agências.” (p.9).

Nesta linha, torna-se relevante compreender como é que os parceiros educativos e os estabelecimentos de ensino se articularam e se, efetivamente, asseguraram uma resposta de qualidade em termos de ensino, aprendizagem, avaliação e acompanhamento, de acordo com as diferentes necessidades dos alunos. Com esta investigação, pretendemos conhecer o caso particular do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e dos respetivos parceiros e, para isso, partimos de um estudo anterior (Pereira, 2019), que analisou as dinâmicas educativas estabelecidas entre este Agrupamento de Escolas e o território em que está inserido. No estudo supracitado, Pereira (2019) concluiu que “o Agrupamento demonstra abertura para se articular com uma diversidade de instituições, que incluem a autarquia, os serviços públicos, associações, cooperativas, empresas e fundações, o que contribui para uma dinâmica educativa muito enriquecedora.” (p.168). A mesma autora refere ainda que existe um grande número de parcerias com diferentes instituições locais, que se situam dentro e fora do concelho, e estas são consideradas um fator motivacional para as aprendizagens, contribuem para a formação integral dos alunos.

Neste sentido, promovem a melhoria dos resultados escolares e o aumento da taxa de sucesso educativo, conduzindo à redução do absentismo e do abandono escolar.

Metodologia

De acordo com a questão de partida e os objetivos delineados, o paradigma interpretativo é aquele que mais se adequa a este estudo, na medida em que procura, segundo Coutinho (2014), a compreensão, o significado e a ação. Iniciámos a investigação com um estudo exploratório, procurando recolher informação, ainda que superficial, sobre o tema que foi objeto de estudo, para formularmos uma visão geral, e, numa fase seguinte, investigámos de forma aprofundada.

A abordagem mista, com recurso a inquéritos por entrevista e por questionário, foi a selecionada para o presente estudo. A modalidade adotada foi o estudo de caso.

Para dar resposta aos objetivos traçados, uma das técnicas de recolha de dados privilegiada foi a análise de documentos orientadores do Agrupamento no âmbito do regime de educação a distância, como o Plano de Ensino a Distância, Planos Semanais de Trabalho destinados aos alunos, entre outros considerados relevantes para a investigação.

As entrevistas semiestruturadas aos elementos da Direção do Agrupamento de Escolas, lideranças intermédias, docentes, crianças de uma sala da educação pré-escolar, alunos de uma turma de segundo ano do primeiro ciclo do ensino básico, aos representantes de pais/encarregados de educação e entidades parceiras constituíram-se como uma outra técnica de recolha de informação.

Para o efeito, construímos um guião semiestruturado, sujeito a validação, e o registo das respostas das entrevistas foi feito através da gravação das mesmas, mediante solicitação de autorização aos participantes para o efeito.

Foram aplicados inquéritos por questionário às turmas selecionadas por nível/ciclo de escolaridade: uma turma de sexto ano do segundo ciclo do ensino básico, uma turma do oitavo ano do

terceiro ciclo do ensino básico, e uma turma de décimo segundo do ensino secundário. Devido à faixa etária, optámos por aplicar entrevistas, de grupo às crianças da educação pré-escolar e individuais aos alunos do primeiro ano do primeiro ciclo, conforme referido, e questionários aos alunos dos restantes níveis de escolaridade.

A análise dos dados é uma tarefa fundamental no campo da investigação. No processo de interpretação da informação obtida a partir dos documentos foi utilizada a análise documental. Para a análise da transcrição das entrevistas, recorremos à análise de conteúdo. Relativamente ao tratamento dos dados obtidos a partir dos questionários, nas questões fechadas foi aplicada a estatística descritiva e para a análise das questões abertas do questionário, recorremos à análise de conteúdo.

A síntese e interpretação final de todos os dados analisados permitiu elaborar as conclusões e dar resposta às questões de investigação e objetivos delineados.

Ao longo de todo o processo de investigação foram tidas em conta as preocupações e questões éticas, como o Consentimento Informado, Livre e Esclarecido de cada um dos participantes ou a solicitação para gravação áudio das entrevistas.

Conclusões

A Figura 1 ilustra os parceiros que prestaram um maior apoio, quer ao Agrupamento de Escolas, quer aos alunos e respetivas famílias durante os períodos de confinamento devido à pandemia por Covid-19.

FIGURA 1 – PARCEIROS QUE SE DESTACARAM DURANTE A PANDEMIA E O E@D



Para além de diversos equipamentos informáticos e acessos à internet disponibilizados nos anos letivos 2019-2020 e 2020-2021, a Câmara Municipal foi responsável pela distribuição de refeições aos alunos dos diferentes níveis de ensino durante os mesmos períodos de tempo. Este parceiro forneceu ainda equipamentos de proteção individual, como máscaras descartáveis, luvas descartáveis, batas, álcool gel e desinfetante de superfícies ao longo do ano letivo 2020-2021. Esta instituição foi ainda responsável pelo transporte de alunos de casa para a escola e vice-versa, sempre que necessário, e disponibilizou Técnicos Superiores ao Agrupamento.

As Juntas de Freguesia desempenharam um papel essencial durante o período de pandemia e de suspensão das atividades letivas. Para além da entrega de computadores, *tablets* e de acessos de internet, estas instituições tiveram a seu cargo a elaboração e distribuição das fotocópias aos alunos que viviam fora do centro da cidade, em zonas mais isoladas. Desta forma, os alunos que estavam impossibilitados de participar nas aulas *online*, por motivos de inacessibilidade à rede de internet, tiveram oportunidade de realizar as tarefas propostas pelos professores.

A Associação para o Desenvolvimento Integrado *Terras Dentro* destacou-se pela forma como apoiou os alunos que pertencem à comunidade cigana, durante a pandemia. A equipa da Associação, constituída por uma psicóloga, uma técnica de projeto e um elemento da comunidade, que assumia o papel de dinamizador comunitário, dirigia-se aos locais onde residia a comunidade cigana, para levar as refeições e as tarefas escolares aos alunos, prestando-lhes apoio na realização das mesmas. Esta instituição assumiu um papel determinante enquanto elo de ligação entre a escola e os alunos e famílias de etnia cigana, pois para além das tarefas, os técnicos entregavam, por exemplo, desenhos feitos pelos colegas ou mensagens. Foi também feito um trabalho com estas famílias no sentido da valorização da escola e da sua importância para o futuro, nomeadamente, em termos de empregabilidade.

A Cercimor, através dos seus técnicos, continuou a fazer o acompanhamento a distância, embora com constrangimentos, por exemplo, a nível da fisioterapia. Porém, surgiram novos tipos de

necessidades, para além do apoio terapêutico, que se prendiam com a informação e gestão do confinamento, a alimentação, a medicação, visitas domiciliárias ou a gestão de problemas familiares, entre outras. A equipa do CAFAP, unidade instalada no Agrupamento, constituída por uma psicóloga e uma assistente social, continuou a fazer o acompanhamento a cerca de 50 famílias. Os técnicos da Intervenção Precoce deram continuidade ao seu trabalho, nas creches e jardins de infância, embora tentando reduzir os contactos, no sentido de evitar contágios.

As Associações de Pais/EE foram parceiros fundamentais, especialmente, no caso das crianças da educação pré-escolar e dos alunos do primeiro ciclo do ensino básico, devido ao baixo grau de autonomia que apresentam face, por exemplo, à utilização das tecnologias educativas. Para além da cedência de dispositivos digitais e acessos de internet a alunos de contextos mais desfavorecidos, os pais, através do trabalho colaborativo com a escola e professores, asseguraram o apoio nas aulas *online* e nas tarefas dos seus educandos.

Em síntese, a colaboração e entreaajuda dos vários parceiros da comunidade foram determinantes para assegurar uma resposta educativa aos alunos durante os períodos de suspensão das atividades letivas, o que traduz a importância das parcerias entre as escolas e as diferentes instituições de um território, como refere Silva (2016):

(...) o estabelecimento educativo beneficia da colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada (autarquias, serviços de saúde, segurança social, polícia de segurança pública, centros culturais e desportivos, instituições de ensino superior, etc.) para realizar as suas finalidades educativas. A cooperação com estes recursos da comunidade pode assumir a forma de parcerias formais, através de acordos ou protocolos com continuidade, ou ser solicitada pontualmente. (p. 30)

No caso particular do Agrupamento de Escolas que foi objeto de estudo, o apoio dos parceiros educativos ajudou a prevenir o abandono escolar nos momentos de confinamento e o seu contributo

foi essencial que as desigualdades sociais não se acentuassem ainda mais.

Referências bibliográficas

Conselho Nacional de Educação. (2021). Educação em tempo de pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas. https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf

Coutinho, C. (2014). Metodologia de investigação em Ciências Sociais: teoria e prática. Almedina.

Flores, M. A., Machado, E. A., & Alves, P. (2020). Ensino e avaliação a distância em tempos de COVID-19 nos ensinos básico e secundário em Portugal. https://ciecum.files.wordpress.com/2020/07/resultados-do-estudo_ver3a3ofinal_pc393s-sessc383o.pdf

Limeira, A. P., Oliveira, S. F., Oliveira, Z. S., Dâmaris, R. M. J., & Toro, P. C. H. (2020, julho). O impacto na educação com a pandemia da Covid-19. Revista Acadêmica Online. <https://www.revistaacademicaonline.com/news/o-impacto-na-educacao-com-a-pandemia-da-covid-19/>

Pereira, S. I. P. (2019). Olhares sobre a dinâmica educativa estabelecida entre o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e o território em que se insere (Dissertação de Mestrado) Universidade de Évora.

Schleicher, A. (2020). The impact of Covid-19 on education - Insights from education at a glance 2020. 1–31. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Legislação referida

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril (2020). Diário da República n.º 72, I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

ADLBC e “Contrato Local de Desenvolvimento Social 4G” – Projetos Promovidos pela Associação Monte

Alexandre Santos, Inês Rico, Rafael Rosa & Margarida Correia
Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora | spsusypereira@gmail.com

Resumo

No âmbito da unidade curricular “Educação, Território e Desenvolvimento Local”, lecionada pelo professor Bravo Nico, no segundo ano do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora, foi-nos proposto um trabalho diferente, mas muito enriquecedor.

Fomos convidados a integrar o congresso «Aprender no Alentejo», onde foram apresentadas as atividades educativas promovidas pela instituição o “Monte”, com sede em Arraiolos.

Queremos, desde já, agradecer à Ex^a Senhora Dr^a Marta Alter pela sua simpatia e por ter estado sempre disponível para nos auxiliar.

São dois os projetos que a instituição “Monte” está a implementar. O primeiro projeto é o “ADLBC” (agricultura e desenvolvimento local de base comunitária) e o público-alvo são os agricultores, sejam os novos agricultores, que iniciaram agora o seu caminho profissional, ou os agricultores já experientes. O segundo projeto é o contrato local de desenvolvimento SOCIAL 4G, cujo público-alvo é a população idosa do concelho de Arraiolos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Local; Comunidade.

Introdução

No âmbito da unidade curricular Educação, Território e Desenvolvimento Local, lecionada pelo professor Bravo Nico, foi-nos proposto realizar uma pesquisa sobre uma associação no Alentejo Central com foco educativo (educação formal e/ou não formal) para apresentar no congresso “Aprender no Alentejo”. Este congresso foi realizado nos dias 11 e 12 de maio de 2023, reuniu profissionais da área educacional, proporcionando um espaço de debate e troca de experiências sobre práticas educativas inovadoras.

Os objetivos desta pesquisa foram aprofundar a génese da instituição e os seus projetos educativos, compreender as suas funções e o seu papel na sociedade, investigar como se desenvolvem os projetos educativos e explorar as atividades promovidas pela associação.

Diante desse desafio, a associação escolhida para o estudo e apresentação foi o Monte, localizada na vila de Arraiolos, concelho do Alentejo Central. A escolha do Monte como objeto de estudo deveu-se à sua relevância na área educacional e ao seu impacto na comunidade local. Ao longo deste trabalho iremos explorar os fundamentos e valores do trabalho da associação, bem como as suas principais conquistas e desafios.

O Alentejo Central possui um contexto social e cultural singular. Nesse cenário, as associações educativas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e promoção de práticas educativas inovadoras, proporcionando oportunidades de aprendizagem para pessoas de todas as idades. Compreender o trabalho e as contribuições dessas associações é essencial para promover uma educação de qualidade, inclusiva e voltada para o desenvolvimento local.

Ao longo do estudo procurámos aprofundar o nosso conhecimento sobre o Monte e sua atuação, analisando e identificando os principais pilares que sustentam as suas ações. Para isso, entrevistámos um membro da associação, a Dr^aMarta Alter. Dessa forma, procurámos obter uma visão mais ampla e abrangente do trabalho realizado pela associação, bem como compreender como ela tem impactado a comunidade local e contribuído para o desenvolvimento educativo na região.

Este estudo não se restringe apenas ao cumprimento de uma tarefa académica, mas representa, também, uma oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal. Ao percebermos as práticas educativas do Monte, tivemos a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e ampliar a nossa compreensão sobre a importância da educação no contexto local.

Ao finalizar esta pesquisa, esperamos apresentar um panorama abrangente sobre a Associação Monte, as suas práticas educativas, conquistas e desafios. Além disso, esperamos ter contribuído para o enriquecimento do congresso "Aprender no Alentejo" ao compartilhar as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo deste trabalho.

De seguida, aprofundaremos a história e trabalho desenvolvido pelo Monte, explorando os seus projetos, atividades e impactos na comunidade local.

O Monte

A Associação Monte foi criada em 1996. Trata-se de uma entidade privada sem fins lucrativos, tendo a sua origem nas Associações de Desenvolvimento Local. Está acreditada como entidade Gestora do Grupo de Ação Local- Alentejo Central para implementação de Abordagem LEADER/ Desenvolvimento Local de Base Comunitária nesta região. É uma Organização Não Governamental para o desenvolvimento com estatuto de utilidade pública e entidade formadora certificada para os principais domínios da sua ação.

A Associação Monte tem como principal missão incentivar o desenvolvimento económico e social sustentável das regiões rurais e promover os processos de governança local. Visa, ainda, contribuir para melhorar a qualidade de vida, material e industrial, das comunidades rurais, reforçar a articulação entre os agentes e organizações num compromisso para o desenvolvimento sustentável, ativar respostas e soluções locais que concorram para o crescimento e bem-estar, através de processos participativos.

Projetos Educativos

Após a reunião realizada com a direção da instituição em causa, verificámos que existiam projetos educativos interessantes para serem analisados e aprofundados. Os projetos são os seguintes:

- Loja Comunitária de Arraiolos
- Centro de Recursos para o Desenvolvimento Rural

- Gerar Identidades

- Cabaz Hortelão

Loja Comunitária de Arraiolos

A loja comunitária de Arraiolos é um espaço de promoção dos princípios da solidariedade e do voluntariado. Disponibiliza, gratuitamente, aos residentes do concelho um conjunto diversificado de bens e equipamentos. Os beneficiários são as famílias carenciadas do concelho de Arraiolos.

É possível doar alimentos não perecíveis, brinquedos, roupa, livros, pequenos eletrodomésticos, entre outros.

Uma vez que se trata de um projeto de voluntariado, é possível que qualquer pessoa, com idade igual ou superior a 18 anos, com motivação e disponibilidade, possa efetuar a sua participação.

FIGURA 1 - LOGÓTIPO DO PROJETO “LOJA COMUNITÁRIA DE ARRAIOLOS”



**LOJA COMUNITÁRIA
DE ARRAIOLOS**

Centro de Recursos para o Desenvolvimento Rural

Em 2010, a Associação Monte criou a plataforma do Centro de Recursos para o Desenvolvimento Rural (CRDR) com o objetivo de disponibilizar uma estrutura de suporte à capacitação de agentes locais e de apoio ao desenvolvimento do trabalho em parceria à distância, procurando melhorar as competências digitais dos intervenientes.

Criou-se, também, um espaço físico de acesso à internet, na Ribeira Grande em Santo Antão, para acesso das associações comunitárias locais.

O CRDR integra as seguintes funcionalidades: divulgação de projetos de cooperação, ações de capacitação de reforço de competências nas áreas do desenvolvimento comunitário (gestão de projetos segundo a metodologia “o ciclo do projeto”, ferramentas para a gestão de pequenos negócios, TIC e utilização de plataformas de trabalho colaborativo), centro de recursos e documentação, fóruns nas áreas do desenvolvimento rural, animação territorial, empreendedorismo e inovação e, ainda, espaço de divulgação de informação.

O acesso ao CRDR pode ser feito por utilizadores registados ou utilizadores não registados. No caso dos utilizadores não registados, apenas têm acesso a informação genérica sobre os vários projetos disponibilizada na plataforma. Os utilizadores registados, para além da informação genérica têm, também, disponível a informação relativa aos campos em que fizeram o registo.

O CRDR está a funcionar com recurso a um software livre, o moodle, que consiste num sistema de gestão de aprendizagem e de trabalho colaborativo, acessível através da internet.

O facto da criação do software moodle ter por finalidade a aprendizagem, principalmente num contexto de e-learning ou b-learning (aprendizagem eletrónica, ensino à distância), implica que, na utilização do CRDR, as terminologias que estão, claramente, direcionadas para a educação devam ser interpretadas na lógica do projeto, com as correspondentes ações e atividades.

De seguida, apresenta-se a perspetiva/função ao utilizar a plataforma do CRDR:

- Registo e acesso à plataforma;
- Na ótica do destinatário das atividades, ao aceder a uma atividade de um projeto poderá consultar a sua informação através de forma direta, como por exemplo, textos, imagens, vídeos, entre outros, ou poderá requerer o download de um ficheiro;

- Na ótica do dinamizador das atividades, o mesmo preocupa-se com a evolução tecnológica dos participantes através da elaboração de relatórios e realização de tarefas, tais como composições, projetos, entre outros). Quando estas atividades estão concluídas são enviadas para o espaço onde se desenvolve a atividade, através da CRDR.

Gerar Identidades - Contrato de Desenvolvimento Local para o Desenvolvimento Social do Concelho de Arraiolos

O programa Gerar Identidade-GI é um projeto de CLDA-4G, iniciou em setembro de 2020, terminará em agosto de 2023 e abrange a população idosa de todo o concelho de Arraiolos. O GI tem como principal objetivo promover a cidadania positiva e inclusiva no que respeita ao envelhecimento populacional, uma vez que existe uma grande percentagem de população idosa no território. Este projeto tem como principal parceria a Câmara Municipal de Arraiolos. O GI executa 7 atividades enquadradas nas diferentes tipologias de ações obrigatórias:

Atividades:

I- Ações socioculturais que promovam o envelhecimento ativo e a autonomia das pessoas idosas:

Atividade 1: Programa animar sénior

Atividade 2: À conversa com...

Atividade 3: Pontes-Encontro de gerações

Atividade 4- Linguagem dos afetos

II- Ações de combate à solidão e ao isolamento

Atividade 5: Informar para aproximar

Atividade 6- Serões comunitários e solidários

III-Desenvolvimento de projetos de voluntariado vocacionados para o trabalho com populações envelhecidas

Atividade 7- Vamos todos ajudar (voluntariado)

Em novembro de 2022, foi lançada uma revista intitulada por “Gerar Identidades”. Nesta, é possível verificar as atividades já realizadas, os testemunhos dos participantes e, ainda, o plano de ações futuras. A revista foi distribuída por todas as localidades do concelho e está disponível no site da instituição.

FIGURA 2 - REVISTA «GERAR IDENTIDADES»



Cabaz Hortelão

O cabaz hortelão consiste na criação de cabazes com produtos agrícolas, que os próprios produtores entregam ou nos dois núcleos destinados para esse fim (Évora e Montemor-o-Novo), ou nas casas dos consumidores. Foram cerca de 174, o número de consumidores.

O principal objetivo deste projeto é promover uma agricultura local e sustentável, existir uma ligação consumidor/produtor, o fortalecimento da economia local e, ainda, criar programas educacionais com o objetivo de consciencializar a comunidade sobre a importância da agricultura sustentável.

Considerações Finais

Após uma análise aprofundada dos dados e informações recolhidos foi possível compreender a mensagem que a Associação Monte, instituição localizada em Arraiolos, pretende transmitir ao seu público.

Dado que a maioria da população no concelho é composta por idosos, é fundamental destacar o projeto "Gerar Identidades"

como um exemplo vivo da relevância de manter essa faixa etária ativa. Esta iniciativa contribui para combater o sedentarismo e a solidão, frequentemente, vividos por essa população. Ao promover atividades que estimulam o envolvimento social e físico dos idosos, a Associação Monte desempenha um papel essencial no fortalecimento do seu bem-estar geral.

É gratificante constatar que instituições como esta reconhecem as necessidades específicas da população local e se empenham em oferecer soluções práticas e eficazes para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Ao apoiar projetos que promovem o desenvolvimento e o "entretenimento" dos habitantes de Arraiolos, a Associação Monte estabelece-se como um agente de mudança positiva na comunidade.

Este trabalho realizado na Associação Monte demonstra não apenas um compromisso com o presente, mas também uma visão de futuro para a região. Acreditamos que iniciativas como estas sejam fundamentais para promover um ambiente mais inclusivo e ativo, onde todas as gerações possam interagir e beneficiar mutuamente.

A instituição tem desempenhado um papel significativo ao desenvolver projetos direcionados para a população idosa de Arraiolos, demonstrando a importância de mantê-los ativos na comunidade. Com o intuito de combater o sedentarismo e a solidão, a instituição tem contribuído para um maior bem-estar e qualidade de vida desses indivíduos. O Monte é um exemplo inspirador de como uma organização pode fazer a diferença e promover o progresso social num contexto local.

Por último, referir que também é de extrema importância dar continuidade aos demais projetos promovidos pela Associação, uma vez que todos eles possuem o seu próprio valor e relevância. Cada iniciativa contribui, de maneira única, para o bem-estar e o desenvolvimento da comunidade local.

Em suma, queremos agradecer a todas as pessoas que permitiram a realização deste trabalho. Um agradecimento, em especial, à Dr^a Marta Alter, que se mostrou sempre disponível para nos ajudar e prestar esclarecimentos, a todas as restantes

funcionárias da instituição e ao Professor Bravo Nico, que foi quem nos guiou e orientou o nosso trabalho.

Fontes consultadas

<https://www.monte-ace.pt/site/>

Toda a informação presente neste documento, tal como toda a informação apresentada no congresso “Aprender no Alentejo”, foi extraída do site referido e a partir da entrevista/reunião com a Dra. Marta Alter.

Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira de Évora

Beatriz Vilhena, Mariana Santos, Patrícia Rosa & Nur Cakirca

Estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Évora

Resumo

Incluído na Licenciatura em Ciências da Educação, o presente trabalho referente à Unidade Curricular de Educação, Território e Desenvolvimento Local, lecionada pelo Professor Bravo Nico, tem como finalidade identificar e caracterizar uma instituição da área educativa, nomeadamente as respetivas áreas de atividade, bem como as suas aprendizagens.

A instituição escolhida para a realização deste trabalho foi o Centro Qualifica da Escola Secundária Gabriel Pereira de Évora.

O Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira pretende melhorar os níveis de qualificação da população e, consequentemente, a melhoria da sua empregabilidade.

Palavras-chave: Educação de adultos, qualificação, formação.

Introdução

No âmbito da unidade curricular “Educação, Territórios e Desenvolvimento Local”, foi-nos proposto pelo docente José Bravo Nico, que realizássemos um trabalho para apresentar no congresso “Aprender no Alentejo”, através da escolha de uma instituição, na qual investigássemos a sua componente educativa, a partir de uma investigação em contexto real.

A instituição escolhida pelo grupo foi o Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira, em Évora. Escolhemos esta instituição porque nos é bastante familiar, uma vez que abordámos a mesma, várias vezes, ao longo das aulas.

No presente trabalho, iremos caracterizar o Centro Qualifica, identificar e descrever as suas atividades e, por fim, analisar os resultados obtidos.

Centro Qualifica

O Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas de Gabriel Pereira está localizado na freguesia da Nossa Senhora da Saúde em Évora, na Rua Domingos Rosado, foi fundado em 2017, nunca tendo ocorrido interrupção de atividade, desde então.

O Centro Qualifica pretende melhorar os níveis de educação e formação dos adultos e, consequentemente, contribuir para a melhoria dos níveis de qualificação da população.

O Centro Qualifica é promovido por um estabelecimento de ensino público. Quanto ao seu funcionamento, esta instituição funciona de forma contínua, ou seja, ao longo do ano, e tem o horário ampliado (pós-laboral).

O Centro Qualifica tem várias aprendizagens que gostaria de realizar, a nível cultural, educacional e social. A instituição tem disponibilidade para cooperar com as instituições escolares e de formação, a nível do desenvolvimento do currículo, da componente funcional do currículo, do estágio profissional, da formação profissional, de cedência de instalações e equipamentos e, por fim, de serviço comunitário.

Programa Ler +Qualifica

Este é um projeto da própria instituição envolvendo uma parceria. Os seus objetivos são promover a cultura e a informação e oferecer, a quem nele participa, formação profissional e escolar. No que respeita à responsabilidade da conceção da aprendizagem, esta pertence à própria instituição. A concretização é, de igual modo, pertencente ao Centro Qualifica e aos próprios candidatos. A participação não é obrigatória.

Quanto ao público-alvo, o programa Ler + Qualifica destina-se aos funcionários e aos inscritos, passando por um grupo específico de adultos em idade ativa, de ambos os géneros. O programa pode destinar-se, ainda, aos inscritos no Centro Qualifica. Não existe limite de participantes.

A sua realização acontece na própria instituição, não sendo declarada uma duração propriamente dita. No entanto, a sua frequência é episódica, acontecendo sempre que solicitado.

O seu horário de aprendizagem reúne o regime laboral e extralaboral, com direito a avaliação (heteroavaliação). A participação neste projeto não dá direito a certificação. No que se refere ao seu financiamento, este é apoiado pelo PNL (Plano Nacional de Leitura), resultando de uma candidatura ao mesmo.

Os recursos disponibilizados para a realização do programa são humanos e materiais, sendo que os materiais assentam, sobretudo, em livros. A aprendizagem assume relevância em vários campos, passando pela escolar/académica; profissional; social e pessoal.

ERASMUS +

Esta iniciativa proposta pelo Centro Qualifica acontece todos os anos e tem como objetivo promover a cultura, a informação e a formação do pessoal da instituição.

A responsabilidade da conceção e concretização da aprendizagem está ao encargo das entidades formadoras internacionais na disseminação do conhecimento. Esta atividade tem como público-alvo adultos em idade ativa, funcionários, de ambos os géneros e inscritos no Centro Qualifica. O número de participantes, anualmente, varia entre 11 a 20, o local de realização é no estrangeiro com duração de 2 a 7 dias cada, com frequência da aprendizagem episódica e em horário laboral.

A avaliação é feita ao longo e após a aprendizagem no exercício da função com auto e hetero avaliação. O participante recebe um certificado de participação no evento que é financiado pelo contrato resultante da candidatura Erasmus +.

Esta experiência apresenta uma relevância das aprendizagens adquiridas a nível profissional, social e pessoal.

A participação neste programa traz a oportunidade de frequentar um curso internacional para pessoas com menos oportunidades e as

aprendizagens obtidas em cursos/job shadowing são depois disseminadas no agrupamento.

A iniciativa não apresenta parcerias, os únicos recursos utilizados foram humanos e não é obrigatória a participação.

Estágios Curriculares

O Centro Qualifica disponibiliza estágios curriculares que funcionam em conjunto com outra instituição e têm como único objetivo a formação escolar.

A responsabilidade da conceção e concretização da aprendizagem é da própria instituição e da entidade parceira.

O seu público-alvo são estudantes, de ambos os géneros, com foco principal nos alunos que frequentam a Universidade de Évora (sobretudo os do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação).

O número de participantes é até 10 alunos e tem como local de realização a própria instituição.

Os estágios têm a duração de 14 dias em horário laboral de frequência anual. Durante, e no final do processo de aprendizagem, existe uma auto e heteroavaliação. Esta atividade não tem financiamento e apresenta parceria com a Universidade de Évora, os recursos utilizados são humanos e materiais, com natureza de participação obrigatória por parte dos alunos envolvidos.

Este projeto apresenta uma elevada relevância a nível escolar/académico e profissional, pois prepara os futuros licenciados em Ciências da Educação para o mundo do trabalho.

Jantares Multiculturais

A dimensão educativa da instituição inclui um evento denominado Jantar Multicultural, organizado por uma aluna do terceiro ano do curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora. O objetivo deste evento é promover a cultura e a socialização de um grupo de alunos, sobretudo adultos estrangeiros que estão a aprender a língua portuguesa. Durante o jantar, cada participante traz um prato típico de sua região.

O Jantar Multicultural é organizado pela instituição e destina-se a adultos em idade ativa, de ambos os sexos, e alunos do Departamento de Educação e Formação de Adultos do agrupamento. O evento acontece na própria instituição e tem número variável de participantes.

Esta iniciativa tem relevância social e é de responsabilidade da instituição. Tem a duração de um dia e decorre fora do horário normal de trabalho, proporcionando uma aprendizagem episódica. Não há avaliação formal ou certificação associada ao Jantar Multicultural.

Sessões de divulgação/esclarecimento

As sessões de divulgação/esclarecimento são atividades realizadas periodicamente ou quando necessário, da responsabilidade da própria instituição.

O seu objetivo principal é o desenvolvimento local e a promoção da informação. A conceção e a concretização dessas sessões são da responsabilidade da própria instituição.

O público-alvo destas sessões é toda a comunidade local e o número de participantes pode variar a cada sessão. Estas sessões podem ser realizadas na própria instituição, em outras instituições da freguesia ou em diferentes locais do concelho de Évora.

Cada sessão tem a duração de um dia e a aprendizagem ocorre de forma episódica em horário extralaboral, não há avaliação, certificação ou financiamento relacionados com estas sessões.

Estas sessões contam com várias parcerias, como juntas de freguesia, escolas, casas do povo e empresas, entre outros.

Os recursos utilizados são humanos, ou seja, envolvem profissionais que compartilham conhecimentos e informações com os participantes.

Estas sessões não possuem natureza obrigatória, ou seja, a participação é voluntária. As aprendizagens obtidas nessas sessões têm relevância, tanto em nível escolar como académico.

Aula Aberta

A aula aberta é um evento realizado uma vez por ano, sendo de responsabilidade institucional, tanto da própria instituição, quanto de outra entidade externa.

A conceção da aula aberta é compartilhada entre a própria instituição e outra entidade, enquanto a sua concretização fica a cargo da própria instituição e de formadores vinculados a ela.

O público-alvo da aula aberta são os alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora, de ambos os géneros e tem a duração de um dia.

A aprendizagem proporcionada durante a aula aberta é de carácter permanente, ocorrendo em horário laboral. A avaliação do evento fica a cargo dos docentes da Universidade de Évora.

A aula aberta não possui financiamento, porém conta com parcerias estabelecidas.

Os recursos utilizados são humanos, ou seja, envolvem formadores e profissionais que contribuem para a realização da aula aberta.

É importante destacar que a participação na aula aberta é obrigatória para os alunos da disciplina interveniente e as aprendizagens obtidas durante o evento possuem relevância, tanto no contexto escolar como académico.

Interpretação dos dados

O programa Erasmus tem como objetivos a promoção da cultura, promoção da informação e formação do pessoal da instituição. A sua relevância abrange os aspetos profissionais, sociais e pessoais. O público-alvo são os funcionários e adultos em idade ativa, inscritos no centro. Cada atividade do programa tem duração de 2 a 7 dias, ocorre de forma episódica e é realizada durante o horário laboral.

Já o programa Ler + qualifica busca promover a cultura, a informação e oferecer formação profissional e escolar. A sua relevância abrange os aspetos escolares/académicos, profissionais, sociais e pessoais. O público-alvo são os funcionários e adultos em idade ativa, inscritos no

Centro Qualifica. A duração, frequência e horário dessa atividade não são especificados, ocorrendo de forma episódica, tanto durante o horário laboral, como no extralaboral.

Os estágios curriculares têm como objetivo a formação escolar, com relevância nos aspetos escolares/académicos e profissionais. O público-alvo são os jovens estudantes, adultos em idade ativa e alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Educação. Esses estágios têm duração de mais de 14 dias, ocorrem anualmente e durante o horário laboral.

O jantar multicultural tem como objetivo a promoção da cultura, com carácter lúdico/recreativo. A sua relevância está direcionada para os aspetos sociais. O público-alvo são adultos em idade ativa e alunos do Departamento de Educação e Formação de Adultos do agrupamento. O jantar tem duração de 1 dia, ocorre de forma episódica e fora do horário laboral.

As sessões de divulgação/esclarecimento têm como objetivos o desenvolvimento local e a promoção da informação, com relevância nos aspetos escolares/académicos. O público-alvo é toda a comunidade local. Essas sessões têm a duração de 1 dia, ocorrem de forma episódica e fora do horário laboral.

Por fim, a aula aberta tem como objetivos a promoção da informação e formação escolar, com relevância nos aspetos escolares/académicos. O público-alvo são os alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Educação. A aula aberta tem duração de 1 dia, ocorre de forma permanente e durante o horário laboral.

Cada atividade possui objetivos específicos e relevância para diferentes áreas da vida e do conhecimento. O Erasmus e o Ler + Qualifica são dirigidos para a promoção da cultura, informação e formação, sendo relevantes tanto para o desenvolvimento profissional, quanto social e pessoal. Os estágios curriculares têm como foco a formação escolar e profissional. O jantar multicultural tem um carácter mais social, promovendo a diversidade cultural. As sessões de divulgação/esclarecimento têm relevância, principalmente, no âmbito escolar/académico. A aula aberta visa a promoção da informação e formação escolar.

Os públicos-alvo variam, abrangendo desde funcionários e adultos em idade ativa, até aos alunos de cursos específicos. A duração, frequência e horário também diferem entre as atividades.

Portanto, cada atividade atende a diferentes necessidades e objetivos, abrangendo diversas áreas de aprendizagem e envolvendo públicos-alvo distintos.

Depois da intensa pesquisa que fizemos e partindo das nossas próprias ideias, consideramos que um Licenciado em Ciências da Educação pode vir a desenvolver e dinamizar projetos na, e para a instituição, sob forma de promover e facilitar o seu desenvolvimento. É possível também fazer parte de uma equipa de coordenação/orientação do Centro, contribuindo para a formação dos adultos. Pode, ainda, iniciar a sua prática profissional sob a forma de estágios.

Ao analisar todos os projetos disponibilizados pelo Centro Qualifica, com base nos objetivos da aprendizagem e a relevância de cada atividade, bem como o público-alvo e as características de duração, frequência e horário, podemos realizar algumas comparações e chegar a diversas conclusões.

Conclusão

Com a realização deste trabalho ficámos a conhecer um pouco mais da instituição, o potencial educativo que assume, tanto na própria atividade, como no desenvolvimento territorial. Explorámos também o seu carácter profissional, procurando conhecer os mais variados projetos em curso.

Aquilo que considerámos mais importante e que nos interessou mais, prendeu-se com as saídas profissionais que um Licenciado em Ciências da Educação pode vir a desempenhar numa instituição com estas dimensões.

Gostámos imenso de realizar este trabalho, uma vez que ficámos a conhecer, em contexto real, as práticas profissionais desenvolvidas pelos formadores e responsáveis do Centro.

Enriquecemo-nos bastante, quer a nível pessoal, como académico e acreditamos estar aptas para vir a trabalhar num contexto educativo como este.

Bibliografia

A informação utilizada no trabalho encontra-se disponibilizada no site <https://www.qualifica.aegp.edu.pt/> e nos questionários aplicados à instituição.



UNIVERSIDADE POPULAR
TÚLIO ESPANCA
UNIVERSIDADE DE ÉVORA



cieplue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR