

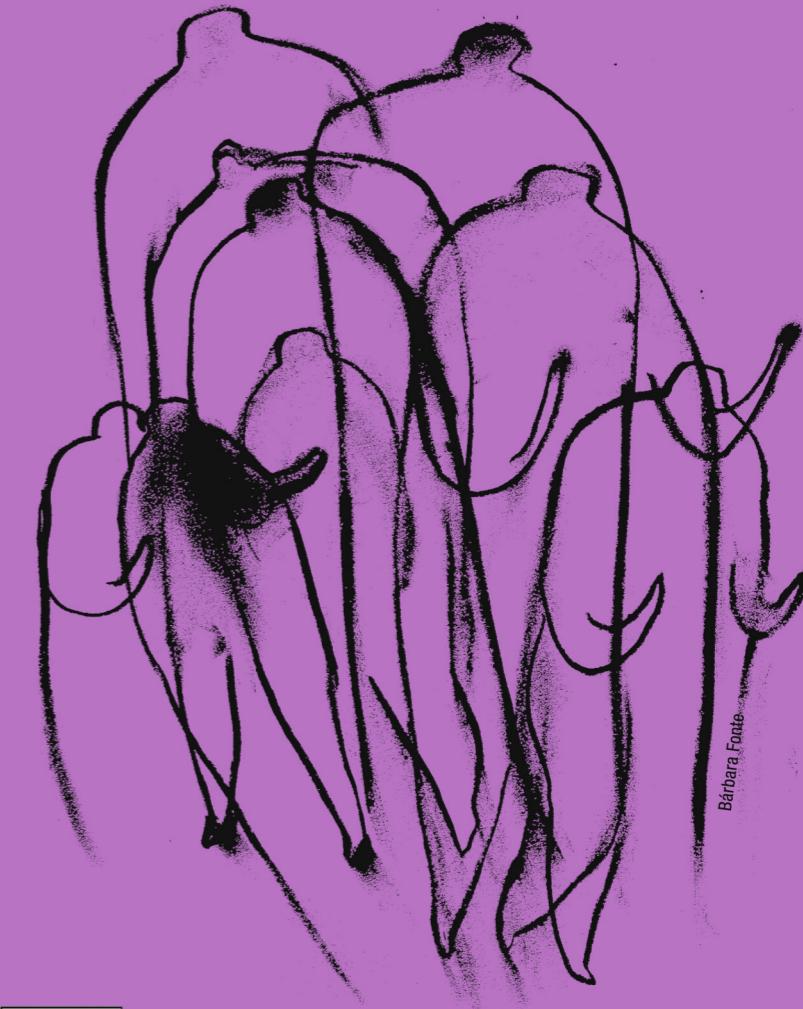


INVESTIGAR EM **EDUCAÇÃO**

01 2014 | 2.ª SÉRIE

INVESTIGAR EM EDUCACÃO, 2.ª Série, Número 1, 2014

ISSN 1645-7587



EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
E APRENDIZAGENS INFORMAIS



Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Índice

Educação não Formal e Aprendizagens Informais

Editorial – Manuel Jacinto Sarmento & Catarina Tomás 3

Artigos encomendados sobre o tema de capa

The Classroom and the Everyday: The Importance of Informal Learning for Formal Learning – Alan Rogers 7

Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos – Maria da Glória Gohn 35

Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública – José Augusto Palhares 51

Artigos

Experiências vividas por Amas de Creche Familiar em contextos multiculturais – Andreia Messias Aghdassi & Isabel Freire 75

Infância e Ludicidade: o texto e o contexto – Alberto Nídio Silva 97

Educação não formal e suas contribuições para a qualidade da educação básica em escolas da periferia do Rio de Janeiro – Wania Gonzalez & Laélia Portela Moreira 107

Aprender na escola e fora da escola – o poder das explicações - António Neto-Mendes & Esperança Martins 117

A promoção da capacidade de resolução de problemas através da articulação de contextos de educação formal e não formal de ciências – Sofia Nogueira, Celina Tenreiro-Vieira & Isabel Cabrita 141

Educação e imagem: desvelando caminhos para a educação emancipatória através da produção audiovisual – Cristine Pires & Maria Cecília de Paula Silva 163

Índice

A percepção dos participantes em Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário: Estudo de Caso – Filipa Canelas & Nair Rios Azevedo.....	181
“Estas memórias que os retratos nos dão” - análise de um programa de inclusão digital aplicado em contexto de lar de terceira idade – Magda Sofia Roberto, António Fidalgo & David Buckingham	199
O não formal na organização escolar: os grupos de discussão direcionada e as representações dos professores sobre o ensino – Alexandre Gomes	219

Antologia

O Que Deve Ser a Universidade Popular Portuguesa – Faria de Vasconcelos	245
Abstracts - Résumés	253
Informações da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.....	265

Editorial

Manuel Jacinto Sarmento¹

Catarina Almeida Tomás²

A revista *Investigar em Educação* inaugura com este seu número uma nova série e uma nova etapa da sua vida. Sendo uma publicação institucional da associação que acolhe e reúne os investigadores, decisores e intervenientes no campo da educação em Portugal, a revista reflete na sua linha editorial os traços mais marcantes desse seu caráter de órgão de comunicação do trabalho científico de quem intervém no domínio da transmissão do saber e da cultura, mobilizando como matriz teórica e metodológica as ciências da educação.

Aproveitando as oportunidades geradas pela comunicação em *Open Access*, a revista terá sempre uma edição eletrónica e uma edição em papel, sendo que a primeira permitirá a livre consulta e gravação de todos os artigos. Sendo especialmente destinada à comunidade científica e profissional das ciências da educação em Portugal, a revista, como acontece neste número, aceitará artigos de todas as proveniências, os quais, como todos os outros, serão objeto de um procedimento de avaliação por pares, em condições de “double blind refereeing”. As suas páginas encontram-se especialmente abertas à colaboração de investigadores com origem nos países de língua oficial portuguesa. Colaborações provenientes de autores de outras origens linguísticas serão também aceites e, em alguns casos, especialmente procurados, quando isso se justifique, sendo, nesse caso, publicados os respetivos artigos na sua língua de origem.

A revista procurará pontuar o trabalho teórico em ciências da educação, através de números temáticos, centrados em temas preferencialmente transversais ao seu campo de conhecimento, por natureza eminentemente interdisciplinar. Os temas serão escolhidos tomando por referência critérios de relevância e de atualidade. Procurar-se-á ir ao encontro daquilo que são as grandes questões teóricas e epistemológicas que se colocam às ciências da educação, seja na interrogação que fazem aos fundamentos do saber que projetam sobre os processos formais e não formais de transmissão de conhecimento, seja no questionamento de domínios de aplicação nos contextos educacionais.

Fiel à tradição da 1^a série, a revista, nesta sua nova etapa, procurará continuar o esforço de sistematização do conhecimento, recorrendo a artigos encomendados com capacidade para fazer as sínteses do conhecimento sobre as temáticas selecionadas. Ao mesmo tempo, serão divulgadas novas investigações, através da

¹ Instituto de Educação, Universidade do Minho. Diretor da Revista *Investigar em Educação*.

² Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. Membro da Comissão de Redação da Revista *Investigar em Educação*.

seleção de artigos para cada número temático. Para reportar e trazer à memória textos e autores que fizeram história nas ciências da educação em Portugal, cada número terá um texto selecionado, sobre o tema de capa, de um autor que tenha especialmente contribuído, no passado, para a génesis e o desenvolvimento das ciências da educação. Irá sendo constituída paulatinamente, deste modo, uma antologia das ciências da educação em Portugal.

O primeiro número da nova série tem por tema de capa *Educação Não Formal e Aprendizagens Informais*. A escolha deste tema decorre da preocupação da Comissão de Redação da Revista *Investigar em Educação* em, desde o momento inicial, contribuir para a afirmação de uma conceção abrangente do campo das ciências da educação, abrindo-as a problemáticas de ampla transversalidade na sociedade e, simultaneamente, libertando-as do confinamento ao campo estrito das instituições educativas e das problemáticas pedagógicas, didáticas e ou profissionais da educação escolar.

Na verdade, a educação, sob todas as suas formas, constitui o objeto das ciências da educação. A educação não formal tem-se vindo a desenvolver numa sociedade pan-educativa, onde múltiplos dispositivos de transmissão de saberes são intencionalizados fora dos contextos institucionais e a par da expansão da escolaridade. Processos formativos associados ao desenvolvimento de competências de trabalho, a muito rápida mutação dos saberes, a forte influência sobre a vida social das tecnologias da informação e a marcante incorporação de conhecimento nos processos de desenvolvimento económico e social conjugam-se na criação e expansão de modalidades não formais de educação. A crítica à escola, à forma escolar e aos efeitos seletivos e excluientes da educação escolar tem levado, por outro lado, a que alguns movimentos sociais e alguns programas de inovação pedagógica promovam modalidades não formais de educação, designadamente em relação com o meio natural de vida de crianças, jovens e adultos e centrados nos conhecimentos do quotidiano.

Ao mesmo tempo, a disseminação da informação pela internet, as oportunidades geradas pela experiência proporcionada pela sociedade cosmopolita e pelo favorecimento da mobilidade das pessoas, a acessibilidade da informação disponibilizada pelos *mass-media* são fatores que contribuem para aprendizagens informais, não intencionais, enraizadas no quotidiano e decorrentes da experiência vivencial.

A educação e as suas relações com as modalidades não formais e com as aprendizagens informais constituí-se como um campo problemático que desafia, simultaneamente, a investigação sobre os processos epistemológicos de aquisição de conhecimento, a identificação dos modos e dos processos mais efetivos e motivadores de transmissão de saber e as implicações na cultura escolar das dinâmicas decorrentes das aprendizagens informais, experienciais e do quotidiano. Isso mesmo foi compreendido pelos investigadores portugueses em ciências da educação e alguns outros provenientes de países de língua oficial portuguesa, que, em número elevado, se propuseram publicar neste primeiro número da nova série da Revista *Investigar em Educação*. A diversidade dos artigos aprovados é bem representativa disso mesmo.

Na primeira parte, compreendendo os artigos encomendados, são publicados três textos que permitem construir, de forma bastante completa, uma visão de conjunto sobre as questões teóricas que se prendem com o tema selecionado. No primeiro artigo, o educacionalista britânico Alan Rogers - provavelmente o cientista da educação que mais alargadamente se tem dedicado ao tema da educação não formal – discute o modo como, no “iceberg” das aprendizagens, a aprendizagem informal, constituindo a parte “submersa” da aquisição e acomodação do saber, influencia determinantemente as aprendizagens obtidas no contexto institucional das escolas; o autor procura encontrar princípios e dispositivos que possibilitem, na educação formal, a construção de uma pedagogia que desvele, reconheça e amplie as aprendizagens informais. Num registo bastante diferente, a socióloga brasileira Maria da Glória Gohn coloca em destaque o papel da educação não formal e das aprendizagens informais propiciadas pelos movimentos sociais na promoção das populações subalternas enquanto sujeitos de cultura e produtores de conhecimento, no desenvolvimento de uma educação cidadã e no fortalecimento de processos emancipatórios de transformação social. Voltando à temática da educação escolar, o sociólogo da educação José Augusto Palhares revisita os conceitos clássicos que distinguem o formal do não formal e do informal para demonstrar, recorrendo ao estudo das representações dos estudantes com elevadas classificações no ensino secundário, como a imbricação dos diferentes planos é estruturante das aprendizagens, esbatendo as fronteiras que estabelecem o que é central e o que é periférico na produção da “excelência” escolar.

Na seção de artigos submetidos, realiza-se um interessante percurso por diferentes contextos, situações, possibilidades e modalidades de educação não formal e de aprendizagens informais.

Os dois primeiros artigos desta secção - de Andreia M. Agahadassi e Isabel Freire e de Alberto Nídio Silva, respetivamente – centram-se nos mundos sociais e culturais da infância, focando, no primeiro caso, os processos de aprendizagem informal realizados por amas integradas numa organização não governamental pelo contacto entre pares e pela relação educativa com crianças e, no segundo caso, as aprendizagens informais presentes no desenvolvimento das culturas infantis, através das práticas lúdicas das crianças, em boa medida constrangidas pelas institucionalização do espaço-tempo da infância e pelo controlo adulto sobre os quotidiano infantis.

Um conjunto de cinco artigos, coloca-nos, de seguida, perante as complexas relações entre a escola e contextos não formais de aprendizagem, ora mobilizando as nossas atenções para a influência na educação escolar de aprendizagens não formais e informais obtidas nos mundos de vida das crianças e jovens, ora orientando os olhares para dispositivos pedagógicos, em contexto institucional, desenvolvidas pela potenciação do informal nas aprendizagens formais. Assim, Wania Gonzalez e Laélia P. Moreira estudam a potenciação da educação cidadã em ONG da periferia do Rio de Janeiro e os seus impactos na educação formal; António Neto-Mendes e Esperança Martins discutem, a partir de dados comparativos de 4 países em outros tantos continentes, o impacto das “explicações” nos resultados escolares; Sofia Nogueira, Celina Tenreiro-Vieira e Isabel Cabrita apresentam o desenvolvimento de recursos

didáticos em matemática, que articulam a escola com espaços de educação não formal; Cristina Pires, finalmente, ainda dentro deste conjunto, apresenta uma investigação sobre o modo como a produção audiovisual se desenvolve enquanto estratégia de subjetivação e de empoderamento dos alunos.

Segue-se um outro conjunto de artigos, desta feita incidindo na educação de adultos. Filipa Canelas e Nair Rios Azevedo demonstram como os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos (extintos) centros novas oportunidades podem propiciar melhorias importantes nas práticas dos centros de formação profissional; Magda Sofia Roberto, António Fidalgo e David Buckingham debruçam-se sobre a educação de adultos idosos em contexto não-formal, utilizando para tanto um programa de inclusão digital sustentado na recolha e tratamento de fotografias.

Finalmente, numa abordagem organizacional da escola, Alexandre Gomes põe em relevo o que designa por aprendizagem não formal da profissão de professor, salientando os aspetos culturais e simbólicos da configuração da profissionalidade docente e sugerindo a construção de grupos de discussão como dispositivo de racionalização e auto-aprendizagem em contexto institucional.

Na rubrica Antologia, que seleciona textos históricos das ciências da educação em Portugal, o grande pedagogo republicano Faria de Vasconcelos apresenta as bases conceptuais e pedagógicas da universidade popular de Lisboa, concebida como estrutura de educação não-formal das classes populares. O rigor da análise cruza-se, neste texto como em tantos outros dos principais pedagogos republicanos, com um desejo de ação transformadora das estruturas educacionais e sociais do país, num testemunho vivo de ciências da educação socialmente implicadas e pedagogicamente relevantes.

Da infância aos adultos idosos, das periferias urbanas às escolas de “excelência”, dos centros de explicações nos quatro cantos do mundo aos centros de educação de adultos, o percurso desenhado nesta revista coloca-nos perante um trabalho científico em Educação que se pode caraterizar pela sua abrangência, pela multidisciplinaridade, pela justa atenção aos problemas teóricas e a dedicação às práticas concretas, pela complexa articulação entre contextos formais, dispositivos não formais e processos informais de aprendizagem.

The Classroom and the Everyday: The Importance of Informal Learning for Formal Learning¹

Alan Rogers²

Abstract: All education is learning, but not all learning is education. Formal learning takes place in an educational institution. Non-formal learning takes place outside of schools and changes depending on the individual. It is primarily self-directed. Informal learning occurs in everyday life and is not planned. This paper uses the image of the iceberg to illustrate this process: The tip of the iceberg is the conscious, formal learning, then comes the non-formal learning, but under the water there is a much larger part of informal learning.

Keywords: non- formal learning and informal learning; everyday on school.

I. The Different Kinds of Learning

Growing interest in 'learning': There has been and continues to be growing interest in and understanding of 'learning'. Explorations of the different kinds of 'learning' which have been identified are now more frequent (for a recent summary, see Belanger 2011). One reason for this strengthened focus is a move away from talking about education (seen as teacher-centred instruction) to a more learner-centred approach; hence "the introduction of new and different concepts based on learning rather than education" (Federighi 1999 p1).

There are of course dangers in this change of language. There is often some essentialism of 'learning'; it may be regarded as only one thing. And again, there is a tendency to see 'participation' in learning activities as 'learning', although we know one may participate in a learning programme but learn little of what is being taught; this arises from a perception of learning as system rather than as process. Above all, there is often a confusion between 'learning' and 'education': thus in many cases, "lifelong education and lifelong learning are used interchangeably ... there is a tendency to treat education and learning as synonymous concepts" (Jarvis 1990 p 203; see Duke 2001). But it is probably not very helpful to see them as the same thing. We can use the analogy of flour and bread. Bread is made from flour; but not all flour is bread, bread is *processed* flour. Similarly, all education is learning; but not all learning is education, education is *planned* learning.

Typology of learning: The European Commission (2001, cited in UNESCO 2009a) has drawn attention to different kinds of learning [with additional comments in brackets]

Formal learning: Formal learning occurs as a result of experiences in an education or training institution, with structured learning objectives, learning time and support

¹ This is part of a larger study of informal learning which will be published soon under the title: *The base of the iceberg: informal learning and its impact on formal learning*. Details may be obtained from the author at alan.rogers@uea.ac.uk

² University of East Anglia, Norwich, UK / Uppingham Seminars

which leads to certification. Formal learning is intentional from [both] the learner's [and the institution's] perspective[s].

Non formal learning: Non-formal learning is not provided by an education or training institution and typically does not lead to certification. It is, however, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support). Non-formal learning is intentional from the learner's perspective.

Informal learning: Informal learning results from daily life activities related to work, family or leisure. It is not structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and typically does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases it is non-intentional (or 'incidental' /random) [and frequently unconscious] (UNESCO 2009a p 27).

This set of definitions however needs some elaboration. First, *formal learning* may be seen as intentional by both providers of learning programmes and the learner, whereas non-formal learning may draw on learning sources which are not intentional in respect of learning provision. On the other hand, *non-formal learning* may include some accredited learning programmes, for example, those provided by commercial agencies such as driving schools, language schools and computer training agencies which usually lead to some forms of certification; it can also include apprenticeships and much work-related training (Garrick 1998; Hager 2004); the term has even been used by some educational agencies to mean 'alternative schooling systems' (see Rogers 2004). And *informal learning* clearly includes all the unconscious influences through the family and groups within the wider society, through religion and sport, through shared music and peer pressures in such things as dress and computer games, and through the many accidents which occur during the course of our lives (Rogers 2003).

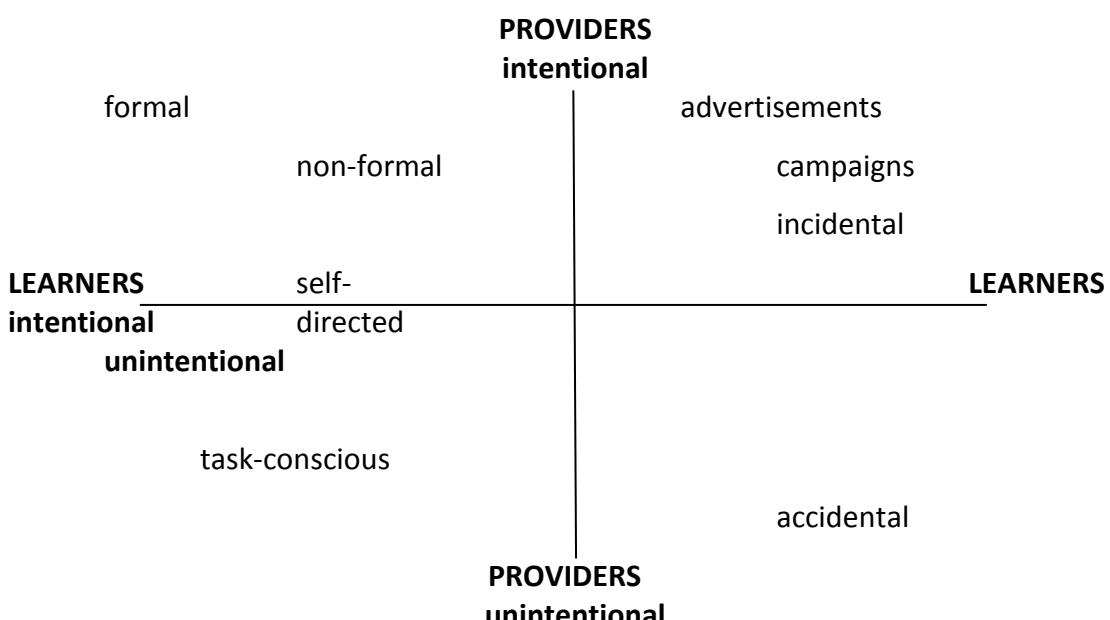
Indeed, it is probably a mistake to see even 'informal learning' as a single process. There are different kinds of informal learning. First, there is *self-directed learning* (Brookfield 1985; Boekaerts 1999). Here we adopt the identity of a 'learner'; we plan and control the learning activities, and we measure our success in terms of how much we have learned. "Virtually all adults are regularly involved in deliberate, self-directed learning projects beyond school and training programs" (Livingstone 2001 p 6). In these 'learning projects' (Rogers and Horrocks 2010 pp 147-57), we may or may not use formal and non-formal learning programmes as we choose, and we will normally include some informal learning also. Secondly, there is all that *incidental learning* which we do when engaged on some purposeful activity. We are vaguely aware we are learning but our focus is on the task - what I have called '*task-conscious learning*' (Rogers 2003). Many people have spoken of 'being on a steep learning curve' in some new situation. We do not construct ourselves in this situation as a 'learner' but as a 'worker'; we do not construct what we are doing as 'learning' but as attempting a task; and we measure our success not in terms of how much we have learned but how well we have mastered the task. But we have learned a lot in the process. And thirdly, there is what may be called *unintentional learning*, unplanned, and almost always unconscious (Hager and Halliday 2009 p 172).

Not all unintentional learning is accidental; some of it is intended, but not by the learner. The many advertisements we are subjected to every day, the many campaigns against smoking, unhealthy eating, HIV/AIDS etc are examples of learning

that is not intended by the learner but is intended by the learning-provider. This *incidental* learning may be distinguished from *accidental* learning, all that unintended learning through the media, unexpected interactions with others or experiences, cancelled journeys, sudden challenges, new friendships, becoming lost and so on.

It may be helpful to give two examples to help explain the difference. In the UK at the time of writing this paper, two major stories competed for the attention of the public. In one, the bones of what have been suggested as one of England's kings were dug up by archaeologists. This created a stir of public interest and a great deal of learning about fifteenth century history and archaeological processes went on – unintentional on the part of both the learners and the media. It was just a good story. This competed with a political storm over the legalisation of same-sex marriages – and again a great deal of public *incidental* learning went on. It was unintentional on the part of the learners but not of those who provided the learning material; this was part of a campaign waged by small group to change the perceptions of others, in other words, to help the public to learn new attitudes through new knowledge. "Sometimes the learning process was intentional and conscious (self-directed), sometimes it was unintentional but conscious (incidental or ... accidental), and sometimes it was unintentional and unconscious (tacit)", "opportunistic rather than planned" (Livingstone 2010 p. 87; Hager and Halliday 2009 pp 7, 237).

Intention in learning: One way then of analysing all learning is through the intentions of both learners and learning providers. Sometimes the learners intend to learn, sometimes they do not so intend. Sometimes the learning agency intends the learners to learn, sometimes they do not but in fact promote learning unintentionally. A distinction has been drawn between 'reactive and deliberative' learning (e.g. Livingstone 2010 p165). Learning may then be set out in a matrix:

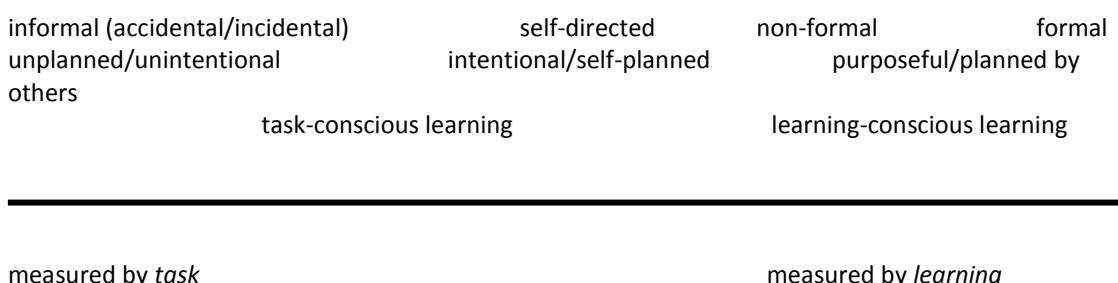


The learning continuum

There is of course a danger in seeing these different kinds of learning - formal, non-formal and various kinds of informal learning - as separate categories. The boundaries between them are often blurred as they merge into each other:

Learning is often thought of as 'formal' or 'informal'. These are not discrete categories, and to think that they are is to misunderstand the nature of learning. It is more accurate to conceive 'formality' and 'informality' as attributes present in all circumstances of learning. The priority is then to identify these attributes, explore their relationships, and identify their effects on learners, teachers and the learning environment (Colley et al 2003)

So that it may be best to see them as a continuum:

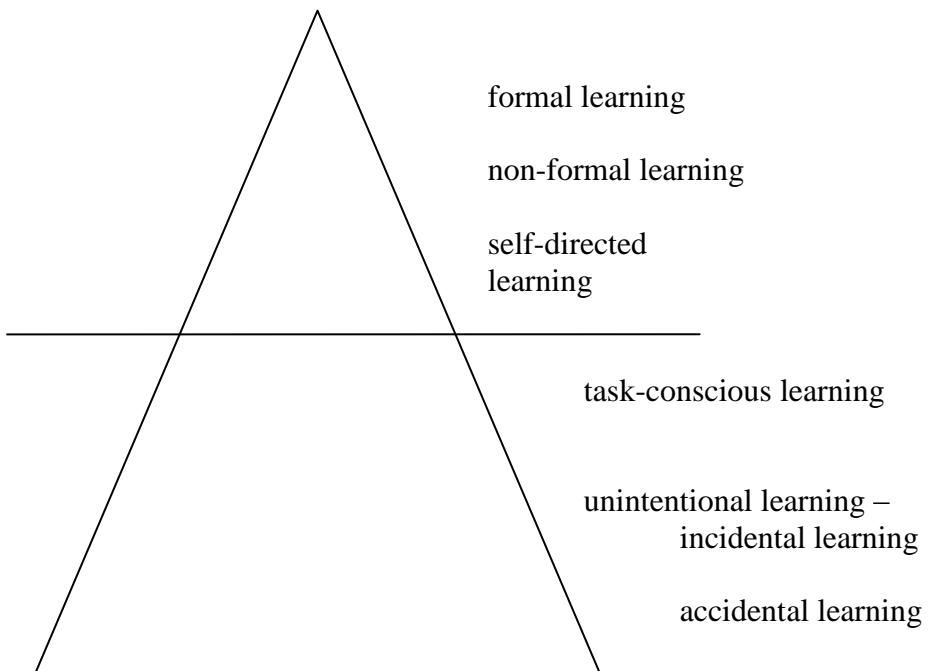


Informal and formal elements in learning: Informal learning and formal learning then may be seen as lying on a continuum ranging from accidental/incidental learning, through task-conscious learning, through self-directed learning to non-formal and formal learning. The boundaries between them are blurred and will change from context to context, from discourse community to discourse community; and there are many hybrid varieties of learning. Indeed, "There are few, if any, learning situations where either informal or formal elements are completely absent" (Colley et al 2003 p 1). In much informal learning, there are some elements of formality, assisted learning with small components which are structured in order to master a particular element, some drawing out of general conclusions, some promotion of more conscious learning, some assessment of learning outcomes. Equally, in most formal learning situations, there are elements of informality, of situated learning, of the application of the generalised learning to the specific life situation of the learners, of the reconciliation of the new learning with the individual experience of the learners, undertaken by the learners themselves, even if these are more or less unconscious or unintentional (Lave 1992).

Relationship between formal and informal learning: Nevertheless, a distinction can be drawn between formal (and non-formal) learning and informal learning, between those occasions where "people learn ... without ... intending to learn", and the "intentional modes of education" (Hager and Halliday 2009 p2). What then is the relationship between formal (and non-formal) learning and informal learning? There is

today a great deal of interest in informal learning; a wide range of recent studies have been devoted to exploring it (e.g. Lucas 1983; Jeffs and Smith 1990; Chaiklin and Lave 1993; McGivney 1999; Carter 1997; Merriam and Cafarella 1999; Aspin et al 2001; Field and Leicester 2000; Hager 2001; Smith 2002; Rogers 2003; Hager and Holliday 2009; Schuler and Watson 2009). And the main conclusion is that informal learning is both larger and more important than formal learning. "Studies monitoring informal adult learning ... show the importance of tacit learning and the informal development of skills and knowledge" (Belanger 2011 p 55). These studies confirm that most learning occurs "outside formal educational establishments" (Straka 2004 p3). "The majority of human learning does not occur in formal contexts" (Eraut 2000 p12). "Most learning doesn't occur during formal training programs. It happens through processes not structured or sponsored by an employer or a school. Informal learning is...what happens the rest of the time"; "well over two thirds of most adults' intentional learning efforts occurred completely outside institutionalized adult education programs or courses" (Livingstone 2001 p6; see also Resnick 1989; Richardson and Wolfe 2001).

Thus, informal learning is now recognized as being far more extensive than formal learning. "Most of the learning that people do is informal and carried out without the help of educational institutions" (Williams 1993). The image has been used many times of an iceberg of learning: what cannot be seen is not only larger but also more influential than what can be seen, for it supports and indeed determines what can be seen above the water line (Tough 1979; Livingstone 2001 p 6; Livingstone 2002; see also Swann 2012 p 21). But because it "takes place below the level of consciousness", much of this informal learning is not recognised as 'learning'. 'Learning' is seen by many people to be what goes on in a structured programme of intentional learning, i.e. formal learning. But much learning is unconscious, informal"; some have spoken of the "invisible reality of informal learning" (Belanger 2011 p 79; Le Doeuff 2003).



Most of those who have written about informal learning have tended to concentrate on the upper levels of the iceberg – self-directed and intentional learning. Indeed, Livingstone, in his 'mapping the iceberg' (2002), acknowledges that his tools only allow him to identify the different kinds of learning activities of which the learners were conscious; others like Hager and Eraut have focused on work-place learning. It is important for us to recognise this, for "the focus of ... surveys of adult informal learning is necessarily on self-reported learning that ignores the depths of everyday tacit learning" (Livingstone and Scholtz 2010 p 16; Krogh et al 2000; Greenfield 1984). Surveys of "participation in learning" can never reveal the full extent of informal learning, the invisible part of the iceberg.

I have sometimes used in teaching an alternative image of learning. We can see the whole of life as a current of rich thick soup made up of many everyday learning events, small pieces of learning which occur all the time throughout the whole of life. Floating in this are larger 'lumps'; dumplings in the soup, so to speak. Some of these are very square and regular – they are formal learning episodes shaped by the educational bodies which provided them. Others are more irregular, shaped in large part by the learners. These 'learning episodes', as I have called them (Rogers and Horrocks 2010 pp 133-39), are floating in a river of unconscious and unintended learning.

II. The Effects of Informal Learning

My task today is to begin to explore both the unintended learning and the intended informal learning, and to suggest some of the ways in which informal learning in its totality affects formal learning. What are some of the implications for those who teach of the fact that **all** their learners are simultaneously engaged in what are largely

unconscious processes of learning? What is the impact of all this informal learning on the learners – and thus indirectly on those who teach? I would like to look at this from two aspects – **what** is being learned in informal learning and **how** it is being learned, before discussing some of the implications of this for formal learning programmes.

1. What is being learned in unintentional informal learning?

We can, I think, rephrase this question as ‘what is it that the learners bring with them to the learning experience?’ This has been examined in depth by many writers in different contexts, but I would like to take four studies as examples:

- the ‘pre-understanding’ in hermeneutics (especially historical documents and Biblical studies);
- ‘funds of knowledge’ in work-place learning;
- ‘frames of reference’ in adult learning theories;
- and ‘imaginaries’ and ‘Discourses’ in linguistic studies.

All of these have much wider significance than the immediate academic fields they operate in.

*Pre-understanding*³

This concept of pre-understanding seems to have emerged in Germany in both historical studies (see Dilthey 1961) and theological studies (see Bultmann 1985), building on the philosophical work of Heidegger. As Bleicher has shown (Bleicher 1980 p 63), the term has both a narrow sense and a much wider sense. In its narrow sense (‘fore-knowledge’), it argues that no-one comes to any study without some pre-existing knowledge of the subject being studied; they may not be conscious of that pre-knowledge and may even assert they know nothing about the topic, but pre-understanding already exists. But there is a wider meaning to the term ‘pre-understanding’: it consists of the whole ‘tradition’ in which the learner stands, the pre-suppositions, the assumptions about normalities, the ‘prejudice’ (i.e. pre-judgement) which they bring – “a whole conceptual world” (Turner 1975 p 232).

These discussions draw on the work of scientists like Polanyi (1967), Kuhn (1970) and Popper (1972). Learners already have their own questions, insights and values which determine what they are looking for, they bring expectations, theories and myths with them. Historical studies, following from the work of Croce (1921), Mannheim (1936) and Collingwood (1946), have explored this; historians are now seen to interpret the past according to the pre-understanding they bring from their own life perspectives to their task. Ricoeur (1963) and especially Berger and Luckmann’s major study (1967) formulated this argument most clearly. Every history student brings with

³ I am grateful to Dr John Parr for introducing me to the theological studies cited and the literature relating to them.

them the concerns of their contemporary society; and historians are often “unaware of the extent to which they are assimilating what is historically different from that which is familiar to them, thus subordinating the alien being of the object to their own conceptual framework” (Davies 1983 p 49).

But it is probably in the field of religious studies that the concept of pre-understanding has been most fully explored. Drawing on the studies by Bultmann, Gadamer (1975) drew attention to the (often unconscious) ‘anticipation’, the ‘expectation of meaning’ which exegetes bring to their hermeneutics; “a comprehensive pre-understanding which guides the questions he [sic] formulates within a framework of societal norms” (Bleicher 1980 p 121). The learner brings an existing horizon to the horizon of the learning material. Turner (1975) analysed pre-understanding carefully, drawing attention to two features. The first is what he called the ‘conceptual matrix’ (the collection of concepts already understood and used interpretatively). And because this existing knowledge is mainly reproductive, that is, the knowledge we possess seeks to preserve the predominance of those who created it, this conceptual matrix will shape what we learn from the new material. Secondly, pre-understanding includes ‘cognitive interest’, that “practical interest which determines the perspective within which he [sic] acquires knowledge”. Cognitive interests shape our continuing interests; they sit like antennae, tuning us all the time to pick up what is of both immediate and long-term interest to us. They “organise our experience of reality, ... open up a field of vision, a perspective... the possibility of new forms of knowledge” (Turner 1975 pp 238-40). But equally, cognitive interests close down certain avenues, prevent some aspects of the object of study being perceived.

For ‘pre-understanding’ goes beyond simply a collection of pre-existing concepts and knowledge: “Pre-understanding is ... more nearly identified with what we are and not with what we mean. ... Pre-understanding ... is not the ‘how’ of how we see the world or the ‘how’ of how we judge it, but rather it is that something in us that makes us notice or disregard certain realities. [It] is not a preconceived world-view but rather that factor which gives our intelligence a focus, the source of our ability to see shapes and not just spots and shadows” (Bortnowska cited in Parr 1989 p 251). Davies (1983) explored some of the implications of this meaning of ‘pre-understanding’ for students, especially the way the learner’s existing “preconceptions, ... ideas, presuppositions, theories, knowledge, prejudices, values etc”, determine what the learner sees and what is overlooked. Studies such as these draw on Habermas (1972 pp 196-8) with his concept ‘tacit assumptions’, “the formulation of interpretative schemes which are formulated in everyday language and which both enable and pre-judge the making of experiences” (Bleicher 1980 p 184).

2. Funds of knowledge

In a different field, many of those who have been exploring workplace learning and training have identified that trainees bring with them ‘funds of knowledge’ to their learning (Marsick and Watson 1990; Aspin et al 2001 p92; Moll et al 1992; Eraut 2000; Sallis and Jones 2002; Evans and Kersh 2004; Rose 2004). This includes not only ‘know that’ but also ‘know how’: so that along with these funds of knowledge, banks of skills

(motor and mental) have also been built up. And because the learning process is frequently unconscious, the funds of knowledge and banks of skills that we build up through informal learning are 'tacit'; we do not know we possess them (Moll et al 2005; Baumard F 1999; Gordon and Holoyak 1983; see also Krogh et al 2000; Polanyi 1983). Polanyi (1958 and 1967) drew attention to 'knowledge' which is "displayed in skilful performances which can be seen to follow a set of rules that is not known as such to the performer" (Hager 2001 pp82-3).

Yet these funds of knowledge and banks of skill, although mostly unconscious, are important, for we use them every day in our speech and in our practices without realising it. The most significant thing about such funds of knowledge and banks of skills is that they direct what we do. We all possess tacit knowledge which we have developed through life's experiences, and this knowledge is used to help us negotiate our way through experience and the tasks before us (Reber 1993). These funds are more than mere 'knowledge' – they form what Polanyi calls "a set of criteria [of truth] of our own which cannot be formally defined" (Polanyi 1967 p71). And because they construct our intuitions of 'truth', they shape our actions. Some have called these 'axioms': "A person may know nothing of such axioms but he [sic] *behaves* according to them" (Angyal 1941 pp 144-5). 'The invisible work' of everyday learning is the creation of tacit funds of knowledge and banks of skills which are brought to all life, including new learning situations.

The growing awareness of these funds of knowledge and banks of skills which the learner-trainee brings with her/him to the learning programme has led to the development of new approaches. Those working in this area have often become concerned to give recognition to this knowledge. Programmes have been developed to help educators to work with the learners to identify such prior knowledge and to accredit it (APEL⁴, for example), so that the new learning programmes can build on and develop further these existing funds of knowledge. APEL may take one of two forms, In some cases (mainly in universities and colleges), APEL gives accreditation to the informal certificates which some adult trainees and other learners may have acquired from informal training agencies; but in other cases, APEL may try to recognise, through activities such as portfolio building, the larger but unstructured experiential learning built up through past activities, especially the working life of the trainee (see e.g. Evans 1992; Evans and Kersh 2004; Weil and McGill 1989 etc).

3. Frames of reference

Adult educators more generally however tend to look at this field in an even wider sense. Rather than focus on existing funds of knowledge and banks of skills, they speak of frameworks of reference which are 'transformed' by (formal, non-formal and informal) learning. Mezirow has most fully explored 'transformative learning' (sometimes called 'paradigm transformation'; see Taylor 1998; Cranton 1994). The argument is that we have all built up through experience and prior learning "frames of

⁴ Many different programmes have been developed – the accreditation of prior learning (APL), the recognition of prior learning (RPL), the accreditation of prior experiential learning (APEL), PLAR prior learning accreditation and recognition (Aarts et al 1999) etc.

reference ... the structures of assumptions through which we understand our experiences. They selectively shape and delimit expectations, perceptions, cognition, and feelings. They set 'our line of action'" (Mezirow 1991 p 5).

"Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective, so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action ... more dependable" (Mezirow et al 2000 pp 7-8, 104).

Learning, it is argued, takes place when new experience causes a disjuncture with prior experience and there is a search for a new equilibrium.

Mezirow (1991) speaks of 'meaning perspectives': "the structure of cultural and psychological assumptions within which new experience is assimilated and transformed by one's past experience", and 'meaning schemes': those "rules, roles and expectations that govern the way we see, feel, think and act". These form sets of habitual expectations: "We expect to see things in a certain way because of our past experiences" (Cranton 1994 p 26). We all have come to possess the presuppositions of prior learning, "assumptions, or premises" (Mezirow 1991 pp 6, 144).

Literacy as an example: Such meaning perspectives and meaning schemes may on occasion form barriers to change, resistance to new learning; the processes of transformation are not always easy and acceptable. Literacy may provide an example of the limitations that existing frames of reference can impose.

"Literacy Studies has shown that most children and adults are not 'illiterate' when they start school or college but they already have a great deal of experience of leading literate lives in their homes and communities. Most come to education with 'funds of knowledge' in terms of the literacy practices in their everyday lives which might act as resources for literacy development at school or college" (Ivanic 2009 pp 102-3).

But recent studies into what have been called 'hidden literacies' reveal that those who have learned a literacy in the home or for some specific personal purpose, such as religious practices and occupational work-related activities, often do not recognise this as 'literacy' (Nabi et al 2009; Rogers and Street 2012). They will thus be unable to see the relevance these literacy practices may have to learning the schooled literacy of the learning programme which to them is the sole meaning of 'literacy'. Before effective literacy learning can be accomplished, a transformation of these frames of reference is needed.

The transformation of meanings (in Mezirow's sense) is a part of learning. Although Mezirow says that "learning is understood as the process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of one's experience as a guide to future action", he goes on to agree that "learning may be intentional.., incidental .. or mindlessly assimilative" - i.e. non-transformative (Mezirow et al 2000 p5⁵).

⁵ Not all assimilative learning need be 'mindless'; much is deliberately reinforcemental as in practising skills.

4. Imaginaries and Discourses

There is however a sense in which the existing patterns of thought and practice which learners bring to the learning programme is even wider than the meaning frames and perspectives that adult learning theory posits. For we all come from a social context with all that that implies.

Charles Taylor talks about how we all construct what he calls 'social imaginaries':

"The social imaginary is that common understanding that makes possible common practices and a widely shared sense of legitimacy... social imaginaries are not explicitly argued like theories, but are carried implicitly through images, stories, and legends as unquestioned assumptions that frame our understanding of ourselves and others ... such understanding is both factual and normative .. a sense of how things usually go but ... [also] how they ought to go" (Taylor 2004 p 23)

Imaginaries both enable and at the same time control the interpretations we make of experience and new knowledge. Imaginaries not only reflect our existing values and beliefs but they help to create these by reflecting those of our communities. Hence the term 'social imaginaries', for they are shared. We both acquire them from our socio-cultural context through the processes of informal learning, and at the same time we contribute to their creation in the community. They are what Chomsky called our "common notions". They are mutually understood and agreed but not explicitly expressed. For once again they are largely unconscious. The only way we can perceive them, in ourselves and in others, is through the language we use.

Discourses⁶, as writers such as Norman Fairclough (e.g. 1989) and James Gee (e.g. 1990, 2005) have pointed out, is the language we use to express these constructs. "Discourse not only includes language, but also what is represented through language. ... A discourse ... identifies appropriate and legitimate ways of practising ...as well as speaking and thinking" (Grillo and Stewart 1997 p13; Robinson-Pant 2001). We all use many different Discourses at different times, in different places and with different audiences; thus, for example, an academic will use one Discourse in the lecture theatre, another in a social gathering and yet another in the intimacy of the home.

Imaginaries are often represented in Discourses, as Mary Hamilton (2012) has demonstrated, through the metaphors which (often unconsciously) express our understandings. Metaphors often use labels for this purpose: "Labels are by no means neutral: they embody relationships of power and influence the categories with which we think and act" (Escobar 1995). For "a Discourse is not just a set of words, it is a set of rules about what you can and cannot say and about what" (Apthorpe and Gasper 1996 p 4). Thus Discourses determine our actions: "Change is talked into being through Discourses ... Discourses shape and reshape social reality".

⁶ I am grateful to Professor Anna Robinson-Pant for discussions of Discourses. Linguistics tends to use a capital D for Discourse when used in this specialist sense rather than in the everyday use of the word; just as the capital is used in the word Development when the term means international aid rather than simply growth or change.

Both our imaginaries and our Discourses legitimise and de-legitimise thoughts and actions: "prior to any act of knowing, there is a judgment or a decision about the importance or lack of importance attached to 're-cognizing' the existence and value of this or that" (Le Doeuff 2003). And yet they become so commonplace, so normative, that we are unconscious of them; they prevent us from thinking alternatives. We need to stand outside to analyse them. A good example is HIV/AIDS. This can be constructed as a *medical* issue, in which case the response is drugs; it can be seen as a *sexual* issue, in which case the answer is the use of condoms; or it can be viewed as a *social* issue (multiple sexual partners), in which case the answer is abstinence. How we construct and express the issue will determine what we feel should be done about it.

And imaginaries not only relate to the 'other' (person or subject) but also to the self. "Everyone is caught up in an 'imaginary' network (fantasy or myth) of self-representation, authorizations or inhibitions more significant than the mere intellectual conditions of thought" (Le Doeuff 2003). They help us to formulate our identities, our self-horizons, especially in terms of our sense of our own learning abilities (the 'I-can't-learn-maths' assumptions, for example) (see Rogers 1993).

All these attributes have been learned

All of these – pre-understanding; funds of knowledge and banks of skills; meaning perspectives and meaning schemes; and imaginaries and Discourses - are all pre-existing attributes of learners, and they deeply affect all new learning experiences. But they have all been learned; although unconscious, they are not innate. Most of those who have discussed what the learners bring to new learning have not enquired into how these attributes have come into being, how they have been developed. Some have made general statements: for example, "Frames of references come from the ways we grew up, the culture in which we live, and what we have previously learned" (Cranton 1994 p 26), but the processes by which they have been learned have not been explored.

Some of these attributes have been learned through formal learning for those who have been to school; but working as I do for much of my time in the context of international aid programmes in countries where a very large number of adults (sometimes, as in South Sudan and Afghanistan, the majority) have not been to school, it is clear that the unschooled or inadequately schooled still have pre-understanding, funds of knowledge and banks of skills, frames of reference, and imaginaries and Discourses, and that these have been developed through the everyday learning of their social life. And this is true also for those who have been to school: although their schooling has been influential, most of these attributes have been developed through their informal, unintentional learning.

III. The Reality of Informal Learning

Ethnographic studies in the field have revealed large areas of everyday learning - men and women learning what they need so as to make sense of, and to act in, their

immediate socio-cultural contexts: learning while cooking, having and bringing up children; farming, fishing and engaging in other occupational activities; handling money. They learn community traditional knowledge, values and practices; and they experiment with new values and practices, all without going to school. Informal learning includes all the unconscious influences on us through our family and groups within our wider society, through religion and sport, through our chosen music and our peer pressures in such things as dress and eating habits (Rogers 2003). Many are learning to handle new technologies without any formal or non-formal assistance: "People would not be able to use mobile phones, find their way in strange [places] or use new foods without learning informally how to do so" (Hillier 2011 p143). Learning is all around. To talk of 'non-learners' is to ignore all that non-educational everyday unconscious learning which is usually called informal learning.

The range of informal learning is as wide as life itself: from food to football, from cycling to clothes, from maps to money; from personal relations to pets, from religion to sports, from binge drinking to computer games, from sending text messages to gardening, from life events of births and deaths to individual crises - all our everyday activities and most of our socialisation rely on this informal learning. Through our lived experience, we build from fragments our senses of normality, our patterns of behaviour, our rules for life, what Bourdieu (1990) calls our dispositions (*habitus*) and our expectations.

Even in our formal education, we are learning informally, especially community values and belief systems: in formal learning programmes, "some things are learnt which are not directly intended by those employed by the institution" (Hager and Halliday 2009 p3). For example,

"As children learn to read and write, they are learning to engage with the culture and with specialized cultural practices. ... learning about being black, girls, working-class, even poor, *in this culture*" (Miller 1990 p 159, original emphasis).

So too for adults: although formal learning often claims academic neutrality, in learning (a language or other subject), we are not just learning decontextualised knowledge and technical skills; we are acquiring a set of values, we are being socialised into a particular culture. This is why the unconscious informal learning is so important, both for life and also for formal learning: it determines what and how we learn consciously, the values, assumptions and expectations we bring to all forms of non-formal and formal learning; it determines our aspirations, our motivations.

Not all informal learning is necessarily good or socially desirable (Swann 2012 pp26-27); much that is negative is learned through informal learning. We can learn racism, gender bias, drugs and violence as well as tolerance, generosity, self-control and (in short) wisdom through informal learning. The basic norms and assumptions on which we build our social interactions are the result of unconscious informal learning; we were not born with them. And this means that informal learning, because it is built on experiential learning, is very 'deep learning'. Our pre-understanding and our funds of knowledge, our frames of reference and our social imaginaries, though tacit, are not only of long-standing; they are tied to us by strong bonds of emotion. The fruits of informal learning are built into our identities. The emotional component to informal

learning (Illeris 2002), which may be missing in much formal learning, means that this learning is often difficult to shift.

And this brings up to the issue of how we learn informally.

How do we learn informally?

Natural, like breathing: Informal learning is ubiquitous, universal and continuous; it is part of the process of living in a social context. It is our encounter with experience, it "happens all the time" (Golding 2011 p 69): as has been remarked on several occasions, the sense of 'going off' to learn and then 'coming home' is completely alien to informal learning. "It is not necessarily helpful to draw a distinction between learning and living" (Hager and Halliday 2009 pp 48-49). Everybody is learning during the course of their lives - as they enter new roles (parent, property holder, worker, member of community retired etc) or as they interpret old roles in new ways; as their community changes (for example, with economic changes and the introduction of new technologies); and as their interests change with age: "humans inherently cope with their changing [lives and] environment by learning" (Livingstone 2010 p. 22). "Informal learning reminds us that learning, like culture, is ordinary. It occurs throughout life, in a whole host of affiliations and networks" (Williams 1993). Some learn more than others; some learn more permanently than others - but all learn. Learning, like breathing and ingesting, is a natural process of engaging with our environment and taking from it what we need in order to function and to grow; it is an essential element for living (Swann 2012 p1; Brookfield 1986; Jarvis 1987; Rogers 2003). While times of transitions in the life career may trigger participation in some specific forms of lifelong learning, informal learning is not confined to those times (Cross 1981; Belanger 2011 pp 80-82).

Osmosis: In large part, informal learning takes place through a process of osmosis, assimilation. It is true that "There is a critical difference between an assimilation process, in which new experiences are shaped to conform to an existing knowledge structure, and a transformative process, in which the knowledge structure itself is being changed" (Belanger 2011 p 44; Kegan 2000 pp 48-50). The difference between the two processes has sometimes led to an accusation that unconscious informal learning cannot be critical learning. Some have used the term 'acquisition' for the former learning and reserved the term 'learning' for the more critical, transformative formal and non-formal processes (e.g. Krashen 1982; Gee 1990 p 154; Goodman 1996). But acquisition in this sense is still learning. Nor can it be argued that informal learning cannot result in transformative learning; transformations are not always conscious.

Learning languages informally and formally: This can best be illustrated from language learning. Learning our initial language was undertaken gradually, over an extended time and largely unconsciously. Through imitation of significant others, trial and error, play, experiment, we learned to speak our first language. It did not follow a standard route but a highly individualised route unique to that particular socio-cultural

context. It did not proceed from the easy to the difficult, but from the common everyday language as needed to the language used on rarer occasions. There was very little planning, few goals were set or tests applied to measure achievement or even progress, no time frames were imposed except informally. And the process had (and still has) no end: we continue to learn language as we use it.

We didn't know we were learning a language; we didn't know there were rules and boundaries - which is why children often make what others see as a mistake by following a rule unconsciously (e.g. in English 'sheeps' or 'falied over') and why in multi-lingual contexts, children often feel no sense of inappropriateness at creating their own language by drawing on the words, idioms and rules of the various languages they hear; it is only later that they learn (again largely informally) that some things in a language are forbidden.

Situated learning: Informal learning then is always situated. Although "all learning is primarily contextual ... significantly contextual, ... the influence of context on informal learning is crucial" (Hager and Halliday 2009 pp8, 142, 159). And not just context but particular experiences in a particular setting: "Learning is not just a psychological process that happens in splendid isolation from the world in which the learner lives, but ... it is intimately related to that world and affected by it" (Jarvis 1987 p 11). "The learning process ... always takes place in 'situated activities'" (Lave 1992; Lave and Wenger 1991). As Dewey said: "knowledge must be constructed in a significant context if we expect people to mobilise it and eventually transfer it to other life contexts" (Dewey 1940 p 6).

Task-oriented learning: Indeed, most informal learning occurs during the processes of completing some real-life task in a particular context (Rogers 2003). Because informal learning is closely related to and often springs from attempting some specific task in a specific setting, much informal learning is haphazard, not systematic; it seeks to master the concrete task in hand rather than a generalised activity. It is limited learning - that is, we only learn enough to complete the task to our satisfaction. If I acquire a new camera, I learn how to handle only that camera, not all cameras. It tends to focus on practical learning rather than general principles, often relying on mechanical application rather than a deeper level of understanding. But equally, informal learning never ends; it remains suspended when the particular learning activity is broken off by the learner, until it is needed again. It is the fact that most of our informal learning is situated in real-life activities that leads to the conclusion that in education, moving from the concrete to the abstract rather than from the general to the particular is most effective.

Unconscious and identities: But because most of it is unconscious learning, it is often not seen as 'learning'. In these contexts, the learner does not construct him/herself as a 'learner'; that is the reason why many learners may still feel ignorant, incompetent and unconfident ("we don't know anything about this"), even when knowing a good deal about the subject in hand. In a survey of participants in adult education in UK, less than 30% of those surveyed "view themselves as 'learners'" (Aldridge and Tuckett 2007). Such personal constructs are in many ways a key issue, for the spring of informal learning is often aspirational, a search for the construction of a new aspect of identity and with it new competencies (Visser 2001). Identities are

multiple and flexible; identities are relational, negotiated time and again in new performances before new audiences (Hall 1997). And in the process, much informal learning is undertaken.

Social learning: For, as the learning of an initial language clearly demonstrates, such informal learning was and remains social learning, distributed throughout the lifeworld; it proceeds through social interaction. Indeed, language can only be learned collaboratively, through increasingly effective participation in some form of communication. From the start, it was assisted by informal scaffolding of prompting, encouragement, rewards, and some correction provided by older speakers of the language, parents, other adults, siblings and other peers, or drawn from the visual environment and from other media including radio, television and the phone. The springs for learning are often the urgent need to communicate, the desire to please and impress, the wish to be a member of a particular group, to identify with others. But part is simply to play, or to emulate for love or admiration. Learning a first language was achieved through the *use* of language in real situations with real people for real purposes.

Informal learning occurs not only in the workplace but in our social and cultural interactions: learning can be seen as “engagement with the social world” (Jackson et al 2011 p.132). Research into informal learning shows it to be essentially social in nature. “The understanding of learning as a social process is .. central” (CERI 2010 p 52). Learning is “best conceived of in social terms”; “learning is social and comes largely from our experience of participating in daily life”. (Lave 1992 p 150; Lave and Wenger 1991). “We need ... to stop conceptualising learning as a preparation for a social life, but more as an essential part of social life. In that way, people learn from one another as they live with one another” (Hager and Halliday 2009 p 100). Some have explored learning through involvement in social movements (e.g. Foley 1999; Mayo 2005; Overwien 2005; Welton 1993); but beyond these activities, most of our learning occurs in the interactions of daily living, through “the local communities, and interpersonal relations of parents, children, peers and then those in community organisations associated with them, churches, second hand stores, dance clubs” (Heath 2012).

Individual learning: And yet, although informal learning is a social activity, it is at the same time individual: “a social and yet intimate activity, ... learning is both a socialization process and the inner-driven construction of one-self” (Belanger 2011 pp 92-93). “What we learn as humans (and how we learn) is bound up with the social dimension of our experience ... But none of this need lead us to dispute that learning is an activity that takes place at the level of the individual” (Swann 2012 p 27; see also Huat and Kerry 2008 pp 5, 15, 35-6, 142). “While it is the individual who learns, learning always happens in a social context and is socially constructed within the normative demands and values of different cultures” (Livingstone 2010 p 73). It is this dual nature of learning, both social and individual, which enables us to reconcile the claims of social learning through communities of practice (Lave and Wenger 1991) and at the same time the ‘learning cycle’ of Kolb (1984), consisting active experience, critical reflection, abstract conceptualisation and active experimentation.

Prior learning and the use of analogy: And it is here that the importance of the individualised pre-existing knowledge and skills of each learner is demonstrated most

clearly. For the process of critical reflection on experience calls upon the learner to **search** for relevant prior knowledge to assess discrepancy between the new and the existing (Rogers and Horrocks 2010 pp 120-1). “The most important single factor influencing learning is the learner’s prior knowledge” (CERI pp 52-3). The use of analogy, is then a major tool of informal learning. When faced with a new experience, the learner explores his/her existing experience to try to detect experiences which are perceived to be relevant to help to make meaning of the new experience, something which will help to provide some of the tools to be used to resolve the issues created by any perceived ‘disequilibrium’ between the new experience and the existing experience. Much learning consists of searching the personal experience of the learner and, when that is felt to be exhausted, the experience of others. This depends on one’s perception of relevance; there are occasions when some prior knowledge which may be relevant to the new situation is ignored because it is not perceived by the learner to be relevant.

Control: And this raises a further point about informal learning. Part of the difference between formal and informal learning lies in the question of control. In formal learning, control of the programme lies almost exclusively with the agency, not the learner; the providing agency determines what is learned, when and for how long, by what methods: “control of the learning ... characterises formal learning” (Hager and Halliday 2009 pp35, 2). In informal learning, there is greater learner control. It is not just a matter that in task-conscious learning and self-directed learning, the adult learner controls the what, the when and the duration, or that the learner contributes as well to the contents of the learning activity and may choose the ‘teacher’, however qualified or unqualified they may be. It is that in learning, the learner draws upon those parts of their existing funds of knowledge which appear to them to be most relevant and rejects those parts of their funds of knowledge which appear to them to have little or no relevance; it is the learner who decides and acts.

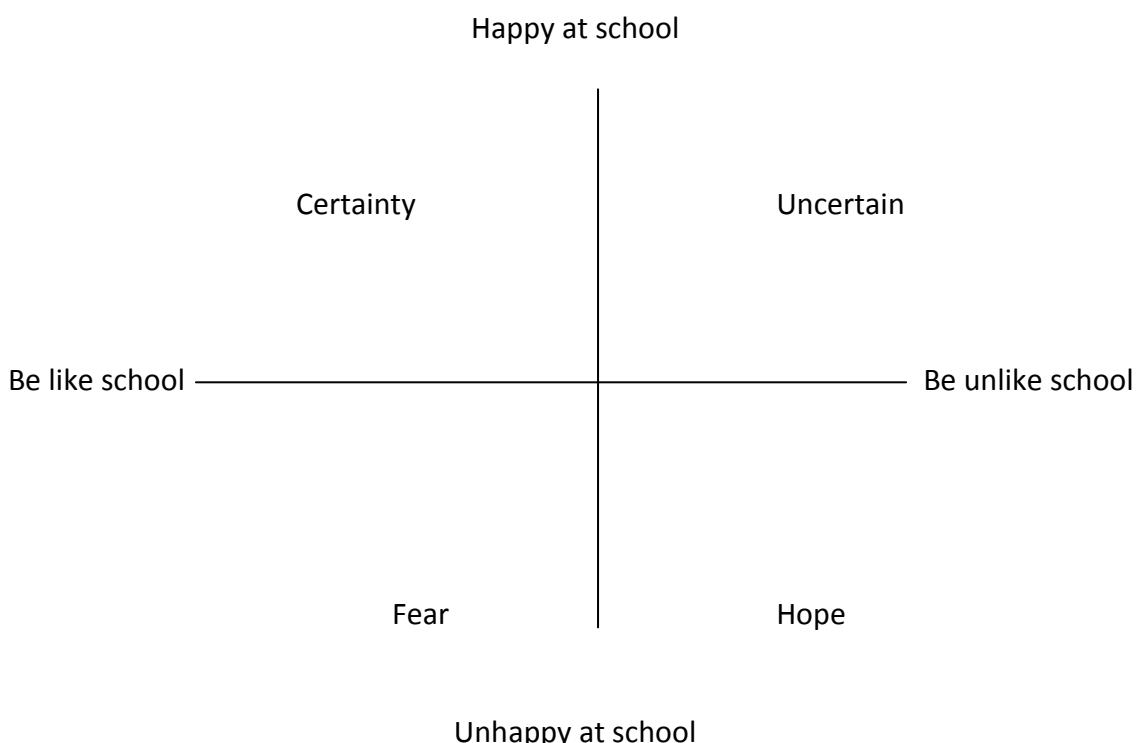
Learning styles: And finally it is from informal learning as much as from formal learning that our individual preferred learning styles have been formed. Through our everyday learning, we all build up our learning styles, both our processes and our preferences (Kolb 1984; Rogers and Horrocks 2010 pp 122-5). These may be strengthened or challenged in the classroom, but the classroom does not create our initial learning styles - these come informally.

IV. The Impact of Informal Learning on Formal Learning Programmes: Implications for the Teacher

All learners then bring to all formal and non-formal learning programmes their own, largely tacit, pre-understanding, their existing funds of knowledge and banks of skills, their frames of reference (perspectives and schemes of meaning), and their social imaginaries and Discourses. Above all, they come already engaged in a continuous process of learning (there is no such person as a non-learner), some of which they are conscious of and much of which they are unconscious. Participants in formal learning, even if unschooled, are not ‘new learners’.

Learners come with values etc: This informal learning can be regarded as the most important part of learning, for through it we acquire our beliefs and intuitions, our prejudices. Through informal learning, we develop our attitudes and values, our temperament (e.g. patience or impatience), our perceptions of self and of the subject of the learning programme, our identities and our confidence in any situation. It forms our sense of hierarchies, our ambitions, aspirations and intentions. It develops and transforms our frameworks of meaning and the Discourses we use to express those meanings. It is closely associated with the multiple, flexible and changing identities we all adopt throughout our lives. We may learn some of these things through formal learning, but most learning in these areas is informal, from our experience, from peers and from our communities of practice.

Expectations: And informal learning creates and re-creates our culture(s) - the practices, we engage in, often through habituation. It creates our unspoken (and sometimes unspeakable) assumptions, our expectations based on prior experience and on existing perceptions. Formal learning too, for those who have experienced it, will also help to form much of these, especially our expectations of the new learning situation. Learners who have been to school come expecting the new learning programme to be like school or unlike schooled; and some will have had pleasing experiences of school and some will have had unpleasant experiences. These different experiences and expectations mean that learners bring many different hopes and fears to the new learning programme.



Fluidity: It is important that we do not see these attributes as 'fixed'. They are all in a constant process of re-formation. The pre-understanding, funds of knowledge, frames of reference and social imaginaries are not set in concrete. Like the human body, they are constantly changing, growing, being clarified and revised in different social contexts. "The learner, an active agent, is constructing him/herself continuously reorganising his/her knowledge and meanings, deepening his/her interest and curiosity. ... engaged in a self-constructing process throughout his/her life course" (Belanger 2011 p 32) The learner brings a constant search for meaning (cognitive interests) and for harmony, a desire to reconcile any disjunction that may be identified between the new experience and the existing constructs. There is a constant renegotiation of meaning and identities. Thus what the learner brings is not a set pattern of belief and identity and fixed funds of knowledge and framework of meaning, but a constant striving for self-knowledge and the means to express that self-knowledge: "Learning is about ongoing becoming rather than about attaining a particular state as a preparation for something else" (Hager and Halliday 2009 p238).

Horizons: It is here that the concept of self-horizons is important. As we have seen, Gadamer (1975) speaks of the learner bringing with him/herself a horizon to meet the horizon of the subject matter. The term 'horizon' is important, for a horizon moves with the person, yet at the same time it establishes a particular location and limits the person. Each learner has built up an image of the self, what he/she is capable of and what she/he is not able to do. They are engaged in a self-constricting process as well as a self-constructing process (Rogers 1993). This is closely related to confidence: it is largely our informal, situated learning that builds or destroys our confidence, including our confidence in learning new things.

The relationship of formal and informal learning

What then is the relationship of informal learning to formal learning? "The relationship between everyday learning and ... education is one of the most fundamental questions in educational discourse. Far from being an issue that does not seem very exciting, this is, in fact, explosive" (Larsson 1997 p 250). That there is a distinction is widely recognised: informal learning consists of "ways of ... functioning which explicitly differ from practices to be seen in formal educational environments" (Coben and Llorente 2003). But there is a relationship: "What is learnt formally is affected by what is learnt informally and vice versa" (Hager and Halliday 2009 p87). Understanding and coming to terms with the contrasts and yet the relationships between formal and informal learning (Swann 2012 pp 8, 27; Huat and Kerry 2008 p 142; CERI 2010 pp 45-47) is vitally important for all those promoting formal learning.

Formal learning: is of course wider than institution-based teaching, education. Formal learning includes both formal and non-formal education, indeed, all purposeful learning opportunities provided by educational and non-educational agencies. Formal and non-formal learning may be defined as any situation where one person is "helping someone to learn ... any activity undertaken on the part of one individual with the

aspiration of helping another individual or group of individuals to learn" (Swann 2012 p 95).

Value and limitations of both: It is important that we do not see either form of learning as superior to the other. They are different forms of learning: both have their values and functionalities and their limitations. Informal learning, as we have seen, is limited to the immediate context and task; it frequently remains rooted in the concrete without moving to the abstract or generalisation. Because it is largely unconscious, it is more difficult for the learner to recognise it for what it is and to perceive its relevance to any new learning. But it is very effective practical learning and can be applied to real life immediately - indeed, the learning comes from the application rather than the application coming after the learning. One does first and learns through the doing. In formal learning, on the other hand, one learns first and then does. Formal learning thus addresses some of these issues. It is generalised and can in some circumstances be applied to other contexts. But it tends to be generalised and not always applicable.

The contemporary dominance of formal learning: Both then have limitations and both have values: both have the potential to be emancipatory and both can be oppressive (Habermas 1972; Freire 1972). But, although the informal part of the learning iceberg is larger and more influential than formal learning, in many circles, formal learning is *felt* to be more important because it is visible, while everyday learning is largely ignored. The Western hierarchy of power associated with learning gives greater prominence to formal than to informal learning (Barr 1999). "Much informal learning remains invisible. ... the dominance of [formal schooling] has helped to render informal learning largely invisible". "The hegemonic force of the formal education system, ... the empire of education" has led to the demeaning of informal learning. "But this learning is no less valuable or important for being somewhat tacit. Current policies, with their almost exclusive focus on what can be formalised and codified" have resulted in "much valuable and worthwhile learning [being] currently almost invisible to policy" (Hager and Halliday 2009 pp 23, 24, 233, 234, 247-8).

Using informal to assist formal learning: Thus, until very recently, informal learning has been neglected by educational planners and policy-makers. But today, with growing concern about the problems which formal learning is facing (e.g. Dore 1976; Corbett 2007; Jeffrey et al 2008), there is growing interest in using informal learning to assist with formal learning: "the international community is increasingly recognising that traditional and pragmatic ways of learning can be as efficient as Western didactic approaches" (UNESCO 2009b p 17). Thus governments and other agencies (e.g. BIS 2008; DIUS 2009) are looking to see if they can use some forms of informal learning as a more effective alternative to, or supplement to, formal learning.

Using formal to redress informal learning: At the same time, some governments are seeking ways to use formal learning to address issues raised by informal learning. For example, it is thought or hoped that the apathy and even antipathy to national political processes which has been learned informally can be redressed by programmes on citizenship; that unhealthy eating practices learned through peer and commercial pressures can be remedied by formal nutrition and health courses; that drug use learned from peers can be unlearned through teaching programmes; that smoking can

be abolished or reduced substantially by standardised learning programmes; that violence and gang behaviours learned on the streets can be addressed by 'personal and social education' (PSE) in the classrooms; that inadequate parenting can be changed by parenting and home science lessons. Most recently in the UK parliament, it was argued that what has been called 'the pornification of childhood' in the media and commercial activities could be countered through formal sex education in schools. But what governments and agencies rarely do is examine more closely **how** these un- or anti-social understandings, practices and values have been learned informally; nor do they seek to use informal learning to promote the development of new more desirable attitudes and activities.

Making the unconscious conscious: Several writers, like Habermas (Bleicher 1980 p 184), have drawn attention to those occasions "where we consciously intervene in this natural-innate process [of informal learning] and attempt to alter accepted interpretative schemes with the aim of learning [i.e. helping the learner] to see what we pre-understood through tradition in a different way and to evaluate it anew". The aim, said Vygotsky, of such interventions is to help the learner to render the unconscious (i.e. the pre-understanding; funds of knowledge; frames of reference; social imaginaries acquired through informal learning) conscious (see Bakker et al 2006; Bjornavold 2000).

"Education ought to make extraordinary sense of this ordinary activity and experience. It should help people to examine critically what is already known by adding new insight and different knowledge so as to help them use their creativity more effectively. That is to say, it should start from where people are but not leave them there" (Thompson 2002).

But such an approach has until recently been resisted by many formal learning programmes: for the acknowledgement of the existence and significance of informal learning "challenges various cherished beliefs, for instance the belief that learning outcomes can be fully specified in advance" (Hager and Halliday 2009 p160). Drawing on the individualised prior learning of each learner will question the standardised approaches of teaching and assessment in formal learning.

Meta-learning: What is needed then is some understanding of meta-learning, a recognition and exploration of what learning (both informal and formal) is all about (Huat and Kerry 2008 p 144). But this can only come about when those who plan formal learning programmes and those who teach on them realise and acknowledge that they too come to their task with their own pre-understanding which determines what they too see and what they do not see, with their own funds of knowledge and banks of skills which form their own horizon, with their own frames of reference which are both inclusive and exclusive, and with their own social imaginaries and Discourses which legitimise certain activities and delegitimise others. Teachers and educationalists too (like the writer of this paper) are limited by their existing "accepted interpretative schemes". Without that recognition, it will not be possible to develop a meta-learning.

Continual dialogic learning: For learning is (or perhaps should be) a dialogic encounter between the conscious culture of formal learning and the largely unconscious culture of informal learning – an unequal contest in which the formal

culture has determined the arena and the exercises, the timing of meeting and the standards to be achieved. The learners are encouraged to please their instructors while being unable to draw upon the skills and knowledge they do not know they possess. Teachers, educational planners and learners alike need to become more aware of informal learning and what it achieves. And this will mean that formal learning will need to be rethought in the light of informal learning.

Some questions for educators arising from this study

Faced, then, with the fact that every learner comes with a wide range of existing knowledge and skills, ever-changing because the learner is at the same time engaged in a continuing process of informal learning, and conscious of the fact that much informal learning will accompany all the formal learning, the educational planner and the teacher in formal and non-formal learning programmes might ask:

- since informal learning is the basis of all formal learning, how can we find out what kinds of learning our student-learners are already engaged in, and what pre-understanding, funds of knowledge, frames of reference, social imaginaries they bring with them into the learning context?
- in what ways can formal and non-formal learning validate and promote this informal learning?
- how do we convince both formal learning providers and potential learners that their approach to learning should perhaps be more informal than much is today?
- what part has formal learning (formal and non-formal education) to play in counteracting some of the results of the very powerful and ubiquitous informal learning?

We need more research into informal everyday learning, the hidden part of the iceberg.

References

- AARTS S, BLOWER D, BURKE R, CONLIN E, HOWELL B, HOWORTH, C. EBNER; LAMARRE, G, VAN KLEEF, J. (1999), *A Slice of the Iceberg: Cross-Canada Study of Prior Learning Assessment and Recognition* Canadian Institute for Recognizing Learning
- ALDRIDGE F and TUCKETT A (2007), The Road to Nowhere? *Adults Learning*, 18 (9) pp:16-17
- ANGYAL A (1941), *Foundations for a Science of Personality* New York Commonwealth Fund

- APTHORPE R and GASPER D (1996), *Arguing Development Policy: frames and discourses* Cass
- ASPIN D, CHAPMAN J, HATTON M, SAWANO Y (eds) (2001) *International Handbook of Lifelong Learning* Kluwer
- BADESCU M and SAISANA M. 2008 *Participation in lifelong learning in Europe: what can be measured and compared?*. Luxembourg, EU
- BAKKER A, HOYLE C, KENT P and NOSS R (2006), Improving work processes by making the invisible visible *Journal of Education and Work* 19 (4) pp 343-361
- BARR J. (1999) *Liberating Knowledge: Research, Feminism and Adult Education*. Leicester: NIACE.
- BAUMARD F (1999) *Tacit Knowledge in Organizations* Sage
- BELANGER P (2011) *Theories in Adult Learning and Education* Opladen: Barbara Budrich
- BERGER P L and LUCKMANN T (1967) *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge* Anchor
- BIS 2008 *Informal Adult Learning: shaping the way ahead*, London: Department of Business, Innovation and Skills
- BJORNAVOLD J (2000) *Making Learning Visible* Thessaloniki: CEDEFOP
- BLEICHER J. (1980), *Contemporary Hermeneutics : hermeneutics as method, philosophy, and critique* Routledge and Kegan Paul 1980
- BOEKAERTS M (1999), Self-regulated learning: where we are today, *International Journal of Educational Research* 31 pp: 445-458
- BOURDIEU P (1990) *The Logic of Practice*, Cambridge: Polity (transl Richard Nice)
- BROOKFIELD S D (ed) (1985) *Self-Directed Learning: From Theory to Practice* San Francisco: Jossey Bass.
- _____ (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning* Milton Keynes: Open University Press.
- BULTMANN R K (1985) *New Testament and mythology: and other basic writings by Rudolf Bultmann*, selected, edited, translated by S M Ogden, SCM
- CARTER C (1997), *Recognising the Value of Informal Learning* Chelmsford: Learning from Experience Trust
- CERI (2010),*The Nature of Learning: using research to inspire practice* (Dumont Hanna, Istance David and Benavides Francisco (eds)OECD: CERI
- CHAIKLIN S and LAVE J (eds) (1993) *Understanding practice: perspectives on activity and context* Cambridge University Press
- COBEN D and LLORENTE J C (2003) Conceptualising Education for All in Latin America, *Compare* 33. 1 pp 101-113
- COFFIELD F (ed) (2000) *The Necessity of Informal Learning* Bristol: Policy Press
- COLARDYN D and BJORNAVOLD J (2004) Validation of Formal, Non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States *European Journal of Education* 39 (1) pp: 69-89
- COLLEY H, HODKINSON P and MALCOM J (2003) *Informality and formality in learning*, a report for the Learning and Skills Research Centre, Leeds: University of Leeds <http://www.LSRC.ac.uk>
- COLLINGWOOD R G (1946) *The idea of history* Oxford: Clarendon Press

- CORBETT M (2007) *Learning to Leave: the irony of schooling in a coastal community* Halifax: Fernwood Publishing
- CRANTON P (1994) *Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults* Jossey Bass
- CROCE B (1921) *History, its theory and practice* New York: Harcourt, Brace
- CROSS K P (1981), *Adults as Learners* Jossey Bass
- DAVIES J G (1983), Subjectivity and objectivity in biblical exegesis *Bulletin of John Rylands Library* 66 (1) pp 44-53
- DEWEY J (1933), *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* Boston, MA: Heath
____ (1940), *Education Today* ed J Ratner, New York: Putnam
- DILTHEY, W (1961), Dilthey, W. (ed) *Meaning in history: thoughts on history and society* Allen and Unwin
- DIUS (2009) *The Learning Revolution: adult informal learning* London: Department of Industry, Universities and Skills
- DORE R (1976), *Diploma Disease* (1997 edn) London: Institute of Education
- DUKE C (2001), Lifelong learning and tertiary education: the learning university, in Aspin et al 2001 pp 501-28
- ERAUT M (2000), Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work, in Coffield 2000:12-31
- ESCOBAR A (1995), *Encountering Development: the making and unmaking of the Third World* Princeton University Press
- EUROPEAN COMMISSION (2001), *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* Brussels: EC
- EVANS K and KERSH N (2004), Recognition of tacit skills and knowledge : sustaining learning outcomes in workplace environments *Journal of Workplace Learning : employee counselling today* 16 (1/2) pp 63-74
- EVANS N (1992), *Experiential Learning: its assessment and accreditation* Routledge
- FAIRCLOUGH N (1989), *Language and Power* Longman
- FEDERIGHI P (1999), *Glossary of Adult Learning in Europe* UNESCO Institute of Education, Hamburg
- FIELD J and LEICESTER M (eds) (2000), *Lifelong Learning: education across the lifespan* Taylor and Francis
- FOLEY G (1999), *Learning in Social Action: a contribution to understanding informal education* London: Zed Books
- FOUCAULT M (1980), Two Lectures: 'Body/Power' and 'Truth and Power', in C Gordon (ed) *Michel Foucault: Power/Knowledge* Harvester
- FREIRE P (1972), *Pedagogy of the Oppressed* 1972
- GADAMER H G (1975), *Truth and Method* Sheed and Ward
- GARRICK J (1998), *Informal Learning in the Workplace: unmasking human resource development* London: Routledge
- GEE J P (1990), *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourse* Falmer Press: London and Philadelphia
____ (2005), *An Introduction to Discourse Analysis: theory and method* Routledge
- GOLDING B (2011), Men's informal learning and wellbeing beyond the workplace, in Jackson 2011 pp 67-86

- GOODMAN K (1996), Learning and Teaching Reading and Writing, in Goodman K *On Reading* Heinemann pp 117-125
- GORDON P and HOLOYAK K (1983), Implicit Learning and Generalisation, *Journal of Personality and Social Psychology* 45 pp 492-500
- GREENFIELD P (1984) Theory of teacher in the learning activities of everyday life, in Rogoff and Lave 1984
- GRILLO R and STIRRAT R (1997) *Discourses of Development: anthropological perspectives* Oxford: Berg
- HABERMAS J (1972) *Knowledge and Human Interests* Heinemann
- HAGER P (2001), Lifelong learning and the contribution of informal learning, in ASPIN D, CHAPMAN J, HATTON M, SAWANO Y (eds) (2001) *International Handbook of Lifelong Learning* Kluwer (79-92)
- _____ (2004), The competence affair or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning *Journal of Vocational Education and Training* 56 (4) pp 409-433
- HAGER P and HALLIDAY J (2009), *Recovering Informal Learning: wisdom, judgement and community* Dordrecht: Springer
- HALL S (ed) (1997), *Representation: cultural representations and signifying practices* Open University Press
- HAMILTON M (2012), *Literacy and the Politics of Representation* Routledge
- HEATH S B (2012), *Words at Work and Play: Three Decades in Family and Community Life* Cambridge University Press
- HILLIER Y (2011), Counting me in and getting on: the contribution of adult literacy and numeracy in informal and formal learning, in Jackson 2011 pp 142-161
- HUAt C M and Kerry T (eds) (2008), *International Perspectives on Education* Continuum
- ILLERIS K (2002), *The Three Dimensions of Learning* Roskilde University Press
- IMEL S (2003), Informal Adult Learning and the Internet: Trends and Issues Alert 50, Columbus Ohio: ERIC
- IVANIC R (2009), Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum, in M BAYNHAM and M PRINSLOO (eds) 2009 *The Future of Literacy Studies* Palgrave Macmillan pp 100-122
- JACKSON S (ed) (2011) *Innovations in Lifelong Learning: critical perspectives on diversity, participation and vocational learning* Routledge
- JACKSON S, MALCOLM I and THOMAS K (eds), (2011), *Gendered choices: Learning, work, identities in lifelong learning* Dordrecht, Springer
- JARVIS P (1987), *Adult Learning in a Social Context*. London: Croom Helm
- _____ (1990), *An international dictionary of adult and continuing education* London: Routledge
- JEFFREY C P and JEFFREY R (2008), *Degrees Without Freedom: education, masculinities and unemployment in North India* Stanford: Stanford University Press
- JEFFS T and SMITH M (1990), *Using Informal Education* Milton Keynes: Open University Press
- KEGAN R (2000), What 'forms' transforms: a constructivist-development approach to transformative learning, in Mezirow et al 2000 pp 35-70

- KOLB D A (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- KRASHEN S D (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Oxford: Pergamon
- KROGH G von, ICHIJO K and NONAKA I (2000), *Enabling knowledge creation: how to unlock the mystery of tacit knowledge and the release of the power of innovation*, Oxford University Press
- KUHN T S (1970), *The Structure of Scientific Revolutions* University of Chicago Press
- LARSSON S (1997), The meaning of lifelong learning, in S Walters (ed) 1997 *Globalization, Adult Education and Training: impacts and issues* Zed Books pp 250-261
- LAVE J (1988), *Cognition In Practice: Mind, Maths and Culture in Everyday Life* Cambridge: Cambridge University Press
- ____ (1992), Learning as Participation in Communities of Practice <http://www.udel.edu/educ/whitson/897s05/files/Lave92.htm>
- LAVE J and HOLLAND D (eds) (2001) *History in Person: enduring struggles. contentious practice, intimate identities* New Mexico: School of American Research Press
- LAVE J and WENGER E (1991), *Situated Learning: legitimate peripheral participation* Cambridge: Cambridge University Press
- LE DOUEUFF M (2003), *The Sex of Knowing*. London: Routledge
- LIVINGSTONE D W (2001), Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research, <http://www.nall.ca> accessed 12 January 2006
- ____ (2002), *Mapping the iceberg*, NALL Working Paper 54, Toronto: OISE <http://www.nall.ca/res/54DavidLivingstone.pdf> accessed 27 January 2013
- ____ (ed) (2010), *Lifelong Learning in Paid and Unpaid Work*. London: Routledge
- LIVINGSTONE D and SCHOLTZ A (2010), Work and learning in the computer era: basic survey findings, in Livingstone *Lifelong Learning in Paid and Unpaid Work*. London: Routledge 2pp 15-55
- LUCAS A M (1983), Scientific Literacy and Informal Learning, *Studies in Science Education* 10 pp: 1-36
- MANNHEIM K (1936), *Ideology and Utopia : an introduction to the sociology of knowledge* Routledge and Kegan Paul
- MARSICK V J and WATKINS K E (1990), *Informal and incidental learning in the workplace* Routledge
- MAYO M (2005), *Global Citizens: social movements and the challenge of globalization* London: Zed Books
- MCGIVNEY V (1999) *Informal Learning in the Community* Leicester: NIACE
- MERRIAM S B and CAFARELLA R S (1999), *Learning in Adulthood: a comprehensive guide* Jossey Bass
- MEZIROW J (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning* Jossey Bass
- MEZIROW J et al.(2000), *Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress* Jossey Bass
- MILLER J. (1990), *Seductions: studies in reading and culture* Virago Press, cited in BARR 2008 *The Stranger Within: on the idea of an educated public* Sense Publishers p 163

MOLL L, AMANTI C, NEFF D and GONZALEZ N (1992), Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms, *Theory into Practice* 31 (2) pp 3-9

____ (2005), Funds of Knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms, in N GONZALES, L C MOLL and C AMANTI (eds) *Funds of Knowledge: theorizing practices in households, communities and classrooms*, Mahwah: Erlbaum pp 71-87

NABI R, ROGERS A and STREET B et al (2009) *Hidden Literacies*. Uppingham Press
OVERWIEN B (2005), Informal learning and the role of social movements, in SINGH M (ed) *Meeting Basic Learning Needs in the Informal Sector* Heidelberg: Springer

PARR J. (1989), Jesus and the liberation of the poor, unpublished PhD thesis, University of Sheffield

POLANYI M (1958), *Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy* Routledge and Kegan Paul (and later editions)

____ (1967), (reprint 1983) *The Tacit Dimension* New York: Doubleday

POPPER K R (1972) *Objective Knowledge: an evolutionary approach* Clarendon

REBER A (1993), *Implicit Learning and Tacit Knowledge* Oxford University Press

RESNICK L B (ed) (1989), *Knowing, learning and instruction* Hillsdale: Erlbaum

RICHARDSON L D and WOLFE M (eds) (2001), *Principles and Practice of Informal Education: learning through life* RoutledgeFalmer

RICOEUR P (1963), *History and Truth* Evanston: Northwestern University Press

ROBINSON-PANT A (2001), Development as discourse: what relevance to education? *Compare* 13 (3) pp 311-328

ROGERS A (1993), Adult learning maps and the teaching process *Studies in the Education of Adults* 25 (2) pp 199-220

____ (2003), *What is the Difference? A new critique to adult learning and teaching* Leicester: NIACE

____ (2004), *Nonformal Education: flexible schooling or participatory education* Hong Kong: University of Hong Kong, and Dordrecht: Kluwer

ROGERS A and HORROCKS N (2010), *Teaching Adults* Fourth edition, Open University Press

ROGERS A and STREET B (2012), *Adult Literacy in Development: stories from the field* Leicester: NIACE

ROGOFF B and LAVE J (eds) (1984), *Everyday cognition: its development in social context* Cambridge, Mass: Harvard University Press

ROSE M (2004), *The Mind at Work: valuing the intelligence of the American worker* New York: Viking Books

SALLIS E and JONES G (2002), *Knowledge Management in Education: enhancing learning and education* Kogan Page

SCHUGURENSKY D (2000), The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field, NALL Working Paper 19

<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>

accessed February 2013

SCHULER T and WATSON D (2009), *Learning Through Life: report of the Inquiry into the Future of Lifelong Learning* Leicester: NIACE

- SMITH M K (2002), Informal and non-formal education, colonialism and development, www.infed.org accessed 10 January 2006
- STRAKA G A (2004), Informal learning: concepts, antagonisms and questions www.itb.uni-bremen.de accessed 2 January 2006
- SWANN J (2012), *Learning, Teaching and Education Research in the 21st Century: an evolutionary analysis of the role of teachers* Continuum
- TAYLOR C (2004), *Modern Social Imaginaries* Durham, North Carolina: Duke University Press
- TAYLOR E W (1998), *Theory and Practice of Transformative Learning: a critical review* Columbus: ERIC
- THOMPSON J (2002), *Bread and Roses: Arts, Culture and Lifelong Learning*, Leicester: NIACE
- TOUGH A (1979), *Adults Learning Projects* Toronto: Learning Concepts
- TURNER G (1975), Pre-understanding and New Testament understanding *Scottish Journal of Theology* 28 (3) pp 227-242
- UNESCO (2009a), *Global Report on Adult Learning and Education*, Hamburg: UIL
- UNESCO (2009b), *World Report on Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* Executive Summary
- VISSEER J (2001), Integrity, completeness and comprehensiveness of the learning environment: meeting the basic learning needs of all throughout life, in ASPIN et al pp: 473-500
- WEIL S W and MCGILL I (1989), *Making Sense of Experiential Learning: diversity in theory and practice* Buckingham: Open University Press
- WELTON M (1993), Social revolutionary learning: the new social movements as learning sites, *Adult Education Quarterly* 43 (3) pp 152-164.
- WILLIAMS R (1993), Culture is ordinary, in J MCILROY and S WESTWOOD (eds) 1993 *Border Country: Raymond Williams in adult education* Leicester: NIACE

Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos

Maria da Glória Gohn¹

Resumo: A partir de um referencial da crítica feminista, dos estudos pós-coloniais, da pedagogia freireana e dos fundamentos da investigação da ação participativa , apresenta-se a reflexão sobre a produção e transmissão de conhecimento fora dos contextos institucionais de educação. A educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Articulada com a educação cidadã, a educação não-formal volta-se para a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s). Neste texto revêem-se conceitos e procura-se estabelecer a sua raiz paradigmática. Ao mesmo tempo, procura-se compreender como práticas novas, advindas tanto da sociedade civil como da sociedade política, no campo do associativismo e das políticas pública, entroncam em processos de educação não formal. Trata-se de processos participativos em movimentos populares, ONGs e outras entidades civis (fundações, associações, cooperativas etc.), desafiados à promoção de uma educação cidadã, participativa e emancipatória.

Palavras-Chave: educação não formal; movimentos sociais; cidadania; participação.

Apresentação

O foco principal deste texto são processos de aprendizagens construídos em processos sociais coletivos, participativos, onde a aprendizagem não é gerada em estruturas formais de ensino escolar, mas sim no campo da educação não formal. Falar sobre aprendizagem e saber, fora das escolas do sistema regular de ensino de um país, implica em participar do amplo debate epistemológico sobre a produção de conhecimento no mundo contemporâneo. Este debate, no campo dos estudos sobre os processos participativos civis, a exemplo dos movimentos sociais, traduz-se frequentemente no reconhecimento dessas ações coletivas como produtoras de conhecimento (ou seja, o reconhecimento de que os movimentos sociais, e outros atores sociais como ONGs, entidades do terceiro setor, são produtores e agenciadores de saberes). Este debate se nutre da crítica feminista, dos estudos pós-coloniais, da pedagogia freireana e de aportes da tradição ensaística latino-americana das décadas de 1960 e 1970 que avançaram na definição de uma investigação da ação participativa. Contudo, não se restringe a essas correntes e revela a apostila estratégica de muitos atores sociais pela necessidade de lutar também no plano das ideias, dos discursos e na construção de um conhecimento de acordo com suas realidades, interesses e experiências.

¹ Fac. Educação/UNICAMP/Brasil- Pesquisadora CNPq

No Brasil, o citado debate data do final dos anos de 1980, crescendo ao longo de 1990, ficando conhecido como a década da crise do paradigma dominante da modernidade. Na atualidade, transformações societárias dadas pelas crises econômico-financeiras no mundo globalizado, as inovações socioculturais e as mudanças aceleradas no campo das tecnologias sociais e de comunicação, tem levado ao reconhecimento de uma transição paradigmática, e a crise do paradigma dominante já passou a ser uma agenda do passado. Uma premissa fundamental que une muitos analistas advindos de diferentes campos das ciências é a de que o conhecimento é uma ferramenta fundamental para orientar a existência e conduzir a humanidade na História. Para que se leve adiante a História, qualquer espécie de vida humana necessita de conhecimento, gerado pelo ato de investigação. O processo de pesquisa envolve uma atitude investigativa que gera aprendizagem e saber. E o saber é sempre resultado de uma construção histórica, realizada por sujeitos coletivos. Neste artigo, interessa-nos a construção desses saberes, advindo de sujeitos coletivos organizados na sociedade civil, com papel ativo no processo de produção de conhecimento. Para tal, breves considerações iniciais sobre o tema da participação social são necessárias.

Participação Social e Aprendizagens Coletivas

Pateman (1992), em seu livro *Participação e teoria democrática*, chama a atenção para o fato de que a participação gera atitudes de cooperação, integração e comprometimento com as decisões. Destaca o sentido educativo da participação, a qual, como prática educativa, forma cidadãos voltados para os interesses coletivos e para as questões da política. Os defensores da democracia participativa inovam com sua ênfase na ampliação dos espaços de atuação dos indivíduos para além da escolha dos governantes e inovam também ao destacar o caráter pedagógico da participação.

Os teóricos da democracia participativa defendem a tese de que há uma inter-relação entre os indivíduos e as instituições, uma vez que a participação tem uma função educativa e os indivíduos são afetados psicologicamente ao participarem do processo de tomada de decisão, o que só é possível a partir do momento em que eles passam a tomar parte nos assuntos públicos e a levar em consideração o interesse público. Enfim, essa teoria assinala a importância da experiência nos processos participativos.

A ideia é que a participação tende a aumentar à medida que o indivíduo participa, ela se constitui num processo de socialização e faz com que, quanto mais as pessoas participam, mais tendam a continuar neste caminho. Em outras palavras, é participando que o indivíduo se habilita à participação, no sentido pleno da palavra, que inclui o fato de tomar parte e ter parte no contexto onde estão inseridos. Ou seja: "quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo" (PATEMAN, 1992:61). Na democracia participativa há, portanto, uma exigência da participação dos cidadãos no processo de tomada de decisão em uma sociedade democrática, porque ela tem um caráter pedagógico no aprendizado das relações democráticas, contribuindo para a politização dos cidadãos, o que é importante para eles exercerem um controle sobre os governantes. A democracia participativa é um

modelo de democracia que incorpora e defende a participação da sociedade civil no interior dos Estados democráticos, que busca restabelecer o vínculo entre democracia e cidadania ativa. Certamente que estas premissas têm um caráter teórico; elas poderão não se realizar ou se alterar na prática caso haja a presença de processos de controle, manipulação e regulação da participação fundados em interesses de grupos, interesses particulares, formas clientelistas etc. Ou seja, o modelo participativo não é uma ‘receita’ que se aplica e gera dados resultados previsíveis. É um processo complexo, que precisa ser construído a partir de dadas intencionalidades e condicionalidades, de dadas premissas que coloquem os interesses públicos, dos cidadãos, e as carências efetivas existentes, como prioridades absolutas.

Entretanto, o fio condutor deste texto são as aprendizagens construídas no campo da participação social, por nós atribuída como campo da educação não formal. Interessa-nos saber como são construídos diferentes formas de participação do ponto de vista da pesquisa, e como é gerada a produção de conhecimento sobre um tema em tela, e não os métodos de mobilizar ou organizar a população para a participação-âmbito da política e não da pesquisa. Interessa-nos refletir sobre o processo pedagógico da participação, especialmente em ações coletivas organizadas em movimentos sociais, em processos que denominamos como campo da educação não formal.

Processo de aprendizagem e Formação dos Indivíduos

Sabemos que existem inúmeros educadores que formularam ensinamentos e criaram várias teorias sobre a aprendizagem. É um tema antigo, que remonta a Arte de Ensinar, da Antiguidade, passando pela Idade Média, tanto no Ocidente como no Oriente². Aquelas teorias estruturam-se dentro de paradigmas explicativos bastante

² Como exemplos citam-se: no pensamento pedagógico oriental: Lao-Tsé e o Talamude; na Grécia antiga: Sócrates, Platão e Aristóteles; na Roma antiga: Cícero e Quintiliano; na Idade Média: Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino; no Renascimento: Montaigne e a educação humanista, Lutero e a educação protestante, e os jesuítas. O pensamento pedagógico moderno advém com Comênio- ao elaborar nove princípios para uma educação realista, e J. Locke ao afirmar: tudo se aprende, não há idéias inatas. Durante o iluminismo destacaram-se: Rousseau (que preconizava que o homem nasce bom, é a sociedade que o perverte), Pestalozzi -que ligava natureza e educação popular; Herbart, que preconizava a prática da reflexão metódica, e a própria Revolução Francesa que criou um Plano Nacional de Educação. O século XIX trouxe o pensamento pedagógico positivista de: Spencer (conhecimento e valores), Durkheim (a sociologia e os fins da educação) e Whitehead (a educação deve ser útil). No século XX teve-se o pensamento pedagógico socialista de: Marx (a crítica da educação burguesa), Lênin (a defesa de uma nova escola pública), Makarenko (a pedagogia da vida do trabalho e Gramsci (a organização da escola e da cultura); a Escola Nova – Dewey (aprender fazendo-da educação tradicional à educação nova), Montessori (métodos ativos e individualização do ensino), Claparède (educação funcional e diferenciada), e Piaget (psicopedagogia e educação para a ação); o Pensamento Pedagógico Antiautoritário : Freinet (educação pelo trabalho e pedagogia do bom senso), Rogers (a educação centrada no estudante), Snyders (uma escola não autoritária) e outros. O Pensamento pedagógico crítico foi bastante desenvolvido por Bourdieu e Passeron (a escola e a reprodução social), Baudelot-

diversificados, foram sendo construídas em diferentes momentos da História da humanidade, e influenciaram escolas, pensadores, analistas e a própria sociedade e o Estado. Na atualidade o debate sobre as teorias da aprendizagem voltaram à baila dada as mudanças provocadas pela globalização e seus efeitos sobre a sociedade e as políticas governamentais. Com o desenvolvimento tecnológico, a sociedade atua em rede e novos processos de aprendizado têm sido criados, reciclados ou clamados como necessários. Cada vez mais os organismos internacionais do campo educativo preconizam que os indivíduos devem estar continuamente aprendendo, que a escola formal apenas não basta, que se deve aprender a aprender. Os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descoberto-identificados/identificados fora das instituições escolares, fundamentais para o crescimento/desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho destes indivíduos no processo de trabalho em face às novas exigências do mundo globalizado.

Neste texto a aprendizagem é enfatizada como um dos fenômenos centrais na vida do ser humano. Não se trata de pensar apenas o ato de aprender, mecanicamente, como o fez por décadas a Pedagogia tradicional, ao se preocupar fundamentalmente com as didáticas do ensino, quando a aprendizagem era vista não como um processo, mas como um resultado, um ponto de chegada que poderia e deveria ser medido, aferido. O aprendizado "instrucionista" contido nos métodos tradicionais das escolas, ou nas estruturas mais antigas das chamadas educação por correspondência (baseada no exercício de manuais escritos) ou nas orientações da educação permanente (que preconizava a adição de conteúdos extraescolares para completar o que não se aprendia nas escolas), tem sofrido uma crítica demolidora. O debate atual sobre a aprendizagem situa-se num plano de horizontes e perspectivas, envolvendo, necessariamente, a questão da educação, da cultura e formação dos indivíduos (e não apenas preparação), das redes de compartilhamento e como se dá o próprio processo de conhecimento. Na educação não formal, foco central deste artigo, o contexto tem um papel de alta relevância porque ele é o cenário, o território de pertencimentos dos indivíduos e grupos envolvidos.

Também no sistema formal, escolar, inúmeros autores contemporâneos tem destacado a importância do contexto na aprendizagem, vista de forma processual. Fredric Litto (2011) assinala que o processo de aprendizagem envolve quatro elementos fundamentais: aquele que deseja aprender (o aluno), o conhecimento em si (ideias, conceitos etc.), quem organiza o conhecimento para a aprendizagem (professor, instrutor etc.) e o contexto ou a situação na qual a aprendizagem ocorrerá

Establet (a escola dividida) e Giroux (a teoria da resistência e da pedagogia radical). O Humanismo continuou presente no pensamento de vários desses autores assim como em Furtier, preocupado com a educação de nosso tempo. Existe ainda um Pensamento pedagógico latino-americano e o brasileiro onde se destacam as figuras de Fernando de Azevedo (projeto liberal para a educação), Anísio Teixeira (uma nova filosofia da educação), Paulo Freire (a Pedagogia do Oprimido), Ruben Alves (o prazer na escola), Maurício Tragtenberg (a educação libertária) e muitos outros. (Sobre a História da Educação ver, entre outros, Moacir Gadotti, 1993. História das Ideias Pedagógicas, São Paulo, Ed. Ática).

(sala de aula ou situações flexíveis com tempo e local próprio para cada aluno, a exemplo da educação a distância) (LITTO, 2011, p. 15).

Em síntese, adota-se neste texto uma perspectiva de aprendizagem como sendo um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como em algumas abordagens simplificadoras na atualidade. Certamente que em alguns casos há a incorporação ou a necessidade de desenvolver alguma habilidade ou grau de "instrumentalidade técnica", não como principal objetivo e nem o fim último do processo. E mais do que isso: o conteúdo apreendido nunca é exatamente o mesmo do transmitido por algum ser ou meio/instrumento tecnológico porque os indivíduos reelaboram o que recebem segundo sua cultura. Thompson (1982) atenta-nos para este aspecto quando fala do processo reflexivo da aprendizagem, da reconstrução contínua da cultura no fazer humano. É fazendo que se aprende. A experiência tem papel importante. Cultura para nós é um processo vivo e dinâmico, fruto de interações onde são construídos valores, modos de percepção do mundo, normas comportamentais e de conduta social, uma moral e uma ética no agir humano. O meio sociocultural onde se vive e a classe social a que pertence fazem parte da construção da cultura dos indivíduos. Ou seja, o que mencionamos deixar claro é que não existem conteúdos "chapados", absorvidos acriticamente, de fora para dentro. Sempre há recriação, reelaboração interna, mental, de tal forma que o que foi aprendido é retraduzido por novos códigos, de dentro para fora, e ao se expressar como linguagem ou comportamento, é um conhecimento elaborado. Há, portanto, um grau relativo de autonomia do sujeito que aprende. E o que os analistas denominam "reconstrutivismo". (Demo, 2001). Ao contrário do ensino, que se esforça por repassar certezas que são reconfirmadas na prova, a aprendizagem busca a necessária flexibilidade diante de uma realidade apenas relativamente formalizada, valorizando o contexto do erro e da dúvida. "Pois quem não erra, nem duvida, não pode aprender". (Demo, 2001:9).

A tarefa seguinte à clarificação do que entendemos por este processo reflexivo, que advém do social porque é gerado na interação e compartilhamento de processos coletivos, mas que se relaciona também com o plano das estruturas mentais dos indivíduos, no intercruzamento entre culturas existentes e culturas adquiridas, é tratarmos de nosso objetivo principal: a educação não formal. A cultura sociopolítica e cultural de um indivíduo, sua mentalidade, é construída por reelaborações contínuas, confrontações, resultando em ressignificações de conteúdos e produção de saberes, quase que num processo de autoaprendizagem. Para nós, o campo deste processo é o da educação não formal. Portanto, a educação não formal está na ordem do dia e nos auxilia na compreensão dos processos de aprendizagem.

Educação Não Formal

Um dos grandes desafios da educação não-formal tem sido definí-la, caracterizando-a pelo que ela é. Usualmente ela é definida pela negatividade - pelo que ela não é. Para chegar ao conceito que construímos, vamos demarcar os sentidos e significados que lhe tem sido atribuído, e as polêmicas que têm gerado. A posição

mais usual é que a contrapõe a educação não-formal à educação formal/ educação escolar. Quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigo; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Poderá ter ou não intencionalidades (por exemplo, educar segundo os preceitos de uma dada religião é uma intencionalidade). A grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos tem uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal. Poderá encontrá-los em meios coletivos ou individuais (para outras características da Educação Não-Formal ver Gohn, 2010a).

A educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Nossa concepção de educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não-formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s).

Chegamos, portanto ao conceito que adotamos para educação não-formal. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas.

A educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não tratam como educação por não se referir a processos escolarizáveis ou que ocorram dentro de uma escola – representação dominante no senso comum sobre a educação. Ela designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas

coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, podem ser organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc.

As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura. A música tem sido, por suas características de ser uma linguagem universal, e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento de programas e projetos da educação não formal (vide Daniel Gohn, 2003 e 2011). E as práticas não-formais desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil.

O uso do termo educação não formal se espalhou no Brasil a partir dos anos 2000. Inúmeras ONGs, e entidades do chamado sistema S: SENAC (Serviço Nacional do Comércio), SESC (Serviço Social do Comércio), SENAI (Serviço Social da Indústria) e SENAT (Serviço Nacional dos Transportes), desenvolvem trabalhos na área social adotando a terminologia educação não formal. Ela está nas suas práticas, nos programas, bem como em programas de conglomerados financeiros como o Instituto Itaú Cultural. Algumas das análises dos projetos sociais desenvolvidos nestes espaços e instituições relatam que o público é formado por jovens e adolescentes que também estão na escola formal, mas lá não tem horário e nem condição de desenvolver uma série de projetos, como na área de informática, da música e do esporte. Assim, as entidades, por meio de convênios e parcerias, acabam desenvolvendo os projetos sociais em conjunto com as escolas.

Determinadas empresas – relacionadas ao terceiro setor e que desenvolvem programação para a área social, também trabalham com educação não formal junto a comunidades variadas, especialmente em situação de vulnerabilidade social, associada à promoção da cidadania, inclusão social etc. Destaco, entretanto, que o uso da terminologia por muitas destas empresas produz um reducionismo de seu sentido e significado à medida que educação não formal passa a ser associado a programa e projeto social para comunidades carentes. Não é este o sentido que atribuímos ao termo, ainda que se reconheça estar entre estas comunidades o público maior alvo dos projetos sociais. Para nós, educação não formal não é sinônimo de programação para pobre. Para nós é formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos (as).

Acho que se deve olhar para as possibilidades da educação não formal, até para resolver e potencializar a educação formal. Às vezes me perguntam “as coisas que preconizo para a educação não formal, a escola formal não deveria fornecer?”. E eu respondo. Sim, formar para a cidadania está na Lei maior da educação nacional brasileira, na LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Mas a educação formal tem atributos próprios e específicos, oxalá possa cuidar bem deles tais como, em

alfabetizar bem, apreender o básico sobre a arte da matemática, dar acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade etc. Tudo isso é formar o cidadão, portanto jamais um cidadão se forma apenas com a educação não formal. Mas justamente a forma como está estruturada a educação formal, burocratizada e normatizada, com dificuldade de flexibilidade nas agendas, resulta em dificuldades no processo formativo. O profissional que vai trabalhar na escola hoje é extremamente carente de vários recursos, materiais ou na sua formação. Não adianta falar que se têm livros na biblioteca e computador na escola se o professor não sabe usá-los, ou não há manutenção técnica, ou não há tempo previsto para tal no calendário de atividades. Os programas e projetos da educação não formal devem cruzar, atuar e potencializar a educação formal, não como mera complementação mas como diretriz estruturante. Para isso, precisa que haja uma compreensão por parte dos gestores das políticas públicas, sobre a necessidade da articulação do formal com o não formal. Problemas como o da violência, *bullying*, e drogas, como devem ser trabalhados? Nas escolas, apenas a partir das estruturas curriculares que temos, sem trabalhar com educação não formal, eu não vejo saída.

Concluímos que a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, destacando, entretanto, sua relevância no campo da juventude. Pelo fato de ser menos estruturada e mais flexível, consegue atingir a atenção e o imaginário dos jovens. Quando é acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como pode ser observado em vários movimentos e projetos sociais citados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar – chamada por alguns de escola integral. A educação não formal tem seu próprio espaço-formar cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida. Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendis*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política.

Isto posto, voltamos à aprendizagem nos processos não formais, característicos dos processos associativos. A maioria dos pensadores clássicos e contemporâneos da educação a situam em contraposição à escola, à educação formal. Alguns a defendem como um mecanismo complementar, onde o aluno obteria um aprofundamento ou um panorama complementar daquilo que aprendeu na escola. Outros veem a aprendizagem não formal como um processo mais eficaz que a escola e a defendem porque é o melhor caminho. A escola seria um espaço reprodutor/domesticador e "a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola" [...] A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada" (Ivan Illich, 1973, *Sociedade sem escolas*, apud in Gadotti, 1993:298).

Objetivamos situar a aprendizagem nos sistemas não formais como um processo sociocultural e político, inerente ao ser humano. Portanto não mencionamos vê-la em contraponto à escola ou ao sistema escolar, e nem como mera complementação de atividades no contra turno escolar.

Aprendizagens Não Formais nos Movimentos, ONGs e outras redes civis associativas.

No Brasil, nas duas últimas décadas ocorreu a proliferação de práticas novas, advindas tanto da sociedade civil como da sociedade política, no campo do associativismo e das políticas públicas. Trata-se de processos participativos em movimentos populares, ONGs e outras entidades civis (fundações, associações, cooperativas etc.), com objetivos diversos, criadas a partir da sociedade civil. Na sociedade política tem ocorrido à criação ou implementação de novos canais de participação social, geradores de novas formas de sociabilidade e de fazer política - são os conselhos, câmaras e fóruns que atuam na esfera pública, articulando representantes da sociedade e dos organismos estatais na gestão de bens públicos. Com isso tem ocorrido uma ampliação dos sujeitos sociopolíticos na cena pública e o estabelecimento de formas novas de relações sociais denominadas genericamente como "parcerias".

Os movimentos sociais passaram a atuar em rede e em parceria com outros atores sociais, dentro dos marcos da institucionalidade existente e não mais à margem do Estado, somente no interior da sociedade civil, como no período anterior, no regime militar. A nova fase gerou práticas novas, exigiu a qualificação dos militantes; ONGs e movimentos redefiniram seus laços e relações. No urbano os movimentos com matizes político-partidárias fortes se enfraqueceram, fortaleceram-se os movimentos com perfil de demandas mais universais, mais plurais em termos de composição social - como os ecologistas e pela paz. Entretanto, a crise econômico-financeira internacional pós 2008, novas modalidades de movimentos sociais estão surgindo, como os Movimentos dos Indignados, de caráter transnacional, presentes com forte expressão na Europa, e ainda incipientes no Brasil no início desta nova década.

O exercício de novas práticas associativistas trouxe também um conhecimento mais aprofundado sobre a política estatal, sobre os governos e suas máquinas. Demandas pela ética na política e uma nova concepção de esfera pública foram um dos saldos dessa aprendizagem. O associativismo alterou-se, assim como a forma dos governos relacionarem-se com os grupos e movimentos organizados. Participação e controle social passaram a ser diretrizes e normativas, regulamentadas por leis e programas sociais. Tornaram políticas públicas, em alguns casos, buscam transformarem-se em políticas de governo. Uma intrincada arquitetura foi desenhada para redirecionar ou pautar formas de tratamento às questões sociais. Estes processos estruturaram-se nos gabinetes, saí para as localidades e lugares organizativos. Tem agenda e calendário de discussões. Culminam com grandes conferências nacionais, realizadas usualmente na capital federal, em lugares simbólicos. Demandam acesso às informações, poder deliberativo e formação para entender as linguagens da burocracia. Registre-se, entretanto que estamos falando de processos sociais, interações e relações sociais contínuas que geram mudanças de posições dos sujeitos

em cena, possibilidades de novas oportunidades políticas. Relembramos as observações de Pateman (1994) relativas ao caráter pedagógico da participação.

A educação não formal poderá ocorrer tanto em espaços urbanos como rurais; tanto em espaços institucionalizados (no interior de um conselho gestor, por exemplo), como no interior de um movimento social, entre aqueles que lá estão participando e reivindicando, e vão aprender algo sobre um dado tema – quem são os opositores, os encaminhamentos necessários; como poderá ocorrer ainda em outros espaços sociopolíticos, como nas ONGs, nos museus, etc. Ou seja, a educação não formal é um processo de aprendizagem, não uma estrutura simbólica edificada e corporificada em um prédio ou numa instituição; ela ocorre via o diálogo tematizado. Na gestão de uma política social, em um espaço público, ao trabalhar com democracia deliberativa compartilhada, em que se juntam representantes do poder público com representantes da sociedade civil organizada, o exercício da educação não formal é uma possibilidade real. Entretanto, o caráter desta participação, se emancipatória ou integradora, vai depender da qualidade das relações e interações desenvolvidas, do projeto político dos grupos em ação.

Os movimentos sociais foram pioneiros na utilização dos processos de educação não formal, anteriores aos programas e projetos sociais das ONGs, que são dos anos de 1990 para cá. Já nos anos de 1970 e parte de 1980, quando tínhamos movimentos ligados às pastorais religiosas, ou às comunidades eclesiais de base, a educação não formal estava presente, por exemplo, na aprendizagem para se fazer leituras do mundo. Reunia-se a comunidade em círculo no salão paroquial para discutir como eles recebiam os salários e como se distribuíam esses salários. O objetivo era que os participantes tivessem uma compreensão do momento histórico que viviam, do regime político vigente e do modelo econômico que regulamentava o sistema econômico. Analisava-se se a população estava sendo explorada ou não. Isso levou à formação do Movimento do Custo de Vida, que teve papel muito importante na luta contra o Regime Militar, porque com ele se recolheu milhares de assinaturas que davam respaldo a um manifesto contra a situação econômica vigente. Esta ação culminou com a elaboração de uma carta ao então presidente da República, um militar, aglutinando vários outros movimentos sociais. Ou seja, nessa trajetória havia uma intencionalidade, com objetivos, práticas. Naquela época se utilizava muito cartilhas com desenhos e ilustrações para as ações educativas, nos processos de aprendizagem e produção dos saberes, porque grande parte da população era analfabeta. A educação não formal operacionalizava-se em discussões e representações teatrais. A parte da cultura entrava via áreas das artes, tais como a dança, o teatro, a música de protesto. Tudo isso atuava como forma educativa, no campo da educação não formal. Hoje, com o desenvolvimento tecnológico, não se usa mais as cartilhas, assim como os estudantes não escrevem tanto nos muros para protestar, são os blogs e as comunicações via internet que acabam tendo esse papel de mediação e interlocução entre os movimentos sociais.

Como exemplo de processo de aprendizagem via a educação não formal e os movimentos sociais, citamos o movimento das mulheres. Muita coisa foi construída e publicada a respeito do lugar da mulher na sociedade nas últimas décadas, o respeito a seus direitos e a retirada da invisibilidade em que ela sempre esteve. Foi um caminho

longo de lutas e conquistas. No Brasil, isso se reflete em leis publicadas como a Lei Maria da Penha, (de combate à violência contra as mulheres), políticas públicas e também em uma nova cultura política aonde há valores que, progressivamente, foram se consolidando na sociedade dentro de novas visões. Quando a lei Maria da Penha surgiu, ninguém sabia o que era e, depois, foi se formando um acervo de conhecimento e material a respeito. Os movimentos de mulheres passaram a trabalhar o tema da lei em cartilhas, vídeos e palestras, tanto em escala local como na escala nacional. Tudo isso é educação não formal. Cito o caso de movimentos das mulheres, mas poderia citar também outros, como o dos portadores de necessidades especiais, responsável por várias conquistas e políticas destinadas a tais pessoas, para que se tornem sujeitos e deixem de serem invisíveis, ocultos na sociedade. São todos processos sociais, construções nas quais a educação não formal é o eixo articulatório básico. Outros exemplos são as organizações não governamentais, as ONGs, grande celeiro das práticas de educação não formal na atualidade, especialmente aquelas voltadas para o desenvolvimento de projetos sociais, com grupos socioeconômicos em situação de vulnerabilidade.

As câmaras, fóruns, conselhos e outras instâncias normatizadas também exercitam a educação não formal, porque promovem a interação entre a sociedade civil e a sociedade política, necessitando do exercício de práticas cidadãs para que a interação se realize. Uma escola, por exemplo, tem que ter o conselho para a alimentação, em que está presente a representação de pais, da comunidade, dos dirigentes, etc., pois, sem conselho, a escola não vai receber as verbas para o alimento. É obrigatório. Há práticas de educação não formal neste tipo de participação.

Com a globalização, as fronteiras nacionais têm limites tênues. Com o desenvolvimento dos novos meios de comunicação, temos as ações e mobilizações de movimentos transnacionais, que são coisas novas deste século e que estão trazendo elementos para compreender a educação não formal. Quando se fala, por exemplo, sobre a questão dos povos indígenas. A divisão deles enquanto povo não se limita à divisão geográfica de um país. A educação não formal constrói no plano simbólico e ajuda a entender o alargamento das fronteiras ao introduzir a questão do transnacional. Além disso, os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos diferenciados dos quais participam a pessoa, a família tribal, a comunidade e o povo ou nação indígena a que pertencem. Deste modo, uma pedagogia a ser desenvolvida, para um grupo ou junto a um movimento dos indígenas, deve considerar que a educação é assumida como responsabilidade coletiva, e não como ato de ensinar com interlocutores isolados.

A educação não formal é fundamental na atualidade em vários campos e setores. Por exemplo, na questão dos afrodescendentes, ela está presente em projetos como Prouni, de inclusão social de pessoas de origem afro ou indígenas. Também na economia, a exemplo da economia solidária e a questão dos projetos educativos nas iniciativas de produção e sustentabilidade da comunidade. Essa microeconomia é vista, usualmente, como estratégia de sobrevivência e as coisas não se articulam bem porque os aspectos educativos nunca são mencionados. Acredito que eles possam dar uma ressonância maior, uma compreensão maior das relações e processos envolvidos.

No plano da sociedade, nos meios de comunicação, quando um canal de TV ou um jornal, por exemplo, apresentam projetos sociais, vemos um recorte que dá ênfase ao indivíduo isolado, como um herói que venceu na vida. O caráter educativo, do processo social implícito, fica diminuído à medida que, ao invés de contar processos, como um grupo que se articulou para implementar algo, relata-se a história de personagens individuais, caindo nessa banalização que a mídia faz hoje ao só focar os "pop stars" e suas banalidades, não se interessando pelos reais problemas do conjunto da população. A mídia podia trabalhar a questão da conscientização para a cidadania, mas não o faz. Na sociedade mais ampla, se existir a oportunidade de explicar, as pessoas concordam que educação não formal é muito importante, mas não existe uma consciência sobre o assunto, um reconhecimento, uma visão sobre como operacionaliza-la. Ela é relativamente nova, na sua dimensão educativa, para ser pensada como algo que se relaciona com a educação. Até hoje, há pessoas e escolas que têm muita resistência à educação não formal, que acham que é coisa das ONGs, e que são projetos que viriam para acabar e diminuir com o poder das escolas, da educação formal. Não tencionamosvê-la em contraponto à escola ou ao sistema escolar; tampouco vê-la como simples complemento/reforço das atividades escolares. A educação não formal tem natureza, campo e especificidade próprios.

Aprendizagens e Saberes Coletivos na Contemporaneidade

No mundo atual capitalista ocidental, veloz e de vivências fugazes, ávido de novidades, sempre pressionando os indivíduos a produzirem mais, em menos tempo, e com maior intensidade; centrado na busca de resultados, novidades e saberes superficiais sobre tudo, os processos de autoaprendizagem são respostas para atender necessidades e anseios. O mercado-focalizado apenas em lucros tende a estimular o "consumo" de negócios envolvendo a autoaprendizagem. Não raro assume a forma de "autoajuda". Mas há fatos novos em desenvolvimento na sociedade capitalista ocidental que estão fazendo com que novos olhares sobre a vida e as relações humanas surjam e se fortaleçam. Trata-se do sonho de um novo modelo civilizatório centrado em valores éticos e humanitários. Nesses casos, as aprendizagens não formais tem sido a estrada principal a pavimentar esta via. E o campo da cultura é o palco por excelência. Não basta aspirar algo, é preciso vivenciá-lo. E para isso precisa-se de: auto-organização, planos e estratégias de aprendizagem e autoaprendizagem. Não há escolas centradas exclusivamente nesses valores. Como o novo modelo exige mais que valores, é preciso adotar práticas ativas, construtivas. Não basta ficar lendo eternamente sobre as obras de arte, é preciso vê-las, contemplá-las. É preciso aprendizagem sociocultural para compreender esta nova experiência de vivenciamento do sonho, da vontade, do desejo. Isso tudo leva a rediscussão do paradigma emancipatório e as reais possibilidades da participação da sociedade civil na construção de novos horizontes societários, que fujam do dilema- integração às redes clientelísticas tradicionais ou barbárie (o medo, o terrorismo, a violência). Com isto, tendo como referência todas as pontuações que demarcamos neste texto sobre as possibilidades da educação não formal, pode-se indagar: qual o horizonte das lutas geracionais, sociais, das mulheres, dos afro-descententes, e muitas outras, sob a perspectiva do paradigma emancipatório? Qual o horizonte de movimentos como o

Fórum Social Mundial, os Indignados da Espanha, os manifestantes do Ocupe Wall Street, as Marchas contra a Corrupção no Brasil e outros territórios? Que aprendizagens estes movimentos e ações civis têm gerado?

Conclusões

A concepção que temos da educação não formal parte do suposto que a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal – aquela recebida na escola via matérias e disciplinas, normatizada –, a educação informal – que é aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nasce, pela família, religião que professam, por meio do pertencimento, região, território, classe social da família – e a não formal tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas. A não formal são os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como em projetos sociais, movimentos sociais etc. Há sempre uma intencionalidade nestes processos. A educação não formal contribui para a produção do saber na medida em que ela atua no campo que os indivíduos atuam como cidadãos. Ela aglutina ideias e saberes produzido via o compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre saberes herdado e saberes novos adquiridos. Trata-se de um processo sociocultural e histórico que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura.

A educação não-formal não tem o caráter formal dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadores de titularidades. Difere da educação formal porque essa última possui uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos. A educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, dada pelo fato de não ter um *curriculum* definido *a priori*, quer quanto aos conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas.

Para que se delineie um programa de articulação da educação não formal com a formal, sob a perspectiva emancipatória e com uma amplitude maior, ele não pode ser pontual ou experimental, só para algumas escolas; deve ter diretrizes mais gerais. Se não for assim, acaba caindo no aspecto que tratei acima, o de uma educação para suprir algumas coisas que o ensino formal não está fazendo. Quando se fica nesse parâmetro de simplesmente complementar, é um arranjo apenas. O caminho para a educação não formal se consolidar é, em primeiro lugar, ter reconhecimento, ultrapassando essa ideia de complementação, de ser um ajuste – embora, na situação atual da conjuntura brasileira, já fosse um avanço realizar bem essa complementação.

A educação não formal tem um espaço próprio, a questão da formação da cidadania, de uma cultura cidadã, da emancipação, da humanização. A questão da cidadania não se restringe ao ato de votar. A educação não formal ultrapassa os processos de escolarização, tem a ver com o comportamento dos indivíduos em diferentes espaços da vida. Ainda falta muito para se atingir efetivamente seus objetivos e se transformar em programas de formação dos cidadãos (as).

A educação não formal ainda não está bem consolidada, não é um conceito, mas todas as categorias e conceitos se estabelecem em um campo de disputas pelo significado e demarcação do campo de atuação. Hoje, observamos no Brasil o discurso da “educação permanente” e da “educação integral”. Ou seja, por detrás de cada uma dessas terminologias, certamente há autores referenciais, há uma forma de ver o mundo, uma forma de conceber o processo de mudança e transformação social, e como a educação se insere nestas visões. À medida que ficam mais claras essas construções, serão mais saudáveis os debates e os embates sobre essas formulações. Infelizmente, certos autores têm concepções místicas ou ortodoxas, defendem determinada forma e não querem saber de outra. É preciso um debate mais aberto, com os pensamentos da educação não formal, as diretrizes, as possibilidades e operacionalidades.

Referências

- AFONSO, A. J. (1989), *Sociologia da educação não formal. Reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática?* In: A. J. Esteves; S. R. Stoer. *A Sociologia na escola*. Porto: Afrontamento.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques (2006), *Memória e produção de saberes em espaços educativos não formais. Usos do Passado*. In: XII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, Rio de Janeiro.
- ARROYO, Miguel, (2009). *Ofício de mestre: imagens e auto imagens*. Petrópolis, Vozes.
- COLL, C. (1999), Educação, escola e comunidade: na busca de um compromisso. In: *Comunidade e escola: a integração necessária*. Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artes Médicas, ano 3, n.10, p. 8-12.
- CORTELÀ, Mário Sérgio (2006), *Contribuições da educação não-formal para a construção da cidadania*. São Paulo: Instituto Itaú Cultural.
- BAUMAN, Z. (2001), *Community*. Cambridge: Polity.
- DEMO, Pedro (2001), *Cidadania pequena*, Campinas, Edit. Autores Associados.
- FURTER, Pierre (1976), *Educação e reflexão*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- FREIRE, P. (1980), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (2005), *A Questão da educação formal/não-formal*. Sion: Suisse Institut International des Droits de l'enfant-IDE.
- _____(1993), *História das Idéias Pedagógicas*, São Paulo, Ed. Àtica.
- GENTILI, Pablo (2011), *Pedagogia de la igualdad- ensayos contra la educación excluyente*. B Aires, Clacso/Siglo XXI.
- GOHN, Daniel (2003), *Autoaprendizagem musical*. São Paulo: Annablume.
- _____(2011), *Educação Musical a Distância*. São Paulo: Ed. Cortez.
- GOHN, Maria da Glória (2013a), *Educação Não Formal e o Educador Social*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Ed.
- _____(2013b), *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- _____(2013c), *História dos Movimentos e lutas sociais. A construção da cidadania dos brasileiros*. 7ed. São Paulo: Loyola.
- _____(2012a). *Movimentos sociais e educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- _____(2013b), *Sociologia dos Movimentos Sociais*. 1ª ed. São Paulo, Cortez.

- ____ (2012c) *Novas teorias dos movimentos sociais*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola.
- ____ (2011a) *Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. 9^a Ed. São Paulo. Ed. Loyola.
- ____ (2011b), *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil*. 6^a ed. São Paulo: Loyola.
- ____ (2011 c), *Educação não formal e cultura política*. 5. ed. São Paulo: Cortez,
- ____ (2010), *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- ____ (2008), *O Protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGS e redes solidárias*. 2^a Ed., São Paulo: Cortez.
- ____ (2007), *Não Fronteiras: universos da Educação não formal*. São Paulo: Itau Cultural.
- ____ (2006), Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, v. 14, n. 50, p. 17-38, jan./mar.
- GOLDMANN, L. (1972), *A criação cultural na sociedade moderna*. SP, Difusão Européia do Livro.
- GROOPPO, Luís A. (2006), “O princípio sócio-comunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações”. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, Centro Unisal, ano 08, n. 14, p. 131-149.
- HONNETH, A. (2003), *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo.
- JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho, (2008), Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em extensão*, Uberlândia, v. 7, p. 55 a 66.
- LANDIM, Leilah (org.) (1998), *Ações em sociedade: militância, caridade, assistência*. Rio de Janeiro: NAU.
- PATEMAN, Carole (1992), *Participação e teoria democrática*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- POSTER, Cyril; ZIMMER, Jurgen (1995), *Educação comunitária no terceiro mundo*. Campinas: Papirus.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2000), *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1995), A construção multicultural da igualdade e da diferença. In *Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia*, Rio de Janeiro.
- SIRVENT, Maria Teresa; et al. (2006), Revisión Del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra*, B. Aires, UBA.
- SENNET, R. (1999), *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- SILVA, Pedro, (2003), *Escola - família, uma relação armadilhada*. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento.
- STEPHANOU, Luis; MULLER, Lúcia H; CARVALHO, Isabel C. M. (2003), *Guia para a elaboração de projetos sociais*. São Leopoldo: Sinodal, Fundação Luterana de Diaconia.
- VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (2007), Educação não-formal: um conceito em movimento. In: *Rumos*

- Itaú Cultural (org.). *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, v. 3, p. 13-42.
- _____ (orgs.) (2001), *Educação Não-Formal. Cenários da criação*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.
- UNESCO e PICPEMCE (1988), *Guía para el mejoramiento de la producción de materiales para la educación formal y no formal*. Santiago do Chile: Unesco/Orealc.
- THOMPSON, E. P. (1984), *Tradición, revuelta y consciência de clase*. Barcelona, Editorial Crítica.
- TORRES, C. A. (1992), *A política da educação não formal na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TRILLA, Jaume (1993), *La educación fuera de la escuela - Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- _____ (1992), “El sistema de educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. In: SARRAMONA, J. (org.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC, p. 9-50.
- _____ (2008), “A educação não-formal”. In: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES, Valéria A. *Educação formal e Não-Formal*. São Paulo: Ed. Summus, p. 15-58.
- VIDAL, Jussara (2009), Um diálogo entre a política cultural e a educação não-formal: contribuições para o processo de constituição da cidadania das pessoas com deficiência. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- WANDERLEY, L. E. (2010), *Educação popular, metamorfoses e veredas*. Cortez.

Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública¹

José Augusto Palhares²

Resumo: Discute-se neste texto a pertinência heurística da tipologia clássica do universo tripartido de educação (Formal, Não-Formal e Informal), tendo por referência os constrangimentos e os dilemas que o público juvenil se vê confrontado na atualidade. O autor mobiliza as noções de centralidade e de periferia para dar conta das relações de forças entre os diversos contextos e possibilidades educativas da cidade, para ilustrar a crescente hegemonia da educação escolar e para sublinhar as dificuldades em construir um *corpus* sociológico sólido no âmbito da educação não-escolar. Apresentam-se dados de investigação sobre a excelência académica na escola pública, com os quais se reflete sobre as dimensões constitutivas dos quotidianos e das experiências (escolares e não-escolares) de um grupo de jovens-alunos distinguidos. Sendo os mais bem-sucedidos na cultura escolar e mesmo prevalecendo a diversidade (por género e origens sociais) no que respeita às práticas de estudo e aos lazeres e atividades extraescolares, estes jovens tendem a atribuir à escola e aos professores as razões do seu sucesso.

Palavras-chave: Educação não-escolar; jovens-alunos; excelência académica

Introdução

A educação propicia-se à ambivalência e não é fácil encontrar um ponto de equilíbrio interpretativo, mesmo nas mais cuidadas e informadas abordagens desenvolvidas no seu campo. A problemática em que nos movemos sedimentou, em quase meio século, um legado de pesquisa e de projetos, de natureza e alcances diversos, tendo sempre como denominador comum o esboço conceitual formulado por Coombs (1968) e Coombs & Ahmed (1975) a partir dos finais dos anos sessenta do século passado. Dir-se-ia que sob os auspícios de uma *perspetiva integrada da educação* (cf. La Belle & Verhine, 1975) se enraizaram as três noções, ou modos educacionais (formal, não-formal e informal), que ainda hoje orientam os diagnósticos e os sentidos de ação contidos em muitos discursos e narrativas educacionais, sejam eles de académicos, de políticos, de técnicos e de educadores profissionais. Mas os consensos também são inherentemente dissonantes, sobretudo os que resultam de pontos de vista inespecíficos, tais como os que alimentaram o universo tripartido da educação.

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd), intitulado *Entre Mais e Melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*.

² Instituto de Educação, Universidade do Minho.

O *olhar* retrospectivo mostra-nos a evolução de um campo carente de ruturas epistemológicas, sendo a mais premente aquela que, na nossa ótica, fizer descoincidir a compartimentação analítica delineada naquele universo tripartido e sua apropriação, como rótulo identitário, por diversos atores, contextos e movimentos educativos. E a aludida ambivalência poderá revelar-se, também, neste texto, já que procuraremos, por um lado, perscrutar a “substantividade” (Ausubel, 1963) educativa dos quotidianos juvenis num grupo de alunos mais bem-sucedidos na escola; e por outro lado, discutir os desequilíbrios que o *centro* educativo da *cidade* vem acentuando, cujo impacto mais notório se traduz na periferização e insularização de lugares e saberes, materiais e imateriais, também eles indissociáveis da condição cidadã. No fundo, a ambivalência revelar-se-á aqui numa cambiante crítica, pois nem permitirá destituir o *centro* da sua dimensão cívica, política e cultural, não obstante a sua atual vocação técnica e mercantil; nem contribuirá para transformar as *periferias* em parceiros competitivos, que, *a fortiori*, se vislumbrem como alternativas à educação escolar – cenário, aliás, já há muito equacionado e cujos termos já não são propriamente novidade ou incógnitas.

Um dos lugares-comuns mais naturalizado é de que a educação não se restringe à escola e que flui, de forma mais significativa, de experiências e inserções na vida quotidiana, com maior ou menor grau de formalização. Sendo na sua essência verdadeiro, este postulado não escapa, porém, ao escrutínio crítico de uma análise sociologicamente informada, na medida em que não se toma em consideração o largo espectro da escolarização da sociedade, não sendo esta apenas compaginável aos cidadãos em idade pertinente e conjunturalmente abrangidos por ela, mas igualmente a todos aqueles que a experienciaram (e/ou co-experienciaram) no seu percurso de vida. O carácter reflexivo das sociedades contemporâneas encarrega-se de pôr à prova os saberes escolares, assim como os mesmos se resguardam e perpetuam a hierarquia legitimada dos conhecimentos. A análise da educação na sua multidimensionalidade faz emergir toda uma capilaridade de recursos e atores direta e/ou indiretamente envolvidos, pelo que aquele postulado obrigará também a considerar que os saberes e os tempos escolares há muito invadiram as remanescentes parcelas (não-escolares) do quotidiano, alargando-se e reatualizando a narrativa universal da escola. Não obstante estes sinais, enquanto as atuais políticas educativas vão tornando a escola indiferente à partilha de saberes e recentrando o seu âmago no currículo tradicional, vão surgindo as condições para que no processo de ensino-aprendizagem e na produção dos resultados escolares se façam persentir formas subtils de seletividade social, ancoradas em pré-requisitos (aprendizagens prévias) de natureza informal ou não-formal (cf. Rogers & Street, 2012; Rogers, 2013).

A proposta reflexiva contida neste texto aponta, por conseguinte, para o diálogo educativo sintetizado no quotidiano dos jovens (sobretudo enquanto alunos) e que se poderá traduzir na tentativa de captarmos o fluxo das transações e tensões entre o *centro* e as *periferias* na cidade, que agora também se diz educadora. Sendo a escola, hoje, um contexto dilemático na experiência juvenil, pois mantém todo o potencial experiencial e de sociabilidade desta fase específica da vida, ao mesmo tempo que tem vindo a perder toda a significação do futuro, contudo, a diversidade sociológica dos jovens e dos alunos que a constitui também nos permite observar entre estes um grupo significativo, e distintivo, que, de certa forma, corporiza e dá expressão simbólica e factual às lógicas do “escolocentrismo” (Correia & Matos, 2001).

Os dados empíricos que ilustrarão a terceira parte deste trabalho reportam-se a um estudo de caso que temos em curso numa escola secundária pública do litoral Norte de Portugal, centrado na compreensão das políticas e práticas de distinção académica adotadas por essa instituição desde 2003, através da implementação de um “quadro de excelência” que distingue publicamente os jovens que obtiveram uma classificação média, a todas as disciplinas, igual ou superior a 18 valores. Ao convocarmos os dados deste projeto (cf. Torres & Palhares, 2011; Palhares & Torres, 2012) pretende-se enfatizar a educação escolar tal e a qual a “espuma [ideológica] dos dias” (na feliz expressão de Boris Vian) tem vindo a consagrar, de pendor mais produtivista, mais performativa, menos cidadã e crítica. Ao auscultarmos estes jovens – um tipo particular de jovens estudantes – que centram a sua ação quotidiana na instituição escolar e a ela lhe atribuem as razões do seu sucesso educativo (como à frente veremos), de imediato nos afiguramos perante a possibilidade de ilustração das desconexões (ou da ilusão das desconexões) entre as dimensões constitutivas da educação. O capital cultural que estes jovens detêm não é por eles equacionado nas suas bases, escapando-lhes à sua análise todos os outros investimentos culturais e educativos que eles e as famílias, consciente ou inconscientemente (cf. Rogers, 2013), fazem e que se revestem de importância não mensurável nas atividades estritas da instituição escolar. No fundo, e em jeito de hipótese de trabalho, estes jovens-alunos como arquétipo da cultura escolar e como referente da política educativa, contribuem para a legitimação da ordem educacional na *cidade*, atualizando a narrativa do *centro* e secundarizando as *periferias*. A cultura e a educação, ou intrinsecamente as duas, bem com as instituições que as preservam, são, na atualidade, objetos a apelar à descompartimentação analítica de que a sociologia da educação (escolar e não-escolar) não se poderá furtar. Os pontos subsequentes refletem o nosso *olhar* crítico e ao mesmo tempo revelam a incomodidade em submeter a educação ao espartilho da popular tipologia dos três modos educacionais.

1. Centralidades e periferias em sociologia da educação

Um olhar à superfície sobre os inúmeros manuais ou coletâneas produzidos no campo da sociologia da educação revela-nos uma atenção privilegiada sobre o sistema educativo, sobre a escola e sobre os principais atores que compõem o quotidiano escolar. Dir-se-ia que os sociólogos e demais cientistas sociais e da educação tendem a reproduzir as agendas investigativas clássicas e a conotar a educação com os fenómenos adstritos à esfera da instituição escolar. Porém, o cânone sociológico desde há muito nos convida a imergir para além da superfície e, sob esse impulso, não raramente encontramos contributos de inegável espessura reflexiva e empírica, cuja leitura atenta dos textos nos implica na problematização dos contextos e dos sentidos inerentes à ação educativa. Mesmo desenvolvendo enfoques centrados na escola, as investigações sociológicas das últimas cinco décadas revelaram o quanto difícil é compreender o “escolar” apenas pelas suas variáveis restritas, sendo por isso necessário invocar “ferramentas” teórico-conceptuais mais amplas e cruzá-las com objetos e/ou áreas de *interface*. Esta constatação foi assumida como uma espécie de inevitabilidade sociológica, não obstante a hegemonia do “escolar” permanecer quase inabalável ao nível da investigação e dos estudos produzidos. Ainda assim, a

necessidade de abertura do campo da sociologia da educação, tal como foi preconizada por Afonso (1992), para dar conta de outros contextos e processos de aprendizagem e de socialização que se desenvolvem fora do marco institucional escolar, foi encontrando, paulatinamente, condições de afirmação, em grande medida resultantes da conjugação de múltiplos fatores, entre os quais: a “crise” da escola (Afonso, 2003) e o consequente alargamento desta a novos espaços e tempos educativos; a *naturalização* do projeto da “educação integral”; a proliferação de *periferias* educativas, alicerçadas em lógicas de complementaridade e/ou suplementaridade do currículo escolar; o surgimento de instituições de acolhimento e guarda de crianças e jovens, decorrente das transformações da família e dos seus papéis sociais; a disseminação da ideologia da aprendizagem ao longo da vida; a massificação das tecnologias da informação e da comunicação e a imaterialidade de novos *sítios* de aprendizagem e de socialização (Palhares, 2008); a adoção da ideia da “cidade educativa” e implementação de serviços educativos em instituições culturais e patrimoniais; o reconhecimento e valorização dos saberes experenciais de adultos; as aprendizagens informais como dispositivo de formação em contextos de trabalho; entre outros fatores aduzíveis às possibilidades de expansão da sociologia da educação a outros domínios das interações sociais.

Está ainda por estudar a natureza das relações que se estabeleceram, nas últimas décadas, em Portugal, entre os campos das ciências sociais e das ciências da educação e até que ponto se caminhou (ou não) para uma convergência de interesses, ainda que de forma desconcertada, refletida no aprofundamento de linhas de análise sociológica dos fenómenos educativos e na multiplicação dos “olhares” holísticos e, consequentemente, mais heurísticos sobre a educação. Não obstante esta refocalização se ter materializado em mais estudos, atores e espaços-tempos de interconhecimento, contudo, assistiu-se à adoção e reutilização de categorias analíticas sem que se cuidasse de saber o seu sentido original e sem que se procurasse ultrapassar as suas limitações no plano teórico e conceptual. São disto exemplo as categorias que enformaram a designada *perspetiva integrada* da educação, mais especificamente a *educação formal*, a *educação não-formal* e a *educação informal*.

Oriundas dos setores da planificação da educação, da UNESCO, estas categorias incrustaram-se no léxico educativo a partir de finais dos anos 60 do século passado, tiveram o seu apogeu na primeira metade dos anos 1980 e desde então tornaram-se residuais do ponto investigativo (cf. Palhares, 2007). Convém deixar claro que a novidade trazida por estas categorias situava-se mais no seu batismo do que propriamente na invenção dos fenómenos, como muitos autores tiveram oportunidade de esclarecer na altura (Coombs & Ahmed, 1975; La Belle & Verhine, 1975; Bhola, 1983; Radcliffe & Colletta, 1989). Mesmo admitindo-se o invés, a sua génesis ficou indelevelmente associada a uma diagnosticada *crise mundial da educação* (Coombs, 1968), sobretudo no que respeitava à educação escolar, como uma espécie de *insight* face a um certo desânimo em relação ao poder salvífico da escola, pois não se tinha repercutido em mais democratização, mais desenvolvimento socioeconómico e, eventualmente, mais liberdade. A educação não-formal surgia para dar conta de um rol de atividades situadas fora do marco institucional da escola, isto é, nas palavras de Paulston (1972), na “periferia” dos sistemas educativos, assumindo funções ora de complemento, ora de suplemento, ora de alternativa (cf. Paulston, 1972; Brennan,

1997; Trilla Bernet, 1998). Desde cedo foi vista como alternativa à escolarização, em contextos desfavorecidos e nos países rotulados de subdesenvolvidos e em vias de desenvolvimento, como uma solução supostamente menos onerosa e mais eficaz em termos de aprendizagens. Não tendo resultado nestes propósitos, a curiosidade reside na rejeição que muitos países, recém emancipados, fizeram deste tipo de educação, ao conotá-la com uma educação de segunda (Rogers, 2004). O que é certo, é que basta atualizar a pesquisa na internet sob os descriptores “nonfomal” ou “non-formal” ou “non formal education” e os resultados remetem-nos maioritariamente para situações, contextos e sujeitos marcados por algum tipo de *handicap* social cultural e económico, em zonas geográficas também elas distantes do *centro* do “sistema-mundo”. Não deixa de ser irónico, que os anos 2000 tenham recuperado a educação não-formal como uma passarela para a empregabilidade, sendo implícitas as funções de complemento (e por que não dizê-lo, suplemento) à educação escolar. Mas convém acrescentar: as categorias foram substantivamente alteradas, pois em lugar da “educação” surge agora o termo “aprendizagem” (Lima, 2007; Rogers & Street, 2012), tal como reflete, por exemplo, o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, da Comissão das Comunidades Europeias, em 2000, onde o termo não-formal aparece dezasseste vezes associado à aprendizagem e só duas à educação (Palhares, 2009). E esta tendência, que não corresponde apenas a uma alteração semântica, tem-se vindo a cristalizar oficialmente e, com alguma perplexidade, nos domínios do conhecimento sociológico e educativo. Falta, pois, em nosso entender, um debate mais profícuo em torno desta noção (e da educação informal), uma *démarche* que inclua a compreensão da sua historicidade e as transformações que entretanto se foram operando no mundo da educação. Algo como alguns autores vêm tentando (La Belle, 1982; Rogers, 2004) e que passa, tão-simplesmente, por introduzir reflexividade e imaginação sociológica na análise dos fenómenos educativos.

E foi com alguma imaginação sociológica que desafiámos com o título da secção seguinte o plenário que assistia à mesa “O escolar e o não-escolar: concetualizações e interdependências”, no I Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação / III Encontro de Sociologia da Educação, subordinado à temática “O não-formal e informal em educação: Centralidades e periferias” (Braga, 25-27 Março 2013). Aceitando-se a educação na transversalidade da vida, desde logo será de supor a sua ancoragem em marcos de referência de natureza intersubjetiva e passíveis de guiarem o sujeito na complexidade da vida contemporânea. O recurso estilístico vertido no próximo título mais não faz do que enfatizar a crítica a uma conceção de educação que vem enfraquecendo alguns daqueles marcos e que tornavam mais espessas as relações sociais e culturais. Outrossim, não obstante os condicionalismos que a “forma escolar” (Vincent, Lahire & Thin, 1994) vem impondo nos quotidianos juvenis, não é de estranhar que os tempos atuais sejam pródigos em retórica educacional, amiúde contraditória, quase sempre em conexão com a ideologia da aprendizagem ao longo da vida. Entendemos, por isso mesmo, que por entre o artificialismo desta ideologia se vêm cavando as fronteiras entre os três modos educacionais, quanto mais não seja pela ânsia formalizadora dos saberes, das experiências e das diversas inscrições do mundo. Disto se ilustra a existência do *movimento*, em várias escalas, tendente ao reconhecimento das aprendizagens/educação não-formal no âmbito juvenil, que vem envolvendo na última década várias instituições europeias (Conselho da Europa, União

Europeia), variados “stakeholders” e organizações juvenis, e teve em Portugal, sobretudo no ano de 2013, um impulso político importante por parte do Parlamento, do Instituto Português da Juventude e do Desporto e do Conselho Nacional de Juventude.³ A documentação é extensa e renovada a cada passo por estudos que sustentam as intenções do *movimento*, mas na generalidade quase todos confluem para o papel de complementaridade da educação não-formal, em que esta potenciará “valores, aptidões e competências” não privilegiadas no sistema formal de ensino (Conselho Nacional de Juventude [CNJ], 2013) ou, nas palavras impressas no Projeto de Resolução dos grupos parlamentares do PSD e do CDS/PP, para desenvolver “em especial as chamadas ‘soft skills’, altamente valorizadas pelo tecido empresarial em Portugal, na Europa e no mundo” (p.1). Para além de estar aqui implícita uma separação entre os dois subcampos educativos, é notória a preocupação com o défice de “empregabilidade” dos jovens e com o objetivo de “aperfeiçoamento do ‘capital humano’ individual” (Souto-Otero, Ulicna, Schaepkens, & Bognar, 2012, p.12), cumprindo as aprendizagens/educação não-formal o papel de fornecedor de saberes e saberes-fazer que a escola não quis ou não pôde facultar. Correndo o risco de alguma extemporaneidade interpretativa, parece querer dizer-se que só com o envolvimento em contextos não formais e informais é que se podem obter algumas dimensões fundamentais da cidadania ativa, da inclusão e coesão sociais. Mas esta leitura entra no domínio da ambivalência, pois se, por um lado, abre espaço para a afirmação de uma conceção de educação mais alargada, por outro lado, faz repensar as desiguais oportunidades no acesso aos contextos e aos bens culturais que podem, efetivamente, propiciar o reconhecimento social das aprendizagens e o consequente saber-cidadão. Do ponto de vista teórico maquilham-se as definições clássicas, usando-se indistintamente as noções de educação e de aprendizagem (ou mesmo as duas), embora com mais prevalência desta última (cf. Lima, 2007; Rogers & Street, 2012). Por vezes comportam uma categorização distorcida da realidade educativa, ao situar a educação não-formal fora do contexto escolar (cf. por exemplo, Council of Europe/European Union, 2011; CNJ, 2013), como se já não tivesse sido demonstrado que a educação (e a aprendizagem) só é artificialmente moldável às características e aos objetivos institucionais por interferência da ação humana (La Belle, 1982; Rogers, 2004; Palhares, 2009). E é justamente, por ação humana – melhor dizendo por opção

³ Os deputados dos grupos parlamentares do PSD e do CDS/PP apresentaram em conjunto um projeto de resolução (N.º 539/XII), em 12 de Dezembro de 2012, recomendando “ao Governo a valorização e reconhecimento das competências de educação não formal adquirida pelos jovens através do associativismo juvenil e do voluntariado”. Volvidos três meses foram publicadas no Diário da República (n.º 53, de 15 de março) duas resoluções da Assembleia da República (n.º 32/2013 e n.º 34/2013), recomendando, respetivamente, ao governo “a valorização e o reconhecimento das competências de educação não formal adquiridas pelos jovens através do associativismo juvenil e do voluntariado” e “a valorização e o reconhecimento da educação não formal”. Um pouco antes (20 de Fevereiro) já o Conselho Nacional de Juventude tinha tomado uma posição sobre o “Reconhecimento da Educação Não Formal”. Aproveitando-se as comemorações do “dia do associativismo jovem” realizaram-se duas iniciativas sob a coordenação do Conselho Nacional de Juventude e articuladas com o IPDJ: as Jornadas sobre a educação não formal (Coimbra, 27-28 de Abril) e a Conferência “Valorizar e Validar a Educação Não Formal (Braga, 30 de Abril).

político-ideológica – que a escola atual parece ir no encalço das aludidas definições clássicas, recentrando-se no ensino e nos processos mais passíveis de formalização.

2. Gavetos, gavetas e enGAVEtados

Aqui chegados, impõe-se a clarificação do nosso ponto de vista sobre o não-escolar em educação e que passa obrigatoriamente pela desvinculação desta da ordem analítico-burocrática em que foi enredada e pela sua devolução ao *chão* cultural da cidade. É óbvio que tal *démarche* não é exequível sem outra conceção dos tempos e dos espaços educativos e sem a possibilidade de o sujeito poder aceder às coordenadas do seu lugar no mundo. Não se trata de uma atualização à boa maneira illichiana (Illich, 1973, 1988), mas tão-somente assumir que cultura e educação são cúmplices e esta cumplicidade só poderá manifestar-se nas suas múltiplas e profícias interseções. Não faz sentido desprover o sujeito dos sentidos da *cidade*, como não faz sentido isolá-lo em especializações descontextualizadas do todo, em subordinadas competições com o *outro*.

A educação não é só um ato intrinsecamente cultural, mas é também um processo de imersão nas dimensões expressivas da cultura e de construção de afinidades/disposições culturais múltiplas. A educação – melhor seria conjuga-la no plural – é teoricamente fugidia: sob um aparente consenso social quanto ao seu entendimento e finalidades, dificilmente conseguimos ter na ponta da língua uma resposta convincente à pergunta “de que falamos quando falamos de educação?”. Sendo uma pergunta *naïve*, a correlativa resposta não o será certamente, pois, desde logo, esbarra com as visões hegemónicas que a tendem a associar ao universo escolar e eventualmente à adjetivação do ser humano que se comporta com civilidade. Em nosso entender, a educação será tanto mais significativa quanto mais contextualizada for; e esta contextualização só será possível por intermédio da apropriação dos signos e dos significados culturais, que ocorre no decurso do quotidiano e tendo o sujeito como ator central neste processo.

Será difícil, então, conceber uma educação descontextualizada da *cidade*, dos seus espaços e tempos transacionais, das suas *arquiteturas* simbólicas, históricas e emocionais (e evidentemente também das estéticas e físicas), dos sentidos dos atores e das suas inscrições cívicas e políticas. E nesta ótica será difícil também compreender a insistência na preservação dos *arquipélagos culturais* da cidade, como uma espécie de redutos de aprendizagens exclusivas e pouco propensos ao estabelecimento de relações cidadãs de interconhecimento. Por exemplo, a adesão à *Carta das Cidades Educadoras* (cf. Gadotti, Padilha & Cabezudo, 2004; Caballo Vilar, 2007) por muitos municípios portugueses revela mais a irrecusável bondade dos princípios que a sustentam do que, propriamente, uma inflexão no sentido do estreitamento das relações entre as instituições. Enquanto isso, a educação vai permanecendo na intermitência das parcelas e na fluidez das articulações que os indivíduos e alguns grupos promovem particularmente. Se para muitos esta conceção de cidade até propicia um leque de possibilidades de aprendizagens significativas, muito se jogando aqui a ancoragem dos sujeitos em socializações e experiências sociais prévias, para outros, contudo, o acesso a bens culturais comuns apenas se torna possível através da

via formal, isto é, pela intermediação da escolaridade universal e obrigatória. As segmentações culturais tornam-se assim inevitáveis, sendo as diferenciações tanto mais efetivas quanto mais os sujeitos se aproximarem da condição de produtores; o que equivale a afirmar que quanto mais o ator contribuir para a desfragmentação dos *loci* da e na cidade mais contextualizada se torna a sua imersão cultural e, por conseguinte, de maior significado educativo.

Para adensar a teia reflexiva em que nos enredamos, gostaríamos de tomar emprestada a noção de “gaveto” à arquitetura e revesti-la metaforicamente com os dilemas com que os jovens hoje se debatem na sua relação com a *cidade*. A esquina, o canto, o ângulo de duas ruas ou quarteirões, tem permitido afirmar historicamente a cultura e a identidade da cidade, transformando arestas anódinas em espaços de transição e exposição privilegiados. Os gavetos funcionam, assim, como elementos de referência a um contexto, “como faróis” (nas palavras de Adelino Rodrigues, www.adelinoarq.com.pt) que ajudam a situar o sujeito no mapa cultural da cidade. Porém, a espessura simbólica destes espaços desvanece-se com a ausência de roteiros comunicativos, o que permitiria a construção de oportunidades de aprendizagem e de saberes não insularizados e não descomprometidos com as dinâmicas públicas e da *comunidade*. O gaveto, para muitos jovens, sobretudo de classes médias urbanas, é sinónimo de um pequeno espaço anexo a uma vivenda construída em banda e que serve, de vez em quanto, para se divertirem com os amigos ou para ser utilizado esporadicamente pela família em *barbecues* ou aniversários. Sendo um espaço particular, fechado, contido, distingue-se da anterior conceção pública de gaveto, não consubstanciando quaisquer significados culturais, exceto para as relações informais que particularmente nele se tecem. Esta ideia de gaveto será, talvez, aquela que mais se ajusta aquele tipo de jovem que temos em mente nesta reflexão e que vive a cidade de forma compartimentada e culturalmente hierarquizada. E neste sentido, o gaveto como metáfora de *locus* integrado da cultura comum da cidade, aproxima-se antes de uma visão de *gaveta*, muito provavelmente a sua raiz etimológica. É certo que não estamos aqui a considerar o papel do jovem como co-construtor de uma cidade virtual e como ator político nos novos *fora* que a constituem, que em muitas circunstâncias têm permitido a renovação das formas tradicionais de participação social. Mas esta nova realidade não enfraqueceu a hierarquia dos saberes, nem muito menos aproximou as margens do *arquipélago cultural da cidade*. Em boa verdade diversificou as interações sociais e os fluxos comunicativos, muito embora à custa do acantonamento do sujeito em espaços mais restritivos e menos densos de atividade humana.

A *cidade educativa*, tal como foi concebida pela UNESCO em 1972, no relatório de Edgar Faure e colaboradores, está hoje mais longe de se realizar. Apesar de sitiada pelos saberes potenciados pela “sociedade informacional” (Castells, 2002), a escola não se desformalizou e muito menos admitiu novas formas de conhecimento ou foi, sequer, abalada na sua estrutura curricular. A escola renovou a sua centralidade, não obstante terem proliferado novas e velhas periferias educativas, muitas das quais intersetando e complementando a matriz educativa da instituição escolar. Sem pretendermos aquilatar o peso do racional escolar nas dinâmicas da cidade, é no entanto evidente que esta instituição exerce uma força radicalizadora na separação das educações, ou se preferirmos, no quadro da ideologia da aprendizagem ao longo

da vida, das aprendizagens formais, por um lado, e das aprendizagens não-formais e informais, por outro lado. E também neste sentido se tem vindo a abdicar de uma conceção integrada ou holística da educação (cf. La Belle, 1982), não se podendo, neste diagnóstico, ilibar muitos dos cientistas sociais e da educação, seja por caucionarem a tipologia clássica do universo tripartido da educação, seja por não introduzirem uma nova heurística no processo de reflexividade social. Assim, quer por ação das lógicas constitutivas da cultura escolar, quer por força do avanço das ideologias do mercado educacional, quer inclusive pela ação conjugada de ambas, a escola caminha agora para um maior enclausuramento disciplinar, cujo cenário de crise económica e financeira ajudou a operar. Os jovens, cada vez mais enquanto alunos, tenderão a naturalizar esta compartimentação, mais a mais por que no fundo estão habituados a pensar sob a lógica das “gavetas”.

Mesmo que a realidade refute esta última suposição, pelo menos não evitaremos de deixar no ar uma convicção, em grande medida alicerçada na observação continuada que temos efetuado aos mecanismos de produção dos resultados escolares e tendo como pano de fundo o sentido das políticas educativas na escola pública: os alunos vivem os tempos escolares “enGAVEtados”! Não se trata de um erro de digitação, mas tão-somente uma forma de enfatizar o peso que o Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE)⁴ exerce sobre o quotidiano das escolas, designadamente na regulação do processo de avaliação das aprendizagens. A reintrodução de exames no final dos vários ciclos de escolaridade, do ensino básico ao secundário, tornou as escolas obcecadas na procura de soluções para melhoria dos resultados escolares, um (suposto) requisito *sine qua non* para a sua própria sobrevivência. Os resultados dos exames adquiriram uma importância na seriação das escolas, no seu financiamento, na manutenção dos postos de trabalho dos docentes e funcionários, entre outras funções no quadro das atuais políticas educativas, que, por vezes, se ignora o seu papel pedagógico e o seu impacto na construção dos percursos escolares dos alunos. Os efeitos perversos desta *avalioocracia* centralmente fomentada, tende a transformar o processo de ensino-aprendizagem num plano de preparação intensiva para os exames, sempre norteada pela matriz do GAVE, seja na conceção das questões, seja na correspondente grelha de correção. Os múltiplos elementos de avaliação, sobretudo no ensino secundário, vão ao ponto de rotular de insucedido um aluno, mesmo que, *avant la lettre*, ele saiba a matéria toda. O ajustamento à tecnologia de respostas torna-se, assim, o calcanhar de Aquiles de muitos alunos, problema que normalmente apela a soluções que passam pelo treino e resolução de provas-modelo, pela continuidade do trabalho escolar fora da escola em centros de estudos/explicações (cf. Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008; 2013), entre outras estratégias mais de estudo intensivo e mecânico e menos de compreensão da educação na sua globalidade.

⁴ Pelo Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de Julho cria-se o IAVE, I.P., “como instituto público de regime especial, sucedendo ao GAVE, com independência técnica reforçada para permitir o adequado desempenho da sua missão e atribuições, e procede, em conformidade à alteração à orgânica do MEC”. A alteração da designação e do seu enquadramento orgânico, produzidas após a redação deste texto, em nada altera os sentidos da reflexão aqui tecidos.

É claro que perante estes constrangimentos, o enGAVEtamento dos jovens torna problemáticos outros investimentos de natureza cultural. Mesmo aqueles que resistem, fazem-no dentro da provisoriade imposta pelo pulsar das temporalidades e dos ritmos escolares, cujo escrutínio dos resultados tende a sobrepesar na continuidade em outras atividades não-escolares, mesmo que estas até sejam mais significativas no desenvolvimento das subjetividades.

3. A configuração da excelência no quotidiano escolar

Olhando agora num prisma mais específico, as próximas páginas apresentam uma parcela de uma abordagem que temos vindo a desenvolver sobre a construção da excelência académica na escola pública, designadamente no ensino secundário. Desde o ano letivo de 2003-2004 que este fenómeno nos tem absorvido a componente investigativa, ao ponto de na presente data se ter consolidado num projeto coletivo, com objetivos e alcance teórico mais alargados, tendo evoluído de um estudo de caso-piloto para uma variante metodológica multicasos, paralelamente acompanhada por um estudo extensivo à escala nacional sobre as políticas e práticas de distinção académica. Optamos apenas por considerar aqui os dados do estudo de caso inicial, na suposição de que o trabalho de campo entretanto efetuado e análise sociológica já tecida nos permitirá bases reflexivas mais consistentes. Do ponto de vista empírico, no horizonte temporal transcorrido recenseamos perto de cinco centenas de alunos distinguidos num “quadro de excelência” numa escola do litoral norte do país, tendo recolhido uma grande variedade de dados que permitem reconstruir o percurso e o desempenho académico do aluno, caracterizar as suas origens socioeconómicas, acompanhar o seu ingresso no ensino superior, aquilar as componentes organizacionais do seu alto desempenho académico, entre outras dimensões de análise. Da disseminação já efetuada no âmbito deste projeto (por exemplo, Torres & Palhares, 2011; Palhares & Torres, 2012), muito sumariamente poderemos reter: i) que o número de alunos distinguidos nessa escola tem vindo a subir, situando-se no final do ano letivo de 2012-2013 nos 11% (129) dos alunos matriculados; que neste ano letivo o número de alunas perfazia os 54%, tendo mesmo atingido, em anos anteriores, os dois terços dos alunos laureados; iii) os rapazes têm vindo a crescer em número absoluto, sendo eles que, do ponto de vista relativo, mais classificações de 19 e 20 valores obtêm; iv) 69% destes alunos pertencem à área científica de ciências e tecnologias; v) dos que já ingressaram no ensino superior, mais de uma centena entrou no curso de medicina, muito embora nem sempre no par curso-instituição escolhido em 1^a opção; vi) apesar de grande parte ter progenitores que exercem profissões intelectuais e científicas, é no entanto assinalável o número de alunos provenientes de famílias que dependem essencialmente da força de trabalho, em profissões pouco qualificadas (um quinto dos pais eram operários, operadores de máquinas na indústria e trabalhadores não qualificados; as mães ocupavam profissões semelhantes e muitas encontravam-se na condição de domésticas); vii) do ponto de vista da escolaridade, o universo das famílias dividia-se entre os detentores e os não detentores de escolaridade superior, havendo uma percentagem significativa (entre os 25 e os 30%) de progenitores que não tinha ultrapassado o 9.º ano; viii) o rompimento com um destino socialmente traçado parece ter ultrapassado a residual condição de trânsfugas

(Bourdieu, 1979), abrindo-se espaço para se debater os sentidos culturais destes percursos à luz de outros modelos interpretativos (e.g. Lahire, 1995).

Perante estas pistas, em jeito de enquadramento sociográfico, temos assim um grupo de alunos numa situação ideal-típica face ao racional escolar. A diversidade de condições socioeconómicas e de capitais culturais interpela o sociólogo, confrontado a jusante com um comportamento académico exemplar de um grupo de jovens, que vive esta fase da vida enquanto alunos. Não espanta, por isso, que o desempenho destes alunos se revista em algo mais do que um indicador estatístico para consumo interno e satisfação do diretor e do corpo docente, mas cumpre também a função de linha avançada no emergente mercado educacional. E face ao raciocínio que temos vindo a desenvolver neste texto, a composição da narrativa educativa da escola passa pela legitimação simbólica das práticas de sucesso, cujos principais atores são agora anualmente entronizados porque se conseguiram ajustar, na perfeição, à matriz pedagógica e científica da cultura escolar. Se a competição se processou de acordo com o cânone conhecido e se estes alunos exerceram o seu ofício com dedicação e trabalho, quem lhes ousará questionar o mérito? E se este mérito conseguir eludir os condicionalismos sociais e culturais de origem e revestir-se de uma aura democratizadora? Este terreno não é pacífico e não nos estamos a imaginar regressar ao futuro para apreendermos os sentidos atuais da meritocracia, tal como na clássica sátira sociológica de Michael Young (2004). Se com esta ficção nos transportamos para 2034, onde fortes contestações sociais põem em causa a organização meritocrática da sociedade (traduzida na fórmula QI + Esforço = Mérito), legitimando as desigualdades noutra estrutura social, não estamos em crer, contudo, que este fenómeno de distinção académica baseado no mérito, mas não só (para além da distinção por resultados, existe a distinção por comportamento e a distinção por ambos), visível já em mais de 40% das escolas e agrupamentos de escolas em Portugal com ensino secundário⁵ não levará a tal cenário, pois, como alerta Tenret (2011) o mérito escolar é apenas uma das componentes da meritocracia. Apesar do mérito reunir, segundo esta autora, um amplo consenso social, porque induz um sentido de justiça face às desigualdades, os dados que já dispomos sobre a experiência destes alunos no ensino superior (Torres, Palhares & Borges, 2013) e no enfrentamento dos condicionalismos do mercado de trabalho remetem-nos para outra ordem de fatores e correlações de forças, onde o mérito escolar e a própria escola aparecem enfraquecidos.

No desenho metodológico do projeto contemplamos a recolha de informações pela administração da técnica do inquérito por questionário, em grande medida procurando respostas a muitas das interrogações atrás levantadas e no nosso caso interessados em debater as relações e as interdependências entre o escolar e o não-escolar. Os dados a seguir mobilizados são provenientes de um questionário com duas versões: uma que recolheu as respostas dos alunos distinguidos que ainda frequentavam a escola em 2009-2010, aplicado em formato de papel ($n = 59$); a outra administrada *online* ($n = 150$) aos alunos que, tendo já figurado no quadro de

⁵ Este indicador carece de monitorização empírica, podendo mesmo inscrever-se na tendência que Afonso (2013) designa como “radicalização do mandato neomeritocrático” da escola pública.

excelência daquela escola, se encontravam no ensino superior e/ou no mercado de trabalho.

Introduzimos em ambas as versões do inquérito por questionário uma questão que pretendia apreender as razões que justificariam a obtenção de classificações tão elevadas. Do ponto de vista absoluto, os quatro itens mais apontados foram, respetivamente, o empenho diário nas aulas, a facilidade em memorizar os conteúdos, o excelente apoio familiar e o treino na resolução de exercícios semelhantes aos testes (ver tabela 1). Admitindo-se que a excelência académica se constrói, em primeira instância, dentro desta linha representacional, estaremos então em presença de um processo de ensino-aprendizagem que parece enfatizar a assimilação e a reprodução dos saberes do currículo oficial, emergindo a imagem de um aluno moldado (“domesticado”, no sentido freiriano) pelos padrões da estrutura escolar e ao mesmo tempo refletindo uma conceção de ator estratégico que orienta o seu investimento escolar para a consecução de um projeto mais amplo de vida. Esta leitura é ainda mais sublinhada se considerarmos o destaque dado ao apoio familiar e à cultura geral que permite (supostamente) acompanhar a matéria, aliada ao facto de estes alunos não parecerem justificar o seu elevado rendimento académico pelo gosto do estudo e do conhecimento. Mas não deixa de ser relevante que para esta *elite* estudantil o seu desempenho académico em muito se deva ao trabalho quotidiano que desenvolvem na escola e particularmente na sala de aula, como se os espaços e tempos escolares fossem cultural e pedagogicamente estanques e não fosse a instituição escolar cada vez mais permeável a dinâmicas educativas e formativas externas.

Tabela 1 Experiência como aluno excelente (%)
(Indicação no máximo 3 opções)

“Consigo obter excelentes classificações porque ...”	Masc (n=69)	Fem (n=138)
...me empenho diariamente nas aulas (F _i =115)	39,1	64,7
...após as aulas estudo as matérias lecionadas (F _i =50)	15,9	28,3
...tenho facilidade em memorizar os conteúdos (F _i =94)	56,5	39,9
...aprofundo os meus conhecimentos nas explicações (F _i =41)	17,4	21,0
...a minha cultura geral permite-me acompanhar as matérias (F _i =52)	47,8	13,8
...treino a resolução de exercícios semelhantes aos testes (F _i =61)	24,6	31,9
...me apoio em recursos complementares às matérias dadas pelos profs. (bibliot., internet,) (F _i =34)	11,6	18,8
...adoro estudar e ampliar os meus conhecimentos (F _i =43)	21,7	20,3
...mantenho uma boa relação com os professores (F _i =22)	10,1	10,9
...tenho um excelente apoio familiar (F _i =63)	20,3	34,8
...os meus pais me obrigam (F _i =1)	0,0	0,7
...porque tenho capacidades intelectuais acima da média dos meus colegas e amigos (F _i =26)	30,4	3,6

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

Entretanto, a tabela 1 introduz-nos mais espessura analítica na abordagem das representações da excelência escolar, ao cruzar todos os itens propostos pelo género dos alunos. E constatam-se diferenças relativas com algum significado sociológico e educativo: o empenho diário nas aulas, sendo comum a ambos, emerge com mais

expressividade nas respostas das raparigas, destacando-se, por sua vez, nos rapazes a facilidade em memorizar os conteúdos. Se a atitude das raparigas não parece contradizer a ideia de que elas se ajustam mais às dinâmicas do ensino-aprendizagem e à sua relação com a racionalidade escolar – Bourdieu (1999) apontou, entre outros fatores explicativos, o estereótipo da “docilidade feminina” –, contudo, a memorização das matérias tende no senso comum a ser mais atribuído às raparigas (“as marronas”). Mas as diferenças entre os géneros na construção da excelência também se esboçam noutros aspectos, designadamente na percepção mais acentuada que os rapazes fazem do papel da sua cultura geral no acompanhamento das matérias; no trabalho escolar fora da escola mais apontado pelas raparigas, isto é, na realização de exercícios, no estudo após as aulas, no recurso às explicações e nas pesquisas complementares; na convicção da posse de capacidades intelectuais acima da média dos colegas e amigos (rapazes). Por fim, assinala-se o excelente apoio familiar, mais vincado pelas raparigas do que pelos rapazes, o que por si só constitui uma pista a aprofundar em desenvolvimentos futuros desta investigação, pois, como à frente veremos, às práticas escolares e não-escolares associam-se distintas predisposições de natureza familiar, sobretudo as que são mediadas pelo capital cultural. Por exemplo, os dados compilados na tabela 2 apontam para diferenças entre rapazes e raparigas, no que à escolaridade dos progenitores diz respeito: as raparigas têm pais e mães com o nível da escolaridade básica (9ºano) mais frequente (pai e mãe, respetivamente, 47,4% e 45,6%; contra 23,2% e 29,0% do pai e da mãe dos alunos), enquanto que a escolaridade mais característica dos progenitores dos rapazes é o ensino pós-secundário (pai 47,8%, mãe 52,7%; contra 32,8 e 27,9% dos familiares das alunas).

Tabela 2 Escolaridade do Pai e da Mãe

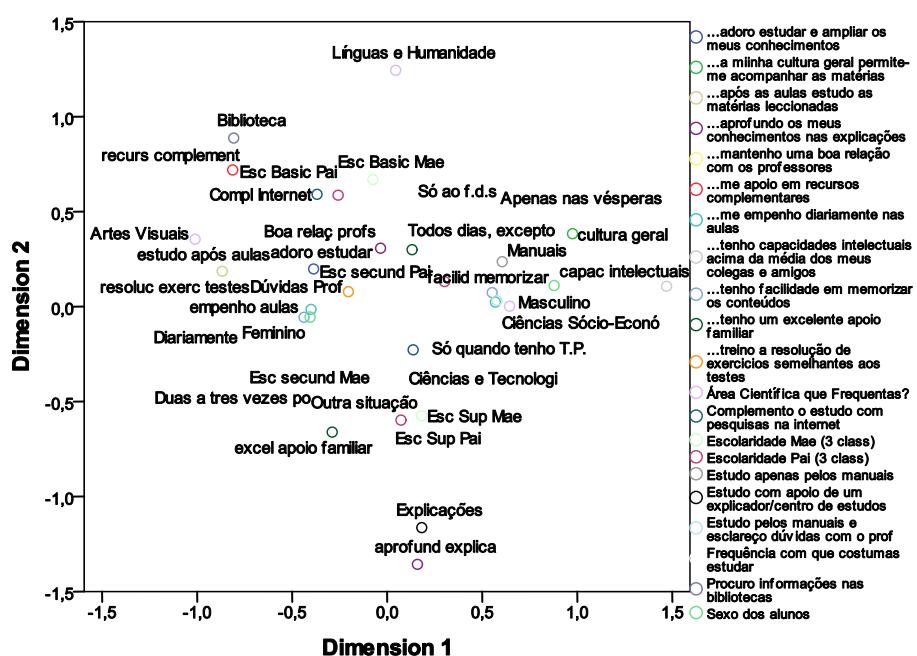
Sexo	Pai						Mãe					
	Até 9.º ano		Secundário		Pós-Secundário		Até 9.º ano		Secundário		Pós-Secundário	
	F_i	%	F_i	%	F_i	%	F_i	%	F_i	%	F_i	%
Masculino	16	23,2	20	29,0	33	47,8	20	29,0	13	18,8	36	52,2
Feminino	65	47,4	27	19,7	45	32,8	62	45,6	36	25,5	38	27,9

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

Mas como facilmente se comprehende, a abordagem do fenómeno da excelência académica terá de realizar-se por referência à sua multidimensionalidade. Estando ainda numa fase de exploração desta realidade educativa, encetaremos seguidamente uma aproximação simultânea a um conjunto de variáveis com o intuito de reduzirmos a quantidade da informação e de percebemos de que modo as suas categorias se articulam num plano factorial. A figura seguinte (figura 1) resulta de uma análise factorial de correspondências, realizada com recurso ao IBM SPSS Statistics, sendo apenas aqui utilizada a representação gráfica (*plot*) para elucidar as associações potenciais entre as razões que, segundo os inquiridos, estão na base das excelentes classificações académicas, as práticas e a frequência do estudo, a escolaridade dos progenitores, a área científica frequentada e o género dos distinguidos.

As diferenças que acima apontamos entre rapazes e raparigas tornam-se bem visíveis pela posição que ambos ocupam neste espaço relacional, sendo possível

identificar de imediato, pela proximidade ou pelo afastamento, as lógicas e os sentidos inerentes às diferentes percepções da excelência escolar. É então claro que as raparigas tendem a caracterizar-se por uma prática de estudo mais sistemática e regular (diariamente, apesar de haver outro grupo que opta estudar apenas duas a três vezes por semana); por um método de estudo que passa pelo empenho nas aulas, pela resolução de exercícios semelhantes aos testes, pelo recurso a outras fontes de conhecimento, pelo tirar das dúvidas com os professores; por uma escolha privilegiada pelas artes visuais – não obstante a área das ciências e tecnologia ser a mais frequentada por ambos os sexos (do ponto de vista relativo, 73% dos rapazes distinguidos frequenta esta área, enquanto a percentagem entre as raparigas baixa para 67%); por uma estrutura familiar que as apoia na manutenção do elevado rendimento escolar, mas que se situa num patamar básico de escolaridade. Por sua vez, o perfil genérico dos rapazes aponta para práticas de estudo de tipo pontual (fins-de-semana, vésperas de teste); por um método de estudo baseado na memorização e recorrendo aos manuais das disciplinas; por uma autoconfiança nas suas capacidades intelectuais e na sua cultura geral; pela especificidade na escolha da área das ciências socioeconómicas; e por uma estrutura familiar com níveis de escolarização pós-secundária. Esta configuração gráfica indica-nos igualmente a existência de várias segmentações entre estes estudantes, pelo que os perfis acima traçados são apenas indicativos das tendências mais genéricas observadas.



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

Figura 1. Práticas e disposições da excelência académica

Quotidianos escolares e não-escolares fora da escola

Um dos objetivos do projeto de investigação do qual esta análise é tributária reside na compreensão de como nos quotidianos juvenis se sintetizam as experiências escolares e não escolares. É simultaneamente um desafio de pesquisa tentar aferir se há ou não relação (e qual o sentido dessa relação) entre as aprendizagens de natureza não-formal e informal e as aprendizagens formais. No fundo, colocamo-nos na peugada da idealizada conceção integral de educação, ou se preferirmos na busca de uma visão holística dos processos educativos no seio de uma propalada sociedade do conhecimento ou da aprendizagem. A escola surge neste contexto erodida no seu projeto político e cognitivo, muito por força da multiplicação de *sítios* (Palhares, 2008) e de possibilidades de aprendizagem nos vários espaços-tempo da *cidade educativa*, mas igualmente porque as atuais narrativas no campo educativo e formativo tendem a conferir centralidade às lógicas de individualização dos projetos de vida (Vieira, 2010; Vieira, Pappámkail & Nunes 2012), inscrevendo-os nas dinâmicas competitivas de um emergente mercado educativo global (cf. Lima, 2007; Afonso, 2010). A este cenário acresce o agudizar da *condição social* dos jovens, refletida sobretudo nas dificuldades de acesso a espaços de autonomia social e profissional. A instabilidade e a precariedade são concomitantes com a gradual “desfuturização do futuro” (cf. Pais, 2001) e cada vez mais se vai acentuando entre os jovens a incompreensão do papel da escola nos processos de transição social.

O nosso interesse em estudar as relações entre o escolar e o não-escolar e a sua articulação com a excelência na escola pública inscreve-se, por conseguinte, no quadro destas preocupações sociológicas, uma vez que a imersão bem-sucedida destes jovens na *cultura escolar*, e a sua subjetivação em aspirações profissionais e sentidos de futuro, parece estar ancorada em percursos de múltiplas inserções e experiências não-formais e informais, faltando-nos determinar qual a sua natureza e especificidades e qual o seu lugar no âmbito das mundividências juvenis e estudantis. Não se trata propriamente de buscar (ou forçar) relações de causalidade, mas antes procurar entender qual o seu papel na consecução dos perfis da excelência, seja como complemento, seja como lazer ou recreação, seja com estratégia de evasão, seja como convivialidade ou sociabilidade (Paulston, 1972; La Belle, 1982; Trilla Bernet, 1998; Rogers, 2004); enfim, seja todo um vasto leque de possibilidades e de contextos onde as experiências se traduzem, frequentemente, em aprendizagens significativas e onde o sujeito sedimenta as suas identidades e pertenças. Estando aqui implícito, o contexto familiar assume uma importância decisiva na orientação dos diferentes projetos de vida, como por exemplo quando o capital económico e/ou capital cultural permitem traçar (por vezes determinar) os azimutes educativos desde tenra idade, quando a sua influência se traduz no fomento de um ética de trabalho ajustável ao referencial do “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995), ou quando as práticas de lazer e os consumos culturais das famílias permitem a naturalização das linguagens e dos saberes legitimados pela instituição escolar (cf. Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 1979).

No que concerne ao presente texto, os dados que dispomos não têm ainda a espessura heurística para nos acercarmos às linhas de pesquisa acima esboçadas. Reportam-se essencialmente às respostas compiladas no inquérito por questionário e

apresentam-se sob a forma de figuras. A primeira (figura 2) ilustra a frequência das atividades extraescolares dos alunos distinguidos, onde se constata ser o desporto aquela atividade que congrega um maior número respostas, indicada sobretudo pelos rapazes. Apesar de alguns terem indicado que o desporto praticado se enquadrava numa lógica federada, a maior parte das respostas à questão aberta não permite caracterizar a especificidade da prática desportiva (competição, recreação, manutenção). No entanto é possível encontrar um leque alargado de modalidades, tanto individuais (natação, atletismo, badminton, ténis, etc.) como coletivas (futebol, basquete, voleibol, polo aquático, hóquei ...), sendo inclusive apontadas algumas de discutível rotulagem desportiva (ballet, dança, danças de salão, capoeira).⁶ Na sequência da leitura da figura 2, a nossa atenção converge para a segunda atividade que os alunos mais estiveram envolvidos para além da escola – centro de estudos/explicações – e desde logo se constata a ideia da continuidade do trabalho escolar para além do horário e do espaço físico da instituição (cf. Glasman e Besson, 2005), assim como se reforça o sentido de algumas conclusões da investigação de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008) de que esta atividade é cada vez mais procurada pelos bons alunos, “que necessitam de reforço ou complemento escolar”, dirá Afonso (2010: 1147). Nos dados do nosso inquérito não são visíveis diferenças relevantes entre rapazes e raparigas quanto à frequência desta atividade (apenas 41 inquiridos justificaram os seus excelentes resultados escolares pelo aprofundamento dos conhecimentos nas explicações – cf. tabela 1); porém, a introdução neste cruzamento da variável “escolaridade dos progenitores” diz-nos que, à semelhança da referida investigação, o envolvimento em centros de estudo/explicações aumenta quando os pais têm níveis de escolaridade pós-básica, sendo mais observável entre as raparigas que nos rapazes. Esta constatação dá sentido empírico à tendência para se consolidar a “oferta de explicações socialmente mais seletivas” apontada por Afonso (2013, p. 183), sendo já possível observar em muitos centros de explicações e classes particulares uma estratégia pedagógica de antecipação dos conteúdos a serem lecionados nas semanas subsequentes nas atividades letivas da escola. Serão aulas, para muitos alunos (de alto rendimento escolar), de confronto e consolidação com o já conhecido; numa outra ótica, será o fora (num alinhamento pericentral) a intersestar o quotidiano escolar e, por vezes, a pautar o ritmo e a profundidade dos conhecimentos.

⁶ Perguntamos se praticava regularmente algum desporto fora da escola e em caso afirmativo pedímos que indicassem qual ou quais. Por ordem decrescente, as atividades desportivas mais referidas foram: Natação (18), Dança/ballet (17), Voleibol (14), Futebol (12), Basquetebol (11), Ténis (10), Ginástica/Ginásio (8), Atletismo (6), Polo Aquático (3), Lutas/Karaté (2), Hóquei em Patins (2), Badminton (1) e Equitação (1). Houve 18 inquiridos que indicaram mais de uma atividade desportiva.

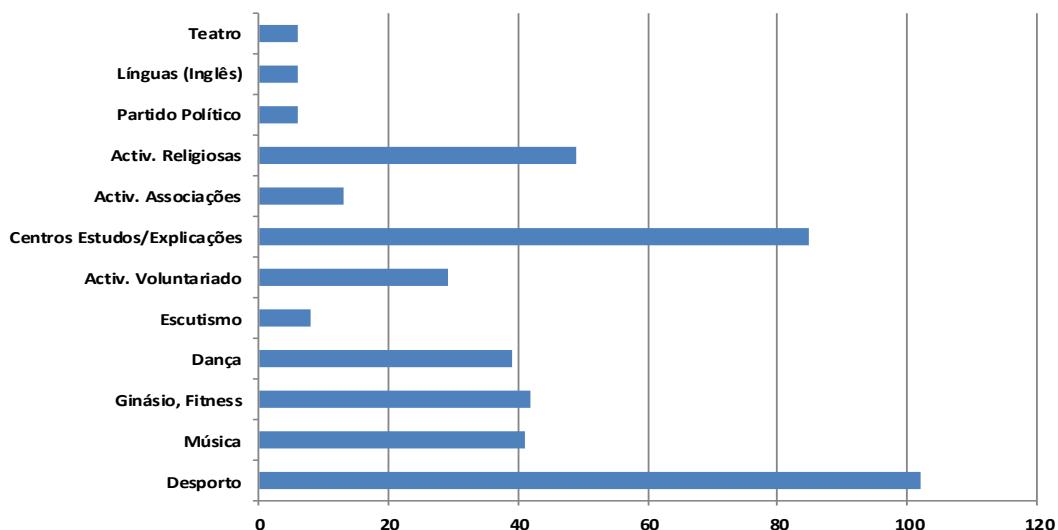
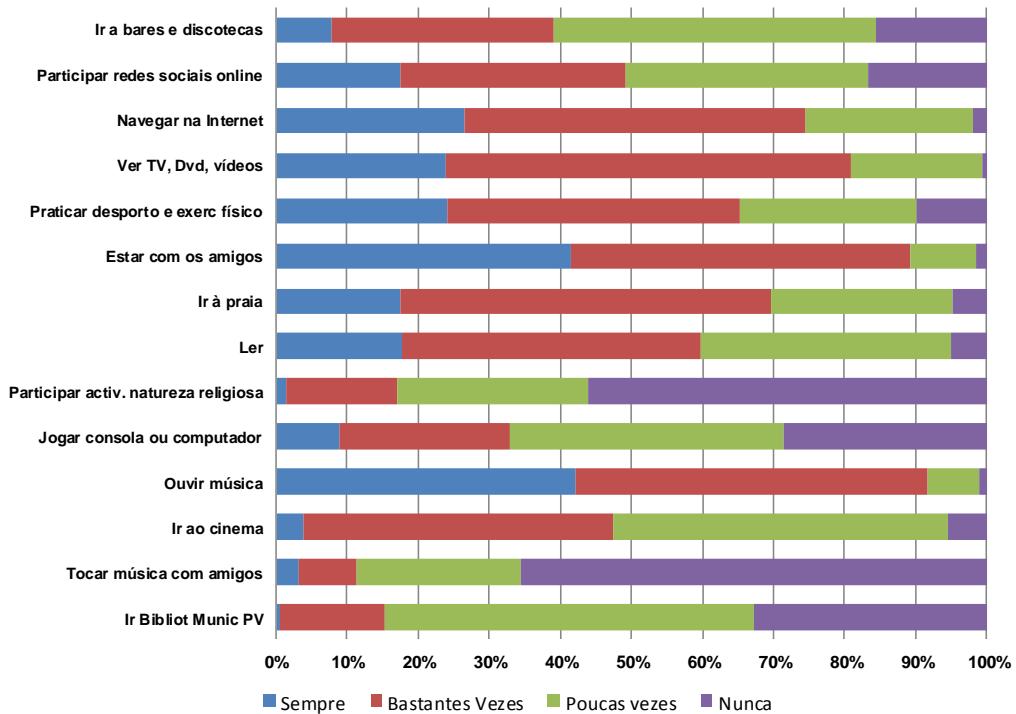


Figura 2 Atividades extraescolares

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

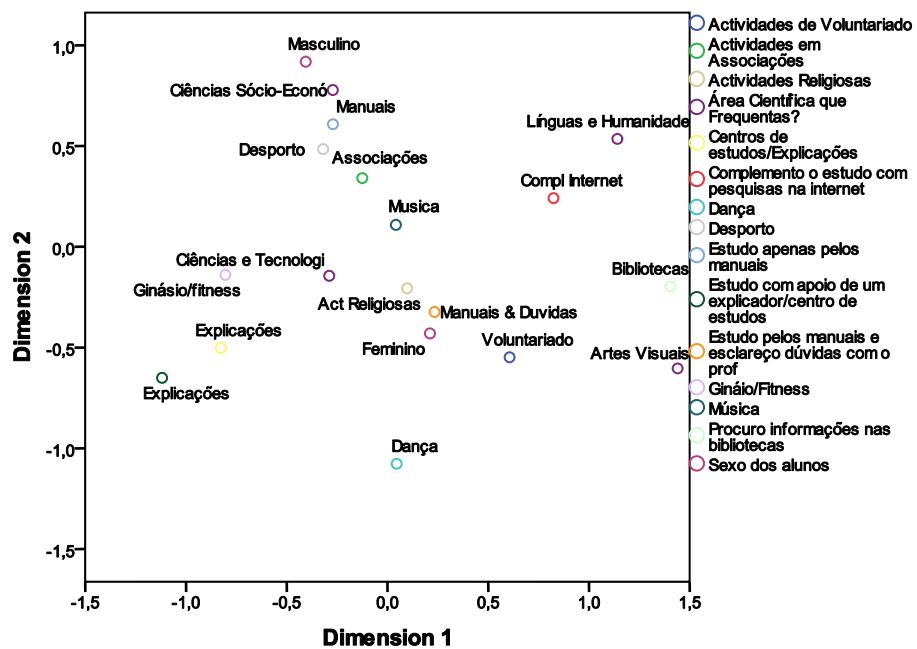
As outras atividades que os inquiridos mais disseram ter participado foram, pela ordem de frequência: as atividades religiosas (catequese, grupo de jovens), indicadas sobretudo pelas raparigas; o ginásio/fitness, atividade tendencialmente mais afeta aos rapazes; a música, onde os rapazes estão ligeiramente mais envolvidos; e a dança, que reuniu 38 respostas das raparigas, das 39 registadas. Merece ainda referência o envolvimento em atividades de voluntariado, sobretudo por parte das raparigas. Para além destas atividades, os alunos do quadro de excelência foram convidados a indicar outras atividades de lazer e ocupação dos tempos livres, assim como a sua frequência, conforme se poderá observar na figura 3. Ouvir música e estar com os amigos tendem a constituir as atividades mais presentes no quotidiano destes jovens, às quais se acrescentam o ver televisão e filmes e navegar na internet. Aliás, a convergência destas atividades mais não faz do que reforçar a ideia da apetência dos jovens pelo audiovisual e pelas tecnologias da informação, aparecendo aqui os amigos como interlocutores privilegiados, presencialmente e/ou virtualmente, nos processos transacionais da cultura juvenil. A indicação das idas à praia comprehende-se não só pela localização geográfica da escola que estamos a investigar (litoral norte de Portugal), mas também porque a praia e o mar assumem, nessa localidade, uma expressão simbólica e cultural que se sobrepõe à mera significação de zona balnear e de lazer na época estival. Referências a outras atividades, para além da prática do exercício físico e do desporto, são de destacar a leitura (talvez subvalorizada face ao cariz destes estudantes, 35% leem pouco e 5% nunca lê), a participação em redes sociais (cerca de metade dos inquiridos com pouca ou nenhuma experiência), a ida a bares e a discotecas (um número significativo que nunca foi ou foi poucas vezes, 61%) e os jogos de computador ou consola (apenas um terço dos inquiridos revelou experiência neste entretenimento).



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

Figura 3 Outros lazeres e tempos livres

Recorremos novamente à análise factorial das correspondências para obtermos um esboço de um plano relacional entre o trabalho escolar fora da escola e o envolvimento em várias atividades não-escolares. O *plot* que a seguir apresentamos situa também a área curricular frequentada, no intuito de procurarmos potenciais relações com os distintos envolvimentos e práticas educativas. Desde logo esta variável dispersa as suas categorias no plano factorial, permitindo-nos deduzir que a uma determina área disciplinar se associam diferentes práticas de estudo, diferentes atividades não-escolares e distintos protagonistas. Por exemplo, as ciências socioeconómicas são mais específicas do sexo masculino, que por sua vez tende a privilegiar o estudo pelos manuais. Como vimos, o desporto é, do ponto de vista relativo, a atividade mais característica dos rapazes, assim como, em menor grau, as atividades em associações e a música. Mas a figura 4 também nos diz que ao género feminino se associam as atividades religiosas, o voluntariado e a dança, bem como a especificidade do estudo em manuais e o subsequente tirar de dúvidas junto dos professores. Sendo certo que estão em maior número e prevalecem na área de ciências e tecnologia é, contudo, nas artes visuais onde as diferenças de género mais pendem para o lado feminino.



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

Figura 4 Atividades escolares e não escolares fora da escola

Em suma, a representação gráfica põe em evidência a dispersão e os núcleos de proximidade entre as diversas categorias das variáveis, o que indica, por conseguinte, distintos envolvimentos e disposições dos alunos, reforçando a ideia de que mesmo pertencendo a um quadro de *exclusividade* de uma escola secundária tal não nos autoriza a pensa-lo como um grupo em si mesmo, mas na diversidade das condições que os orienta na senda da excelência académica.

Notas finais

Estas notas finais, em jeito de síntese reflexiva sobre a forma como olhamos os dinamismos educativos na cidade, entrelaçam-se na abordagem que efetuamos ao fenómeno da excelência escolar na escola pública, sobretudo numa altura em que as práticas e os rituais de distinção académica se disseminam nas escolas/agrupamentos de escolas portuguesas, nas comunidades locais e quando a pressão dos resultados se tornou a força motriz da educação escolar. Sem estar plenamente realizada a democratização da educação, entramos agora numa fase dilemática de decisão política nas diversas escalas do sistema educativo, em que se procuram dar respostas ao desafio de *mais* ou *melhor* escola (cf. Torres, 2011). Como observadores do campo educativo, procurámos compreender quais os sentidos que se desenham na escola pública, mais particularmente nas esferas da educação em ação, no que concerne à consagração de políticas inclusivas e/ou à adoção de práticas orientadas pelo princípio do mérito. Por conseguinte, as linhas precedentes foram suportadas em dados de investigação recolhidos no âmbito de um estudo de caso piloto, através das quais

tentamos descobrir o perfil de alunos distinguidos num Quadro de Excelência, os seus quotidianos escolares e não-escolares e as suas predisposições vertidas nos respetivos *ófícios de aluno*. E o nosso enfoque específico, por entre as múltiplas possibilidades de estudo que este fenómeno comporta, colocou-se no encalço das interseções e das complementaridades que se estabelecem no fenómeno educativo *tout court*, sem ignorar, no entanto, a centralidade que a educação escolar exerce na organização dos quotidianos dos jovens enquanto alunos.

Apesar de alimentada pelo senso comum e suportada por muitos autores, a ideia de que os investimentos extraescolares são uma mais-valia no rendimento escolar ainda carece de espessura heurística e de debate epistemológico. Porém, parece minimamente consensual que as aprendizagens informais (e não-formais) no amplo processo de socialização do sujeito assumem uma relevância significativa na sala de aula e nos percursos escolares dos alunos (cf. Rogers, 2013). Contudo, o que falta ainda consolidar do ponto de vista do conhecimento é o modo como a *forma escolar* tem mantido a sua hegemonia sobre as demais periferias educativas, apesar da naturalizada ideologia da aprendizagem ao longo da vida. No que aos alunos distinguidos diz respeito, neste estudo ficou claro que o reconhecimento que fazem do seu estatuto de excelente ancora essencialmente no seu projeto pessoal e no trabalho escolar que realizam, sobretudo, no interior da escola. Mesmo envolvidos em muitas atividades extraescolares, o ajustamento ao cânone escolar e às “metodologias bancárias” da educação parece obnubilar todas as dimensões implícitas do sujeito educativo enquanto ator plural. Os dados entretanto recolhidos fazem-nos supor que a construção da excelência (e este halo de distinção) na escola pública, no decurso do secundário, se reveste para alguns alunos de alguma efemeridade. O exame encarrega-se, em muitos casos, de refrear as expectativas lineares de transição para o ensino superior; por sua vez, neste nível de ensino, muitos dos distinguidos são desinvestidos da sua condição e não conseguem manter o seu desempenho académico e as suas expectativas outrora acalentadas (cf. Torres, Palhares & Borges, 2013). Muitas pistas se abrem à dilucidação destas constatações, mas ensaiamos a hipótese (a agarrar futuramente) de que a reduzida plasticidade da forma escolar em que os alunos foram moldados e a sua impermeabilidade às dinâmicas educativas da *cidade* condicionam, e por vezes impedem, a realização do sujeito em novas etapas da vida.

Referências

- AFONSO, Almerindo J. (1992). Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In A. J. ESTEVES & S. STOER (orgs.), *A sociologia na escola* (pp.81-96). Porto: Afrontamento.
- _____ (2003). A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não-escolares. *Educação & Linguagem*, 8, 35-44.
- _____ (2010). Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1137-1156.
- _____ (2013). Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In Jorge A. COSTA, António NETO-MENDES, & Alexandre VENTURA (Orgs.). (2013). *Xplika internacional: Panorâmica Sobre o Mercado das Explicações* (pp. 167-188). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- AUSUBEL, David P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- BHOLA, Harbans S. (1983). La educación no formal en perspectiva. *Perspectives*, XIII(1), 45-54.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction: Critique social du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- _____. (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta.
- BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean-Claude (1990). *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BRENNAN, Barrie (1997). Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 185-200.
- CABALLO VILAR, Maria B. (2007). *A cidade educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal* (2^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- CASTELLS, Manuel (2002). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura*, 3 vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (2013). Tomada de posição. Reconhecimento da educação não-formal. Disponível em <http://www.cnj.pt/site/index.php/centrorecursos/2012-03-09-10-44-35/documentos-gerais.html?start=5>
- COOMBS, Philip H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*. Paris: PUF.
- COOMBS, Philip H. & AHMED, Manzoor (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no Formal*. Madrid: Editorial Tecnos.
- CORREIA, José A., & MATOS, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen R. STOER, Luiza CORTESÃO, e José A. CORREIA (Orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, Jorge A., NETO-MENDES, António, & VENTURA, Alexandre (2008). *Xplika: Investigação Sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- _____. (Orgs.). (2013). *Xplika internacional: Panorâmica Sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Council of Europe / European Union (2011). Pathways 2.0 towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe. Working paper. Disponível em http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/news/news_188.html
- FAURE, Edgar, HERRERA, Felipe, KADDOURA, Abdul-Razzak, LOPES, Henri, PETROVSKI, Arthur, RAHNEMA, Majid, WARD, Frederick (1973). *Aprender a Ser. La Educación del Futuro*. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO.
- GADOTTI, Moacir, PADILHA, Paulo R., & CABEZUDO, Alicia (orgs.). (2004). *Cidade educadora. Princípios e experiências*. São Paulo: Cortez.
- GLASMAN, Dominique, & BESSON, Leslie (Colab.) (2004). *Le Travail des élèves pour L'école en dehors de L'école*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Disponível em http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf
- ILLICH, Ivan (1973). *Inverter as Instituições*. Lisboa: Moraes Editores.
- _____. (1988). *Sociedade Sem Escola* (8^a ed.). Petrópolis: Vozes.

- LA BELLE, Thomas J. (1982). Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, XXVIII (2), 158-175.
- LA BELLE, Thomas J., & VERHINE, Robert E. (1975). Education, social change, and social stratification. In Thomas J. La Bellle (Ed.), *Educational alternatives in Latin America* (pp. 3-71). Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.
- LAHIRE, Bernard (1995). *Tableaux de Familles: Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
- LIMA, Licínio C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- PAIS, José M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar.
- PALHARES, José A. (2007). Um *olhar* retrospectivo sobre a educação não-formal: A institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um *subcampo* educativo. In AFIRSE Section Portugaise, *Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005: Teorias e Práticas*. Actas do XIV Colóquio da AFIRSE, Lisboa: Educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação, CD-Rom.
- ____ (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 109-130.
- ____ (2009), Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- PALHARES, José A., & TORRES, Leonor L. (2012). Governação da escola e excelência académica: As representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação. Revista Luso-Brasileira*, Edição Especial, 234-258.
- PAULSTON, Rolland G. (Ed.) (1972). *Non-formal education: An annotated international bibliography*. New York/London: Praeger Publishers.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *O ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PSD / CDS-PP (2012). Projeto de resolução N.º 539/XII – Recomenda ao Governo a valorização e reconhecimento das competências de educação não formal adquiridas pelos jovens através do associativismo juvenil e do voluntariado Disponível em <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=37402>
- RADCLIFFE, David J., & COLLETA, Nat J. (1989). Educación no formal. In Torsten HUSÉN & Neville POSTLETHWAITE (Dir.), *Enciclopedia internacional de la educación*, vol. 3 (pp. 1837-1842). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia / Editorial Vicens-Vives.
- ROGERS, Alan (2004). *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?*. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- ____ (2013), The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. Conferência inaugural proferida no *I Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação / III Encontro de Sociologia da Educação*, Braga, 25 março 2013 (em publicação).
- ROGERS, Alan & STREET, Brian (2012). *Adult literacy and development. Stories from the field*. Leicester: Niace, promoting adult learning.
- SOUTO-OTERO, Manuel, ULICNA, Daniela, SCHAEPKENS, Loraine, & BOGNAR, Viktoria (2012). *Study on the impact of non-formal education in youth organisations on young*

- people's employability.* Bruxelles: European Youth Forum. Disponível em <http://www.jeci-miec.eu/the-impact-of-non-formal-education-in-youth-organisations-on-young-peoples-employability/>
- TENRET, Élise (2011). *L'école et la méritocratie. Représentações sociais et socialisation scolaire.* Paris: PUF.
- TORRES, Leonor L. (2011). A construção da autonomia num processo de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 91-109.
- TORRES, Leonor L. e PALHARES, José A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: Actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246.
- TORRES, Leonor L., PALHARES, José A., & BORGES, Germano (2013). Da distinção à transição: percursos académicos de alunos de excelência na escola pública. In Bento S. SILVA, Leandro S. ALMEIDA, Alfonso BARCA, Manuel PERALBO, Amanda FRANCO & Ricardo MONGINHO (Coords.). *Actas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (2^a ed., revista e aumentada). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, pp. 7439-7455.
- TRILLA BERNET, Jaume (1998). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social* (3^a ed.). Barcelona: Ariel.
- VIEIRA, Maria M. (2010). Incerteza e individuação: Escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia, Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 265-280.
- VIEIRA, Maria M., PAPPÁMIKAIL, Lia, & NUNES, Cátia (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário. Percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 45-70.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel (1994). Sur L'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Guy VINCENT (Dir.), *L'éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?* (pp. 11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- YOUNG, Michael (2004). *The rise of the meritocracy* (7th printing). New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers.

Experiências vividas por Amas de Creche Familiar em contextos multiculturais

Andreia Messias Aghdassi¹

Isabel Freire²

Resumo: O trabalho de investigação apresentado neste artigo teve como campo de estudo a resposta social denominada *Creche Familiar*, no enquadramento legal de uma instituição de solidariedade social portuguesa. O âmago da investigação é a interação entre Amas de Creche Familiar, pais de diferentes origens culturais e seus bebés. Numa pesquisa que se aproxima de um trabalho etnográfico demos ênfase ao ponto de vista das Amas, partindo do relato das experiências vividas. Em última análise, quisemos contribuir para o conhecimento do processo de aculturação pelo qual passam as Amas e também os pais, tomando a perspetiva de Sam e Berry (2006) como referência principal. A partir da análise dos dados infere-se que a abertura ao “outro”, a tolerância e o reconhecimento mútuo são o cerne do processo de aprendizagem proporcionado por estas experiências. No caso das Amas, este processo desencadeia uma maior consciência de si e uma visão mais abrangente de cidadania.

Palavras-chave: Aprendizagem intercultural; creche familiar; relação Ama-bebé-pais.

1. Enquadramento da problemática

Contexto social – creches familiares

Quando as amas e os seus bebés passeiam pela rua, costumam perguntar-lhes “são todos seus?”. As amas desempenham a sua atividade profissional na própria habitação, cada uma com um grupo de quatro crianças dos três meses aos três anos de idade. Pertencem ao Serviço de Creche Familiar, dentro do enquadramento legal de uma instituição particular de solidariedade social portuguesa. São acompanhadas no domicílio, com regularidade, por uma Educadora de Infância denominada nesta resposta social de Educadora Enquadrande. Esta acompanha o trabalho da Ama de uma forma muito próxima, através de visitas domiciliárias, orientação pedagógica e formação contínua em contexto (uma vez por mês). É também a Educadora Enquadrande que atribui a ama para a criança/família (tendo em conta a zona geográfica da residência da família, tipologia da habitação, entre outras), bem como monitoriza o desenvolvimento da criança. A seleção e recrutamento de candidatas, onde se valorizam as condições habitacionais e familiares da candidata a Amas, são assegurados por estas profissionais. O serviço valoriza a inserção da criança num espaço e ambiente familiar, proporcionando-lhe os cuidados individualizados e estimulantes, sobretudo no aspeto afetivo. Através de uma colaboração entre as

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

² Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Amas, famílias e equipa técnica, o serviço proporciona à criança um atendimento, acolhimento e cuidado humanizado e personalizado.

Infância, desenvolvimento e cuidado

Os avanços feitos pelas teorias psicológicas e pela pediatria ao longo do século XX, com contributos de autores como Piaget, (1936); Bowlby, (1981) e Brazelton (e.g. Brazelton & Greenspan, 2002), ajudaram à descoberta do bebé, que hoje se reconhece e valoriza como um ser social desde antes do nascimento.

A necessidade que o ser humano tem de se relacionar com outras pessoas é fundamental para o seu desenvolvimento. Os estudos dos processos de socialização precoce tornam-se importantes para uma intervenção que se quer promotora do desenvolvimento pleno da criança. Na primeira infância, a necessidade de contacto é tão fundamental como a necessidade de alimento. As crianças, particularmente quando são muito pequenas, precisam de uma continuidade ao nível dos cuidados com o seu bem-estar e com a sua educação, para se sentirem seguras. Vários estudos têm demonstrado a importância da qualidade das instituições de atendimento de crianças e em particular da relação entre criança e educador, em fases precoces da vida. Sublinham a relevância das relações de afeto e de confiança (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995) e da existência de condições e práticas adequadas à idade da criança, que garantam o respeito pela sua individualidade (Bredekamp, 1992, cit. por Bairrão, 1998). Também Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg e Vandergrift (2010) verificaram que a qualidade do atendimento precoce é um fator preditivo da realização académica dos adolescentes.

Cultivar a relação com a criança é indiscutivelmente uma questão central no trabalho dos educadores. Muitos (designadamente os educadores das crianças mais pequenas) pautam a sua ação por uma *ética do cuidado*, que se traduz em atitudes e atos de afeto, de respeito e preocupação com as crianças, e também no diálogo, na compreensão e na sensibilidade face às suas necessidades (Bahia, Freire, Amaral & Estrela, 2011). O cuidado (*caring*, na literatura em língua inglesa) é inerente ao ato educativo, face precariedade da vida humana e nesse sentido pode afirmar-se que é um efetivo exercício de vida, não só de proteção da vida humana como da vida em sentido lato, ou seja da natureza (Boff, 1999). O cuidado transmite à criança, e mesmo ao adulto, o sentimento de ser apoiado, amado e valorizado pelos outros. Cuidar significa dar ao ser humano condições de proteção, o que não é incompatível, pelo contrário, é indispensável à sua emancipação. Para alguém cuidar de outrem, implica também saber cuidar de si próprio. A existência de uma ética do cuidado (Estrela, 2010) na ação educativa é o garante de que as crianças, desde tenra idade, aprendem a receber cuidados e a cuidar dos outros, ou seja, aprendem verdadeiramente a viver consigo próprios e com os outros. Partilhamos com Ruth Charney (1993, p. 46) a ideia de que “é necessário ensinar as crianças a dar atenção e cuidados aos outros, bem como a saber receber atenção e cuidados. Isto é educação básica para a vida”. E esse “ensino” faz-se através da experiência, através da vivência de situações em que a criança se sente apoiada e amada e chamada a cuidar dos outros (na medida das suas possibilidades). Os pais, os educadores de infância e as amas têm um papel decisivo na

aquisição de uma *literacia ética e emocional* que se traduz, em última análise, na capacidade de amar e ser amado, de se respeitar a si próprio e de respeitar os outros (Estrela, 2010).

Uma mais-valia do serviço, no qual foi realizado o estudo que aqui apresentamos, prende-se com o facto de o número de crianças por Ama ser restrito (apenas quatro) no sentido de a mesma prestar cuidados mais personalizados, diferente por exemplo do que acontece no berçário de uma instituição. Por outro lado, o bebé desfruta do ambiente social do lar da Ama, tendo assim diariamente o enquadramento de uma família.

Aprendizagens interculturais e processos de aculturação

Apesar do número restrito de bebés por Ama, algumas creches familiares, particularmente em determinados contextos geográficos do país, as Amas familiares, na sua atividade, convivem diariamente com diferentes culturas. Neste serviço, este aspeto é valorizado e são de assinalar os esforços feitos pelas Amas, no sentido de estabelecer uma ligação com as crianças que valorize a cultura das famílias.

Reconhecer e valorizar a diversidade cultural das famílias é o ponto de partida para o trabalho do prestador de cuidados no sentido de ajudar o bebé a adaptar-se e integrar-se de uma forma saudável na sociedade que acolheu os seus pais e onde nasceu.

Poderemos dizer que se trata da promoção precoce de uma educação intercultural, desde a primeira infância. Uma educação que assenta no princípio da deferência para com o outro, o que converte o ato educativo numa relação ética, na responsabilidade de cada um pelo outro, privilegiando uma praxis da pedagogia da alteridade (Santos Rego, Lorenzo Moledo, Etxeberria Balerdi, Minguez Vallejos, Jordán Sierra & Ruíz Román, 2007). Uma educação cujo cerne são as pessoas, as interações sociais e as relações humanas, que assim contribua para o reconhecimento e a valorização de cada ser humano (Abdallah-Pretceille, 2005).

As Amas vivem, elas próprias, processos de aprendizagem intercultural, ou seja, processos de desenvolvimento da competência intercultural, ou cultural como alguns preferem (Sam & Berry, 2006). Através desses processos, o ser humano constrói esquemas de pensamento e de ação que implicam a negociação de significados com os outros (Santos Rego *et al*, 2007). Como dizem estes últimos autores, a competência intercultural identifica-se com “uma capacidade genérica de participação ativa e crítica nos cenários sociais caracterizados pela diversidade cultural e pela pluralidade identitária dos indivíduos” (*idem, ibidem*, 482). Esta aprendizagem, que envolve intelectual e emocionalmente os intervenientes, é também uma forma de aprendizagem social. É um processo que deriva da educação e dos encontros interculturais que, por sua vez, proporcionam a aculturação das pessoas em presença.

Quando falamos de educação intercultural reportamo-nos a uma filosofia educativa que, ao contrário do que muitas vezes é corrente, considera a heterogeneidade como um desafio à convivialidade e ao desenvolvimento das sociedades e não como uma dificuldade. Cada indivíduo vive em permanente processo

de aculturação, ao mesmo tempo que uma cultura de mestiçagem se generaliza, produzindo cada vez maior diversidade. A educação intercultural visa a aprendizagem da igualdade pela reciprocidade. As diferenças culturais não são o foco da educação intercultural, mas sim as pessoas concretas que participam numa determinada cultura e que precisam de ser reconhecidos como tal. Por isso, não se dirige unicamente aos cidadãos estrangeiros ou pertencentes a minorias, mas sim a todos os cidadãos. A partir dos contactos humanos no seio de uma diversidade de culturas, todos têm oportunidade de construir uma visão individual e coletiva do mundo mais rica e comprometida. Todos aprendem a conviver numa sociedade democrática onde o reconhecimento do direito à diferença está em equilíbrio com o direito à igualdade na partilha de uma «cultura política comum», como designa Habermas (citado por Ortega Ruiz, Touriñán López & Escámez Sánchez, 2007). É nesta perspetiva de cidadania e de educação para e na cidadania que nos colocamos.

Sam e Berry (2006) concebem a aprendizagem cultural como um processo decorrente do progresso do contacto cultural, que é reforçado pelo contacto com as comunidades locais. Estes autores fazem uma revisão de diversos estudos que fundamentam a teoria da aprendizagem cultural, a partir da qual destacam a associação entre a capacidade de comunicar e aprendizagem (inter)cultural. Por exemplo, os estudos de Kim (1997), segundo aqueles autores, mostram que as competências linguísticas, as motivações para a aculturação e a acessibilidade aos meios de comunicação e de interação social são determinantes na competência da comunicação intercultural e nos processos de aprendizagem intercultural. A relação entre fluência linguística e interação social é recíproca, ou seja, o conhecimento da língua ajuda na integração social e esta última permite um maior conhecimento da língua, ou seja, o desenvolvimento das competências linguísticas e de outras competências de comunicação. Também o desenvolvimento das relações pessoais com os membros das comunidades aparenta funcionar no processo de aprendizagem (inter)cultural, isto é, os conhecimentos da língua facilitam a adaptação sociocultural e a aprendizagem cultural e reciprocamente (Sam & Berry, 2006).

Os conflitos interpessoais inerentes ao contacto multicultural não são necessariamente negativos (Jares, 2002). Mas para tal, é preciso desmistificar dificuldades, até mesmo alguns medos, aceitar os conflitos como naturais nas relações humanas, tornar naturais as diferenças e estar aberto ao reconhecimento das semelhanças mais do que colocar ênfase nas diferenças. São exigências que se colocam aos educadores na construção de uma verdadeira sociedade intercultural. Uma intervenção educativa precoce que assente na criação de ambientes educativos multiculturais que proporcionem conforto e segurança à criança é uma estratégia muito promissora, na qual a instituição social em que se enquadrou este estudo apostou de forma clara, prestando um serviço importante à democracia portuguesa.

Contudo, não devemos negligenciar que designadamente no que se refere às relações entre adultos se trata muitas vezes de difíceis processos de mudança e de reconstrução de identidades.

Identidade(s) em (re)construção

Tomando como pano de fundo o desenvolvimento do bebé e a interacção com as Amas em situação de creche familiar, o trabalho de investigação que trazemos a este texto, teve como foco principal a tentativa de compreensão das aprendizagens das Amas em contextos multiculturais. Como disse Serres (1993), toda a aprendizagem é um processo de mestiçagem, que sempre retoma processos de cruzamento e novas fusões. A aprendizagem, desencadeada em múltiplos contextos sociais e culturais, constitui uma permanente reconstrução da identidade, tornando cada ser humano naquilo que ele é e pode vir a ser, a partir daquilo que foi. Continuidade, coerência, unicidade, diversidade, auto-realização e auto-estima são as seis características que o autor Tap (1998, citado por Silva, 2008) enumera na construção e na dinâmica da identidade. Este autor define identidade pessoal como o conjunto das representações e sentimentos que um indivíduo desenvolve a propósito de si mesmo, que permite continuar a ser o mesmo, a realizar-se e tornar-se ele próprio. Diferencia-se dos outros como indivíduo único, mas paradoxalmente essa individualidade, que o aproxima dos outros, é que o faz movimentar-se entre a diferença e a semelhança. Deste modo, a identidade caracteriza-se tanto pela gestão das semelhanças, como pela afirmação das diferenças. Resulta assim, de uma construção progressiva, com início nos primeiros anos de vida, através do conhecimento do seu corpo, na relação afetiva com os pais, na identificação das suas imagens, na inculcação de valores, normas e modelos (Messias, 2010).

O enfoque intercultural pretende ser superador do binómio identidade cultural-identidade pessoal, na medida em que cada ser humano é, não apenas um produto das suas pertenças culturais, mas também autor, produtor e ator. Nesta perspetiva a experiência (Serres, 1993) proporciona relacionamentos humanos, que criam novas realidades, novas identidades, que se definem a partir de estratégias postas em marcha em função das circunstâncias e das interações, nos contextos sociais em que os sujeitos participam (Abdallah-Preteceille, 2005). O ser humano não está aprisionado numa cultura, definida a partir de códigos, de signos, de uma ordem, de uma estrutura, pelo contrário tem a capacidade de se transformar em função das experiências (inter)subjectivas que vivencia.

O trabalho que aqui se apresenta incide sobre as experiências vividas por Amas familiares em contextos multiculturais. Os objetivos que o nortearam foram: conhecer o papel das Amas na criação de situações interculturais no processo educativo das crianças que lhe são confiadas, bem como as aprendizagens interculturais, dilemas sentidos e conflitos vividos por estas “profissionais” no contacto diário com famílias com origens culturais diversas. E ainda perceber o que a Creche Familiar faz (ou deixa de fazer) para que estas famílias se sintam acolhidas e os seus bebés se sintam adaptados e seguros para crescerem de forma saudável. Pretende-se também contribuir para compreender se e de que forma o contexto Creche Familiar proporciona a estes bebés e seus pais um contacto securizante com a cultura portuguesa, incluindo naturalmente os primeiros contactos dos bebés com a língua portuguesa falada por nativos, num contexto de inclusão/de valorização da(s) língua(s) e cultura(s) de origem de seus pais.

A opção por este campo de estudo e esta problemática decorreu de duas razões principais. Por um lado, o facto de não se conhecerem estudos relativos à Resposta Social Creche Familiar e às especificidades próprias do trabalho com famílias imigrantes e seus bebés. Por outro lado, uma das autoras tem desempenhado a sua atividade profissional como educadora neste serviço o que, como era esperado, veio a revelar-se uma mais-valia na aproximação ao campo e aos sujeitos participantes. Perspetivou-se, assim, o desenvolvimento de um trabalho empírico numa das creches familiares do serviço³, observando o ambiente socioeducativo e escutando seis amas familiares através do relato de experiências vividas ao longo das suas vidas, com ênfase nas do seu quotidiano enquanto Amas de creche familiar.

2. Abordagem investigativa – aproximação ao método etnográfico

Foi realizado um estudo empírico de natureza qualitativa, com a preocupação de compreender o significado que os sujeitos atribuem aos fenómenos que vivenciam, o que lhe dá um caráter interpretativo. Deste modo, pretendemos conhecer os significados que as Amas familiares atribuem ao contacto com os bebés e seus pais.

A técnica da entrevista semi-diretiva, de inspiração biográfica, constituiu o meio privilegiado de apreensão do real, sendo complementada com a observação participante. Trata-se, assim, de um processo de investigação que se aproximou da abordagem etnográfica, dada a situação privilegiada de imersão de uma das investigadoras no terreno, como dissemos.

A abordagem etnográfica, segundo Vasconcelos (1997), é a via mais correta para estudar o “outro”, pois vai além de meros factos e das aparências superficiais. Contém detalhes, contexto, emoção e as teias de relações sociais que ligam as pessoas umas às outras. Evoca emotividade e sentimentos próprios. Insere a história na experiência, como era intenção central neste estudo. Em profundidade, são ouvidas as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos em interação (Denzin, 1989a, citado por Vasconcelos, 1997).

No trabalho que desenvolvemos, o cuidado absoluto com a confidencialidade foi uma constante, desde os primeiros contactos até ao registo escrito agora apresentado, preservando o anonimato quer das pessoas, quer da creche; todos os nomes aqui usados são fictícios, como seria de esperar. Ao longo de todo o processo de recolha de dados o princípio do consentimento informado foi sempre posto em prática.

As Amas participantes

As Amas que participaram no estudo cuidavam de crianças (24 ao todo) de famílias provenientes de África (Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau), Europa de Leste (Ucrânia, Moldávia, Roménia), Brasil e Portugal. Devido à localização geográfica das suas habitações e às características demográficas da comunidade, acompanhavam maioritariamente crianças de origem africana, seguindo-se a Europa

³ Para informação mais detalhada sobre a pesquisa ver Messias (2010).

de Leste e Portugal, estando as crianças com pais brasileiros em menor número. A estas famílias exige-se um esforço de adaptação, pois carecem frequentemente de elementos fundamentais na transição para a parentalidade – uma rede de suporte social familiar e comunitário que as apoie, bem como do sentimento de pertença à realidade que as rodeia. São famílias sem suporte familiar, ou seja, dada a distância geográfica das suas raízes, os casais com filhos pequenos estão longe dos seus familiares mais próximos tais como: os seus próprios pais, irmãos, avós, entre outros). Assim, com frequência são as Amas que colmatam esta ausência e falta de apoio, através de aconselhamento em relação à educação das crianças (regras, alimentação, vestuário, saúde, serviços). As crianças filhas de imigrantes enfrentam também desafios próprios, ligados às distâncias existentes entre as regras sociais do país de acolhimento e do país de origem de seus pais, bem como as línguas utilizadas em casa e outros ambientes. Neste contexto, pretende-se (pretende a instituição promotora deste serviço) que a intervenção da Ama se guie pelo princípio de que a cultura dos pais é um elemento importante no processo de socialização da criança, procurando-se um acolhimento inclusivo da família, onde a Ama funciona como elemento de suporte e ponte entre a família e os recursos existentes na comunidade, o que é facilitado pelo facto de residir na zona residencial dos pais. A Equipa Técnica complementa a atuação da Ama, trabalhando os recursos existentes e valorizando os comportamentos que defendem a empatia e a tolerância.

A finalidade principal do nosso estudo está em perceber estes processos. Este conhecimento poderá ser aplicado no sentido de adequar e melhorar a prática, no sentido de se proporcionar uma resposta cada vez mais adequada aos bebés e suas famílias e que seja um factor de desenvolvimento das Amas familiares e suas famílias.

No estudo participaram seis Amas, com uma média etária de 40 anos, sendo que uma delas já havia completado 65 anos. Quanto às habilitações literárias, três tinham o 12.ºano e as restantes o 11.º, 9.º e 6.ºano, respetivamente. A experiência profissional variava entre os dois e os doze anos de serviço na função. Cinco Amas eram casadas e uma viúva. Todas as Amas casadas tinham filhos menores e uma vida familiar bastante ativa. Só a Ama que enviuvou tinha apenas um filho maior que já não fazia parte do seu agregado familiar.

O cenário laboral e familiar é o mesmo espaço físico. A gestão de papéis diferenciados (ser Ama, mãe e esposa) nem sempre é fácil, porém estas circunstâncias proporcionam uma participação próxima quer dos filhos, quer dos maridos no encontro intercultural com as crianças e famílias que acolhem, assumindo um sentido de educação comunitária⁴.

Procedimentos metodológicos

Depois de ter sido dado conhecimento do nosso estudo à instituição em causa, foram contactadas as Amas, com vista à obtenção de colaboração informada. Com

⁴ Entendemos educação comunitária como a educação voltada para a transformação dos coletivos, através de uma organização e de uma dinâmica participada e consciente, que seja geradora de interculturalidade, no sentido que defendemos neste texto.

cada Ama foi acordada a realização de uma entrevista em profundidade a enquadrar no âmbito das visitas domiciliárias da investigadora/educadora enquadrante, no horário em que os bebés estivessem a fazer a sesta. Houve uma preocupação com a motivação das entrevistadas, garantindo a confidencialidade e com a criação de um clima de confiança e empatia. As entrevistas às Amas decorreram nas respetivas habitações, na sala de estar, na cozinha ou nos quartos dos filhos, onde foi encontrado um espaço calmo para o efeito.

O investigador que realiza uma investigação qualitativa deve possuir algumas características do domínio psicossocial que lhe permitam ser aceite, cativar a confiança aceitando incondicionalmente o outro. Estas atitudes e competências são muito importantes na relação entrevistadora/entrevistadas, principalmente, quando a investigadora acompanha, orienta e supervisiona o trabalho da Ama há seis anos consecutivos (denominada Educadora Enquadrante⁵ que acompanha as Amas), como era o caso. Conscientes disso, a relação educadora enquadrante/investigadora e Amas/participantes na investigação foi sempre pautada pela confiança, respeito, entreajuda, aceitação e responsabilidade. Pois, o serviço prestado pelas Amas é feito à distância, sendo que o trabalho das Creches Familiares não é possível na ausência destas atitudes e valores. Assim, a preocupação foi a de não trair a isenção e rigor que a investigação exige, É a procura de equilíbrio entre aproximação e distanciamento. Pela aproximação conseguimos “entrar no mundo do entrevistado”, pelo distanciamento conseguimos ultrapassar situações de possível parcialidade e excessivo envolvimento emotivo. Manter uma permanente atitude de aceitação do outro (sem juízos de valor) foi particularmente necessário, pois estivemos sempre na encruzilhada de três forças (por vezes em tensão): identidade das Amas, identidade das famílias, serviço de Creche Familiar.

As entrevistas às Amas pautaram-se por um clima de abertura ao longo das mesmas. Sem qualquer reserva à gravação *áudio* da entrevista, as entrevistadas revelaram grande espontaneidade durante as entrevistas do que decorreu vasta informação. O fato de tentarmos perceber as suas interpretações, não só relativas à sua atividade profissional, mas também às suas vivências atuais e da própria infância, teve o mérito de tornar o discurso muito fluido, às vezes intimista. Pensamos que também se conseguiu obter uma relação de confiança e autenticidade, tão necessária à credibilidade da informação obtida. As entrevistadas em circunstância nenhuma se inibiram de expor com frontalidade as suas ideias, mesmo quando implicavam a Creche Familiar e a Educadora Enquadrante. Algumas entrevistas fluíram de tal modo que nem era necessário fazer as perguntas; a entrevista assumiu um caráter coloquial sem, contudo, comprometer a qualidade da informação, antes pelo contrário.

Depois de realizadas as seis entrevistas, todas foram transcritas, de registo magnético a registo escrito, tendo o cuidado de o fazer respeitando rigorosamente o discurso das entrevistadas. Após a transcrição integral das entrevistas procedeu-se à análise de

⁵ De acordo com o Artigo 20, ponto 1, do Decreto-Lei nº158/84 de 17/05, “as instituições ou estabelecimentos que funcionem como serviços de apoio a creches familiares disporão de uma equipa de enquadramento de amas”. Na instituição promotora do serviço de creche familiar aqui em estudo, esta função é desempenhada por Educadoras de Infância, que se designam Educadoras Enquadrantes.

conteúdo da informação recolhida. Numa primeira fase, o conteúdo foi organizado em temas, sendo depois o *corpus* de informação relativo a cada tema sujeito a um processo de divisão em unidades de registo, considerando como unidade a *proposição* aqui entendida, segundo o sentido que lhe dá d'Unrug (citado por Bardin, 1994, p. 175), como sendo “uma afirmação, uma declaração, um juízo (até uma interrogação ou uma negação), em suma, uma frase ou elemento da frase que instaure, tal como a proposição lógica, uma relação entre dois ou mais termos. Em princípio é uma unidade que se basta a ela própria”.

O discurso foi organizado nos seguintes temas: i. Identidade(s); ii. Relação Precoce; iii. Conflitos entre Amas e pais; iv. Dilemas interculturais; v. Aprendizagens interculturais. Depois de se proceder à respetiva codificação, procedeu-se ao trabalho de categorização.

Como técnica complementar às entrevistas semi-directivas, foi utilizada a observação participante, realizando-se notas de campo quando nos deslocávamos em visita domiciliária.

3 .Análise e interpretação dos dados

Partindo dos temas de análise, apresentam-se interpretações dos resultados da mesma, ilustrando com excertos dos discursos das Amas participantes e, por vezes, cruzando com notas de campo.

Atividade profissional que se apoia na identidade pessoal e a fortalece

No discurso destas Amas torna-se notória a reflexão sobre as suas origens e o reconhecimento dos processos de (re)construção da sua identidade, como substrato do seu modo de ser. Tal facto, tão bem documentado nos seus testemunhos, põe em evidência a sua auto-estima e dimensão humana, em especial no trabalho com bebés e crianças pequenas. A auto-estima é uma característica que o autor Tap (1998, citado por Silva, 2008) enumera na construção e na dinâmica da identidade. No que respeita à *identidade pessoal*, estas Amas sublinham o seu sentido de humor, bem como serem pessoas com abertura aos outros, ingredientes tão importantes para quem trabalha na área social. Alguns extratos dos seus discursos revelam estas facetas:

“Sou uma pessoa bem-disposta (...) prestável”; (A)

“Acho que não sou muito complicada... uma pessoa agradável...bem humorada”, mas confessa, “quem levou com o meu mau humor foi a educadora que me acompanhava.” [no início da atividade]; (B)

“Sou uma pessoa alegre, divertida”, diz outra. (E)

A importância que a Ama E dá ao sorriso quando recebe as mães dos bebés é assim demonstrada:

“Estou sempre com um sorriso para as mães das crianças e tudo que possa acontecer de menos bom eu consigo pô-las bem, porque brinco com elas”. (E)

O facto de desempenharem esta atividade profissional ajuda-as a terem uma auto-estima mais elevada, que parece apoiar-se no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, que neste caso se entrecruzam. Estes dois fragmentos de discurso das Amas B e D são exemplos dessa auto-observação:

“(...) era muito mais fechada, muito mais calada, muito envergonhada (...); (B)

“Acho que sou agora uma boa ama (...). (D)

No trabalho com bebés e crianças de tão tenra idade a afetividade por parte dos prestadores de cuidados é fulcral. Todas se revelaram muito afetuosa, sendo que quatro delas reportaram um desejo maternal sentido desde a infância (que nem sempre foi feliz). Falam-nos assim:

“Sinto que o carinho os[bebés] faz chegar mais até mim”; (B)

“...sou uma pessoa meiga...carinhosa, dedicada...(...) uma coisa que eu sempre quis desde miúda foi ter filhos (...) Achava-me maternal (...) Tenho dois filhos e se pudesse tinha mais (risos), mas a nível de saúde não posso e a nível económico também é complicado”. (F)

Tendo, algumas destas Amas, uma família numerosa, todas elas dão importância à família alargada, ou seja, aos laços que se criam mesmo para além do contexto do lar. Assim, partilham:

“Tenho quatro irmãos...”; (A)

“Tinha uma família muito grande, passávamos férias todos juntos...”; (B)

“e tínhamos ainda...os amigos da rua (...) independentemente da família mesmo, havia aquela “família da rua”. (A)

Do seu discurso emerge ainda uma visão altruísta das relações sociais. Uma Ama que perdeu a mãe ainda em criança sublinha:

“para mim é assumir a postura de dar sempre mais (...) Aquilo que me faltou a mim, tentei sempre dar a mais àqueles que me rodeavam”. (A)

E uma outra que já havia acolhido crianças sem enquadramento institucional:

“o meu coração a falar mais alto que qualquer coisa (...) As famílias não pagavam [a estadia da criança] e eu deixava andar (...) Eu sou muito generosa e penso mais nos outros do que em mim”.(D)

Outro aspeto que a Ama A projeta na definição da sua auto-imagem é a *ausência de preconceitos*:

“Não costumo rotular as pessoas só porque são diferentes (...)”.(A)

Contudo, observa em si uma mudança no nível da consciência deste seu traço de personalidade:

“ fiquei mais consciente da diferença...e mais tolerante” [com o contacto com famílias de diferentes culturas]. (A)

À parte de cada pessoa ser única, com uma identidade própria, aparentemente estas seis mulheres estão unidas por características deveras importantes para desempenharem a atividade profissional a que se propõem, das quais se salientam, o bom humor, o gosto por serem Amas familiares, a afetividade, a abertura aos outros, a responsabilidade, o sentido de família alargada, o altruísmo e a ausência de preconceitos. Acolhem as crianças e suas famílias com boa disposição e um sorriso logo pela manhã, transmitindo-lhes segurança, como por nós foi observado e registado em múltiplas notas de campo. Para os bebés é a adaptação a um novo contexto e para os pais é o estabelecimento de uma relação de confiança.

Sendo uma atividade profissional de caráter socioeducativo que implica uma ética do cuidado não só em relação ao bebé como à sua família, que se encontra em situação de vulnerabilidade, é muito importante que as Amas saibam relacionar-se de uma forma altruísta e simultaneamente responsável, como parece ser o caso. Trabalhando com pessoas de culturas diversas, a capacidade de superar eventuais preconceitos é basilar para a criação de um ambiente de confiança baseado em relações horizontais. Este é um dos objetivos relevantes na seleção destas Amas e no seu acompanhamento em processo de formação em contexto laboral, por parte da instituição enquadrande. O facto de terem uma visão alargada de família, não se restringindo unicamente à família de casa, contribui com certeza para o

desenvolvimento da motivação para o acolhimento de crianças e famílias na própria habitação.

Recolhemos alguma informação que qualificámos como referente à construção de uma *identidade profissional*, que como esperávamos nesta atividade se confunde com a identidade pessoal, dado o tipo de papel desempenhado pelas Amas e o contexto de trabalho coincidir com o espaço habitacional familiar. Isto apesar do enquadramento institucional e do facto de algumas Amas o serem já há bastantes anos. Das entrevistas retiramos alguns extratos que revelam a gratificação que esta atividade “profissional” lhes dá:

“...gosto daquilo que faço... (...) sempre gostei de estar em casa, sou uma pessoa muito caseira, e trabalhar com crianças dentro da minha casa, ainda mais, porque pronto, estamos mais à vontade” (F)

“ Só um sorriso daquelas crianças, por exemplo na muda da fralda, quando se riem para mim, ou quando estou a dar o comer e até digo a brincar **não é para rir, é para comer**, isso tudo vale.”(D)

No que diz respeito ao prolongamento da maternidade emotivamente partilham o seguinte:

“...trabalhar com os meninos é a continuação (...) É ter sempre filhos pequenos em casa. (...) Quando a Mónica [filha] nasceu, eu pensei: “Agora a quem é que eu vou entregar esta coisinha pequenina?” [uma das razões que a levaram a ser ama foi o facto de ficar em casa com a filha]. (A)

O prolongamento da maternidade através desta atividade “profissional” parece ser um dos motivos de gratificação.

Do discurso destas Amas parece poder depreender-se que o desenvolvimento desta atividade apoia-se basicamente no seu desenvolvimento pessoal, na sua identidade enquanto pessoas singulares e membros de uma família. Por sua vez, esta prática fortalece e desenvolve essa mesma identidade. O discurso revela ainda que a sua atividade “profissional”, tal como é desenhada pela instituição enquadrante e como se realiza na prática, corresponde bastante às suas expectativas e pauta-se por valores como os do respeito e da responsabilidade que privilegiam, como é natural numa atividade educativa.

Relação Precoce

A relação que as Amas estabelecem com as crianças é definida como uma relação igualitária, não havendo diferenças quando se trata de crianças com diferentes origens culturais. Para estas profissionais o tratamento igualitário para com todas as

famílias é fundamental. Na sua opinião, um dos fatores facilitadores desta relação é a aprendizagem da língua. A instituição enquadrante transmite às Amas a importância da “regra” de também conecerem algumas palavras das línguas maternas das famílias, no sentido de as aproximar e contextualizar, sentindo a casa da Ama mais familiar e recetiva. Transcrevemos um excerto de uma nota de campo que descreve uma situação ilustrativa:

Nota de campo: 12 de fevereiro de 2009

Passados alguns instantes, a campainha toca e os dois pequenotes aproximam-se da porta com a ama, dizendo “Súia! Súia!”. É verdade, era a Súria que estava a chegar. A mãe da Súria entrega a lancheira que continha o almoço da menina à ama. Esta foi colocar a sopa e os iogurtes no frigorífico. Enquanto isso, a Súria sorria para os seus amigos, mas não queria sair do colo da mãe. Depois de a mãe se despedir e dizer adeus, a menina ficou a chorar ao colo da sua ama. Esta trouxe-a até ao quarto de brincar, onde a educadora lhe mostrou a história com a Catalina, que já a tinha ouvido, mas que continuava a fazer o barulho dos animais. A Súria mostrou que estava a gostar da história, mas ainda não queria sair do colo da ama, pois, ainda estava em adaptação. Enquanto a ama descalçava a Súria para ficar mais confortável, a Catalina apontava para o sapato e dizia: “Paputi”. A ama repetia; “Paputi! É o sapato!”. A Catalina, então, dizia: “Paputi, pato”, e sorria. Pouco depois a ama foi buscar a caixa do lego. As adultas presentes pediram às crianças para arrumarem os outros brinquedos na caixa e todos em conjunto começaram a colocar os brinquedos no seu interior à exceção da bola que o Anderson tinha na mão, escondida atrás das costas, dizendo “Catêne, catêne” (que queria dizer “não tenho”). Então, perguntou-se ao Anderson se preferia ficar a brincar com a bola e este respondeu afirmativamente. A Súria quis fazer o lego sentada ao colo da ama, no tapete, enquanto a Catalina e a educadora separavam as peças do mesmo por tamanho.

As Amas vão aprendendo algumas palavras das línguas maternas das diversas famílias, aprendendo e usando com o bebé expressões que fazem com que Ama e bebé se sintam mais próximos (e.g. *privet*, em russo-olá, em português; *catêne*, em kriolo-*não tenho*, em português). As famílias aprendem o português e as crianças reconhecem pelo menos duas línguas (o português e a língua materna dos pais). É aqui que as crianças têm pela primeira vez contacto com a língua portuguesa falada por nativos.

Na voz das Amas, a aceitação da diferença e o diálogo “caminham lado a lado” nesta nova relação que se está a criar. Porém, a maior dificuldade em estabelecer a relação, em sua opinião, prende-se com o facto de haver diferenças culturais que, por vezes, se estranham mutuamente, mas que conseguem ser superadas através de estratégias como a tolerância, dedicação, aprendizagem de palavras e de hábitos culturais. Quatro Amas partilham que introduziram novos hábitos, por exemplo, na sua alimentação, sendo que duas parecem não se identificar com os hábitos culturais das famílias nesta área.

Nota de campo: 9 de novembro de 2009

Entrar na casa de uma Ama na hora do almoço, em matéria de gastronomia, assemelha-se com frequência a entrar em quatro casas de outros tantos países. A esta hora temos encontro marcado com a diversidade. Despertamos os nossos sentidos e começamos pelo olfato, enquanto percorremos o corredor até chegarmos à cozinha. Apuramos a visão e olhamos para a mesa das refeições das crianças onde estas se encontram à frente de quatro pratinhos com especialidades variadas e coloridas, como no país de origem das suas famílias.

O contacto precoce que estes bebés têm com uma diversidade de línguas, de gestos, de costumes, de gastronomias, de regras e valores, constitui uma educação intercultural precoce, criadora de condições e estruturas de desenvolvimento nestes bebés que poderão potenciar o seu papel de mediadores interculturais privilegiados que alguns autores destacam nos filhos dos imigrantes (Cuche, 1999).

Conflitos entre Amas e pais

Os conflitos interpessoais são situações em que as pessoas, ou grupos em interação, buscam ou idealizam metas opostas, afirmam valores antagónicos ou têm interesses divergentes (Jares, 2002). Neste sentido, os conflitos têm lugar quando, pelo menos, duas partes independentes percebem os seus objetivos como incompatíveis (Torrego Seijo, 2003).

Quando as Amas se pronunciam sobre o conflito com os pais, consideram essencialmente que este acontece porque os pais não estão bem devido à frágil situação em que se encontram, ou seja, estão com dificuldades em se aculturar, sentindo-se grande parte das vezes em situação de discriminação, vivendo o *stress aculturativo* de que falam Sam e Berry (2006). Para estas famílias recém-chegadas tudo é novo. São sujeitos à mudança, grande parte das vezes sem outros familiares, estando muito isolados e sem familiares que sejam referências, presentes para os ajudar num momento de aprendizagem da parentalidade e da maternidade. Com frequência a Ama dos seus filhos é a única pessoa que de forma continuada e estável os ajuda a integrarem-se na sociedade portuguesa e na comunidade local.

Uma área onde o conflito é significativo é a da alimentação. As famílias levam o almoço e o lanche de sua casa para casa das Amas. Uma delas ilustra um conflito vivido:

“O único conflito que tive foi com a alimentação, por não perceber porque é que a criança tinha que comer aquilo.” [arroz com massa, feijão, entre outros alimentos misturados] (D).

A forma como os pais confeccionam os alimentos, bem como a composição da refeição são realmente motivo de conflito ou da vivência de dilemas por parte das

Amas, como veremos no tópico seguinte. Por exemplo, é mencionado por algumas Amas o caso da ausência de legumes nas refeições trazidas pelas famílias, o que lhes gera desconforto (por exemplo, famílias vindas de países onde há muita neve não usam tantos legumes).

Quando a comunicação falha ou é rudimentar, podem acontecer situações que não são entendidas e desencadear-se o conflito. Nestas circunstâncias, as Amas parecem tenderem a agir para que haja um bom intercâmbio cultural, onde o entendimento dos valores, das atitudes e dos costumes é importante para a adaptação mútua. Não querendo isto dizer, que o pai ou mãe imigrante deva adotar os valores da sociedade portuguesa, reconhece-se a importância de estar consciente da sua existência, para se poder adaptar às situações e reequacionar a sua própria forma de agir e de pensar. Também as Amas não têm de adotar os valores, as atitudes e os costumes das famílias imigrantes, mas é fundamental que os conheçam e compreendam, o que se faz através do diálogo, num ambiente de respeito mútuo.

As Amas contam-nos algumas estratégias que põem em prática para se ligarem aos bebés e seus pais. A prática da tolerância, a dedicação, a aprendizagem da língua materna e dos hábitos culturais, bem como o diálogo, parecem ser a pedra de toque da prevenção e da gestão de eventuais conflitos, no fundo o uso de estratégias para chegarem mais perto das crianças e dos seus pais.

“...não precisamos de dizer logo aos pais, não se faz isso assim”;(A)

“dedico-me muito...acho que é isso”; (B)

“...conhecer algumas palavras...”; (D); (E); (F)

“conhecer alguns hábitos alimentares (...) trazia um DVD de desenhos animados dobrados em brasileiro para fazer aquela ponte”;(B)

“Também o diálogo com os pais sobre o temperamento das crianças”;(C)

“Cantamos muitas canções portuguesas, falo muito, explico o que são as coisas, por exemplo, **isto é a pomada dos dentinhos, isto é o pó talco** (...) brinco com eles e digo o que é a barriga, o pé, as mãos, é isso.”; (C)

“É falar com os pais. Falo com os pais quando tenho dúvidas.”; (F)

“Tiro fotografias aos meninos e mostro aos pais para eles verem o que é que os meninos já conseguem fazer”. (A)

Para Sam e Berry (2006), os aspectos não-verbais da comunicação, como gestos, posturas corporais, expressões emocionais e rotinas diárias são os que causam maior impacto na comunicação e entre pessoas de culturas diferentes por maioria de razão. A aprendizagem destas expressões e comportamentais não-verbais é mais difícil, pois são carregados de significado cultural difícil de descodificar e, por isso, contribuem para muitos mal entendidos. Interpretamos como exemplos destas dificuldades alguns relatos das Amas sobre a relação entre elas e mães brasileiras. Duas das Amas referem ter tido conflitos com mães brasileiras:

“Foi com uma mãe brasileira. Tinha complexos e não gostava de estar em Portugal” (A).

“Ela não se sentia cá bem. Estava sempre a falar disso, a queixar-se...[o facto de não se sentir bem em Portugal] (...) dizia-me que as pessoas no Brasil não eram tão mal humoradas (...) Estava sempre a falar disso, a queixar-se disso (...) não gostava mesmo dos nossos hábitos cá. Que nós impúnhamos muitas regras e eles [os meninos] são muito pequeninos”. (B)

Também os gestos ou a forma de olhar (fixo ou ausente) influenciam a percepção do indivíduo. A diferença no significado de alguns gestos comuns em diferentes culturas, como o silêncio, é uma das formas mais fortes de comunicação, variando na frequência, duração, intenção e significado consoante a cultura. As expressões faciais também apresentam variações e regras culturais, como exemplo e citando Sam e Berry (2006), os americanos, mostram expressões de horror em público, de uma forma diferente dos japoneses que evitam tal comportamento.

Os gestos ou a forma de olhar (fixo ou ausente) influenciam a percepção do outro. Por exemplo, é interpretado pelas Amas, como falta de respeito, as mães não as olharem nos olhos, como é o caso de algumas mães africanas. Também a interpretação divergente de um mesmo acontecimento pode ser motivo de conflito, como no caso relatado pela Ama A, que quando retirou um fio que se encontrava à volta da cintura de uma criança⁶, por questões de segurança e higiene, a mãe reagiu negativamente:

“...a criança trouxe um amuleto à cintura e eu tirei por razões de higiene e por causa da segurança do bebé (...) quanto mais eu explicava, mais ela se zangava e dizia que as pessoas daqui não tinham fé e que eu tinha feito aquilo [tirado o “amuleto”] porque ela não era de cá”.(A)

⁶ Fio entrelaçado que se coloca à cintura das crianças e que tem peças presas, nomeadamente pedrinhas lisas, búzios ou missangas. Algumas mães partilharam que o fio se vai alargando à medida que a criança cresce e pode ir até à idade adulta com o mesmo fio. Na cultura portuguesa chama-se “amuleto” a este tipo de objetos que se utilizam para proteger ou dar sorte.

Dependendo das situações de conflito, as Amas solicitam ajuda à equipa técnica, nomeadamente à Educadora Enquadrante, que desempenha, quando necessário, o papel de mediadora da relação entre as Amas e os pais dos bebés oferecendo, como sugerem Jares (2002) e Torrego Seijo (2003), meios adequados e estratégias de resolução pacífica e criativa do conflito. Neste sentido, o conflito é encarado numa perspetiva positiva, como veículo condutor de crescimento tanto a nível profissional como pessoal e interpessoal. Passando a “tempestade” as relações entre os protagonistas parecem ser, muitas vezes, fortificadas e amadurecidas, como pudemos constatar através das experiências relatadas pelas Amas A, C e E:

“O pai aceitou as desculpas, disse que não havia problema nenhum, que eram coisas que aconteciam... ficámos mais próximos, talvez”; (A)

“Mas foi bom para mim, para perceber que estas famílias são ou estão mais sensíveis a tudo.” (E)

“Essencialmente, aprendi a levar as coisas com mais calma (...) agora sou uma pessoa melhor...”. (C)

Também neste domínio as Amas revelam os processos de aprendizagem de que vão sendo protagonistas e dos quais vão tomando consciência. Aprendem a lidar com os conflitos vivenciando oportunidades que lhes permitem compreendê-los e compreender melhor as partes em conflito, ultrapassando apriorismos e preconceitos (Jares, 2002).

Dilemas interculturais

Ao contrário dos conflitos que se desencadeiam quando a ação de uma pessoa interfere ou bloqueia a efetividade da ação de uma outra, os dilemas são vividos mais internamente, como problemas com várias soluções. Estas Amas também vivenciam dilemas no quotidiano da sua atividade, muitas vezes relacionados com os conflitos interpessoais e outras em surdina, no diálogo consigo próprias que o contacto com os pais e seus bebés desencadeia.

Os dilemas relatados, tal como os conflitos, surgem mais associados à questão da alimentação dos bebés. Quando os hábitos alimentares são muito divergentes daqueles que a Ama valoriza, como nos diz uma delas:

“Às vezes olhamos para a comida e dizemos o que é isto? (...). (A)

Que fazer? Dar a comida que os pais trouxeram ou fazer outra de acordo com os padrões de alimentação da sociedade portuguesa? A solução é diversa, desde optar por fazer outra comida até ao aconselhamento aos pais, parecendo nunca ser descurada a ação educativa, conforme ilustram alguns fragmentos de discurso:

“Já fiz sopa muitas vezes de propósito porque o bebé não consegue comer a comida dele” (A) [esta sopa é levada para casa da família para provarem e é explicado como se confecciona].

“O bebé nem aprende a diferenciar os sabores, texturas...então faço uma sopinha mais leve.”. (A)

Estaremos aqui perante um processo de troca cultural, processo esse que contribui para a aculturação dos pais das crianças e também das Amas, ou nalguns casos será um gesto de domínio da cultura das Amas sobre a cultura minoritária dos pais dos bebés?

Outras, como as Amas A e E, optam por uma ação progressiva de aprendizagem cultural, num processo de reconhecimento mútuo:

“...vou começando a sugerir algumas coisas para a alimentação do bebé.”; (A)

“...perguntei à mãe o que punha na sopa do menino...Expliquei-lhe que fazia mal...”. (E)

Por vezes, os dilemas vividos surgem acompanhados de sentimentos de frustração e talvez até de angústia, como acontece com situações ligadas às dificuldades de comunicação que não conseguem superar:

“... às vezes digo as coisas à mãe da Catalina e ela, como ainda não fala bem a nossa língua, não percebe”; (C)

ou outras que estão para além dos limites do seu papel:

“...às vezes queremos fazer mais do que aquilo que nos compete...”; (A)

“...há situações em que queremos ajudar e não conseguimos, ou porque não nos deixam, ou porque não faz parte do nosso papel.”(A)

“Sinto que não posso ajudar quando os pais têm saudades das suas origens ... e isso nota-se nas crianças.”(B)

Aprendizagens interculturais

Quando questionadas sobre as aprendizagens decorrentes destes contactos interculturais do quotidiano desta atividade, é o campo da alimentação que ressalta

novamente, salientando-se a introdução de novos hábitos alimentares que também aprenderam na convivência com estas famílias, como exemplificamos com estes fragmentos de discurso:

“...agora também como batata-doce por causa de um menino que eu aqui tive. Eu dizia que não gostava! Hoje tenho ali para assar (risos). Até mesmo só cozidas, eu gosto delas.”; (C)

“...nunca tinha feito sopa de aipo. Achava que aquilo não era bom para as crianças. Até que a mãe de um menino, que era africana, me ensinou a fazer...”.(D)

O sentimento de que há um enriquecimento cultural no contacto com crianças e pais de origens culturais diversas é unânime entre as Amas. Algumas expressam-no assim:

“...estou mais preparada para perceber os outros (...) e consigo ser mais tolerante (...) temos que lidar com tantos temperamentos, tanta maneira de estar (...)”; (B)

“Penso sempre que as pessoas têm o direito a ser como são e mesmo que isso entre em choque com a minha maneira de ser não vou agora estar a enervar-me por isso, nem a entrar em conflito por causa disso.”; (B)

“...sou uma pessoa mais tolerante. Antigamente, havia certas coisas que eu não tolerava ou não admitia e agora sei que a vida não é só isso (...) temos que saber ultrapassar as coisas (...) acabamos por dar mais valor a certas coisas e apercebemo-nos como é que, às vezes, há tantos problemas no dia-a-dia, que nós não os temos e como não passamos pelas coisas, nem vemos, quando conhecemos estas pessoas apercebemo-nos que nos lamentamos tanto por quase nada.”. (F)

O conhecimento da língua é central na aprendizagem cultural, visto ser um meio básico de transmissão cultural. Retomemos as palavras da Ama F, a propósito:

“...o Adilson [criança] fala muito kriolo. Ele aqui aprende também o português. Com o Vasile eu aprendi certas palavras da língua dele. Ele dizia as palavras e eu perguntava aos pais o que é que queria dizer. Ou então, na altura do Natal, eu perguntei ao pai como se dizia “Feliz Natal”. E perguntava se eles festejavam o Natal na mesma altura. Nas épocas festivas eu perguntava se eles, geralmente, festejavam. Perguntava como é que era a alimentação na altura do Natal (porque cá é o bacalhau que se come) e eles diziam-me.”. (F)

Uma releitura da informação incluída nos temas anteriores também permite identificar um conjunto de aprendizagens de que estas Amas familiares falam e que poderemos ler como aprendizagens interculturais. Salientamos, assim, as aprendizagens feitas no campo linguístico, as respeitantes aos hábitos culturais, designadamente os gastronómicos, as aprendizagens no campo dos relacionamentos humanos, em particular a oportunidade de aprender a lidar com o conflito de forma positiva e de tornar-se mais flexível, mais tolerante e com maior consciência de si. São ainda referidas aprendizagens que apontam para uma relativização das diferenças culturais e da própria vida, a partir do reconhecimento do outro e da valorização das complementaridades.

Considerações finais

Queremos destacar em primeiro lugar o valor desta resposta educativa às necessidades da sociedade portuguesa – o Serviço de Creche Familiar, potenciadora de uma educação intercultural precoce dos bebés. Serviço que contribui ainda para o enquadramento social e cultural dos pais desses bebés na sociedade portuguesa e na comunidade local e para o desenvolvimento de processos de interculturalidade que as Amas têm a responsabilidade de criar, e dos quais também beneficiam em termos da sua transformação pessoal, social e cultural.

Neste processo educativo, bebés e seus pais são encarados como pessoas pertencentes a uma cultura e, nesse sentido, a cultura e os traços culturais contam, mas quem mais conta são as pessoas (e.g. Abdallah-Preteceille, 2005; Santos Rego *et al*, 2007; Ortega Ruiz *et al*, 2007).

Por outro lado, este trabalho de pesquisa sustenta a ideia que a experiência laboral e de vida das Amas participantes, na qual experienciam o confronto cultural e eventualmente o conflito, reforça as suas características pessoais no sentido da valorização da afetividade e de uma ética do cuidado na relação com os bebés e seus pais (e.g. Estrela, 2010; Charney, 1993), desempenhando por vezes o papel de mediadoras entre estas famílias e a comunidade local e de suporte emocional face à sua vulnerabilidade e desenraizamento. Estes processos de afirmação pessoal e de desenvolvimento profissional entrecruzam-se numa atividade que, tendo um enquadramento institucional, decorre no seu lar e com a participação da sua própria família (o que pensamos expande o efeito dos processos educativos pretendidos) e constitui um prolongamento e um reforço da sua própria identidade e do sentido da sua vida pessoal. É bastante evidente que esta experiência profissional que ocorre no lar destas Amas que, enquanto Creche familiar, se torna um contexto multicultural, proporciona-lhes uma maior consciência de si e dos outros, contribuindo para o acesso a uma noção de cidadania global (Ortega Ruiz *et al*, 2007), em que estas Amas se vêem a si próprias e aos pais como cidadãos com interesses comuns focados na educação e desenvolvimento dos bebés dos quais todos se sentem responsáveis e cuidadores. Percebem que há algo que inequivocamente é comum entre elas próprias e os pais daqueles bebés: o amor pelos filhos, o amor pelas crianças.

Referências

- ABDALLAH PRENTCEILLE, Martine (2005). *L'Éducation Interculturelle*. Paris: PUF.
- BAIRRÃO, Joaquim (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp.41-88). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BARDIN, Laurence. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOFF, Leonardo (1999). O despertar da águia. O dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. Petrópolis: Ed. Vozes.
- CHARNEY, Ruth (1993). Teaching Children Nonviolence. *Journal of Emotional and Behaviour Problems*, 2 (1), 46-48.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOWLBY, John (1981). *Apego*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRAZELTON, Berry & GREENSPAN, Stanley (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- CUCHE, Dennys (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.
- ESTRELA, Maria Teresa (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- JARES, Xesús (2002). *Educação e Conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: ASA.
- MESSIAS, Andreia Nunes (2010). *Experiências vividas por amas familiares em contextos multiculturais*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Intercultural, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- ORTEGA RUIZ, Rosario, TOURIÑÁN LÓPEZ, Juan Manuel & ESCÁMEZ SÁNCHEZ, Juan (2007). La Educación Ciudadana en una Sociedad Multicultural e Compleja. (493-524). In J. BOAVIDA e Á. G. del DUJO (coord.). *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- PIAGET, Jean (1936). *O Nascimento da Inteligência na Criança*, Zahar, Rio de Janeiro, Brasil.
- PIANTA, Robert, STEINBERG, Michael & ROLLINS, Kristin (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295 – 312.
- SAM, David & BERRY, Jihn (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANTOS REGO, Miguel; LORENZO MOLEDO, María del Mar; EXBERRIA BALERDI, F.; MINGUEZ VALLEJOS, Ramón, JORDÁN SIERRA, José Antonio & RUIZ ROMÁN, Cristóbal (2007). Contribución del Discurso Intercultural a una Nueva Teoría de la Educación, (447-491). In J. BOAVIDA e Á. G. del DUJO (coord.). *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- SERRES, Michel. (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SILVA, Maria dos Carmo (2008). *Diversidade Cultural na Escola – Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- TORREGO SEIJO, Juan Carlos. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas. Manual para a Formação de Mediadores*. Porto: Edições ASA.

VANDELL, Deborah, BELSKY, Jay, BURCHINAL, Margaret, STEINBERG, Laurence, VANDERGRIFT, Nathan, & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Young Development. *Child Development*, 81(3), 737-756.

VASCONCELOS, Teresa. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana.* Porto Editora.

Infância e Ludicidade: o texto e o contexto

Alberto Nídio Silva¹

Resumo: No presente estudo ficam, num primeiro momento, clarificados os conceitos em que hoje se sustentam as culturas da infância e, dentro destas, a cultura lúdica enquanto sua primordial expressão. Detalham-se, também, na sua tridimensionalidade, as configurações que pautam os quotidianos das crianças, quer quando respeitam à sua vida institucionalizada, escolar ou para escolar, quer, ainda, quando se referem ao usufruto de um tempo para seu uso discricionário onde a presença direta do adulto se encontra dele arredia. Regista-se, nestas formas, a incompatibilidade entre a vertente lúdica da vida das crianças e a agenda formal e não formal que vai assoberbando os seus quotidianos.

Os dados extraídos de um estudo qualitativo ajudam-nos a perceber o percurso histórico que a presença da informalidade das vivências societais conheceu na vida das crianças, com o seu declínio marcado pela presença avassaladora com que os adultos vão pautando agora as suas vidas. E cada vez menos a forma condiz com o formato a que as coisas chegaram.

Palavras-Chave: Infância, lúdico, informal

1. O Texto

1.1. Cultura(s) da Infância: numa cultura outra...

Há na vida de todas as crianças um tempo e um espaço vividos de modo próprio face à restante vida societária, onde uma cultura outra, que nenhum dos demais grupos geracionais detém, emerge como produtora e produto das suas vivências quotidianas, transformando-se, nessa sua dupla função, num elemento primordial dos seus processos formativos.

Dentro desse campo habitado e vivificado pelas crianças é produzido pela sua interação recíproca um conjunto de conhecimentos, práticas e sentimentos que constituem formas muito particulares e peculiares de ler o mundo e agir intencionalmente sobre e dentro dele, enformadores de um *habitus* infantil distinto dos modos adultos de significação e ação, quando não mesmo por eles tidos como inconsequentes e, como tal, sem valor que lhe outorgue qualquer reconhecimento. Nesta cultura que as crianças “aprendem a fazer” (Moreira, 2000, p.265) através da apropriação à sua maneira e de uma forma não-formal e compartilhada da cultura adulta, que avocam e transpõem reinterpretada (Corsaro, 2003) para o seu espaço-tempo societário, está refletida, constataram-no Delalande (2009) e Danic (2008), uma heterogeneidade que lhe advém da condição social, étnica, de género, rácica ou de nacionalidade dos atores sociais, que, se não lhe esborrata o traço que

¹ Doutorado pela Universidade do Minho em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância. Membro Externo do CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

geracionalmente a distingue das demais através dos seus elementos simbólicos e materiais, a pluraliza nas suas formas e conteúdos. Outrossim, as culturas da infância são indissociáveis da corrente histórica e do processo que a enforma, com as suas grandezas e vicissitudes, “transportando as marcas dos tempos e exprimindo a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (Sarmento, 2006).

Aprendidas no seio do grupo de idade (coetâneos) graças a uma cumplicidade permissiva à iniciação (Delalande, 2003), as culturas da infância encontram no grupo de pares o contexto social em que se estruturam e em que se funda o processo de aprendizagem e transmissão que as vão refazendo continuamente no tempo. Como lembra Fernandes (1979), quando uma criança diz ‘aprendi na rua’, é o mesmo que dizer ‘aprendi no grupo infantil’, porque só nele encontra o *locus* apropriado para colher os saberes específicos com que aprende a fazer à sua maneira as coisas que os adultos fazem doutra no quotidiano do mundo em que se insere. Apesar de, como lembra Sarmento, uma parte dos mundos culturais da infância também se constituir por culturas “geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças” (2004), as que são por elas produzidas e fruídas constituem uma outra parte que nenhuma daquelas pode substituir nem ninguém ignorar sob qualquer pretexto, porque tal representaria a amputação de uma componente formativa de importância transcendente para o crescimento sustentado de todas as crianças. É no “mútuo reflexo” (id.) de uma sobre a outra que as culturas da infância se constituem, mas segundo e seguindo sempre os sentidos que o grupo lhes consigne através das interações produzidas no seu interior.

Dentro da sua peculiaridade, ninguém consegue pensar o mundo das crianças desrido do seu mundo outro dos brinquedos e das brincadeiras, tal é a dimensão da sua presença determinante nas diversas fases da construção das suas relações sociais, da recriação dos contextos societários onde vivem e na produção das fantasias que alimentam os seus riquíssimos imaginários que emolduram as brincadeiras hilariantes de um quotidiano impossível de pensar sem a sua existência. O saber lúdico, recorda Delalande, “aparece como a parte mais evidente e, sem dúvida, igualmente, como a que os adultos melhor reconhecem do saber infantil” (2006, p.269), como, aliás, todo o adulto lembra sem qualquer esforço mental, até porque todos nós já fomos um dia crianças, brincamos e desse tempo guardamos memórias vivas que nos falam dessa realidade, que por tudo quanto de particular valor encerra na e para a vida das crianças que um dia hão de chegar à adulterez, justifica que nela nos detenhamos agora com detalhe.

1.2. ...A cultura lúdica como eixo cultural predominante

Brincar faz, todos o sabemos, parte da natureza das crianças e todas elas em tudo conseguem encontrar uma fórmula que lhes satisfaça o desejo indômito de o fazer. Mesmo nas condições mais adversas, sobretudo nas em que as ocupações mais degradantes de trabalho árduo e prolongado na jornada lhes matam o espaço e o tempo para o fazer, as crianças resistem ludicamente, mostrando que o jogo constitui a centralidade da sua vida e que, consequentemente, “estão sempre prontas para qualquer tipo de brincadeira, qualquer tipo de confabulação lúdica, estão sempre

preparadas para inventar e reinventar a roda do mundo, a vida quotidiana” (Silva, 2003, p. 339).

Infância e ludicidade constituem, pois, um binómio umbilicalmente ligado num compromisso de importância seminal para a formação da criança face à dimensão que a presença do jogo e da brincadeira consubstanciam em todo o processo de formação do indivíduo e da concomitante utilidade de que aí e desde o dealbar da vida se caracteriza toda a presença da atividade lúdica (Foulquié, 1952) que se (con)funde de uma forma incontornável e permanente com as vivências que enformam a vida societária de todas as crianças, com particular enfoque na que se desenvolve no interior do próprio grupo. Nesta relação de cumplicidade tácita floresce uma cultura que, como nos seus trabalhos de campo constatou Delalande (2006), tem um papel absolutamente central dentro da cultura infantil, permitindo a abertura de corredores por onde passa a sociabilidade de atores que, por força do domínio de um património lúdico que lhes é comum, conhecem uma mesma linguagem específica em toda a sua dimensão, fazendo dela passaporte seguro para as interações grupais que lhes enriquecem o quotidiano e a consequente preparação para a vida².

A cultura lúdica emerge, nesta conformidade, como a afirmação própria da cultura infantil (James, Jenks e Prout, 1998), assumindo, na sua complexidade e valor, uma dimensão de construção processual multidimensional nos seus aspetos estruturantes. Na cultura lúdica cruzam-se, como anota Brougère (1998), o papel das experiências vividas, a aprendizagem paulatina e progressiva ao longo da infância, a agregação de elementos heterogéneos provenientes de fontes diversas, a interação grupal com toda a carga simbólica de aporte de novas e cada vez mais complexas competências, a interpretação e aplicação das regras, a importância da criatividade, numa panóplia de saberes e fazeres que se assumem como contributos decisivos para a competência do brincante perante o brinquedo³ e a sua vida de todos os dias⁴.

Até há tempos não muitos idos a cultura lúdica foi marcada por uma quase imutabilidade do seu quadro configurador, com um processo de aquisição em contexto real, vivendo de uma experiência aí exercitada e acumulada pelas crianças desde o berço até à adolescência, predominantemente em grupo e interação informais cara a cara com irmãos, vizinhos, amigos e companheiros de escola e, maioritariamente, fora de casa. A cultura lúdica contemporânea, como no-lo refere Brougère (2005), vestiu-se de outras especificidades, nomeadamente as que comportam formas solitárias de jogo, com interações diferidas com os objetos portadores de ações e significações, sobretudo as que têm particular expressão nos

² “No centro da cultura infantil encontra-se a cultura lúdica [...] que permite às crianças que não se conhecem e se encontram num jardim público, por exemplo, poder jogar em conjunto ao gato e ao rato, pé-coixinho, escondidinho, acordando rapidamente as regras, porque possuem um mesmo património lúdico” (Delalande, 2006, p.270).

³ O brinquedo olhado aqui na sua dupla aceção: enquanto brinco e artefacto da brincadeira.

⁴ No entendimento de Brougère (2005, p.106), “dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de marcas de referência que permitam interpretar como jogo atividades que poderiam não parecer tal a outras pessoas. Assim, raras são as crianças que se enganam quando se trata de descriminar num recreio escolar uma bulha verdadeira e uma brincadeira ‘jogo de bulha’, o que um adulto, sobretudo que não lide com crianças, não consegue fazer. Não dispor desta marca de referência, é não poder brincar”.

jogos de vídeo portadores de novas técnicas criadoras de experiências lúdicas inovadoras que transformam a cultura lúdica de inúmeras crianças.

2. Formal, não formal e informal

Malgrado todo o protagonismo que a escola foi adquirindo na socialização do indivíduo (Afonso, 1989), na, como acentua António Sérgio (1920), emergência do ser social e, simultaneamente, na construção da sua individualidade⁵, o último meio século tem assistido a uma crescente (re)valorização de outros contextos de socialização, que, sem envolver qualquer discussão teórica suscetível de os colocar como sobreponentes ou saídos sincronicamente da crise da instituição escolar (Afonso, 2002), mas, todavia, não a ignorando (Faure, 1972), podendo mesmo contribuir até para o seu agravamento (Afonso, 2002) os colocam como imprescindíveis à formação integral do indivíduo (Delors et al., 1998; Werthein e Cunha, 2005).

O mapeamento das geografias por onde se espalham as realidades educativas consonantes com o postulado antecedente⁶ ao permitirem desenhar uma taxonomia dos diferentes espaços de socialização, também sustentam a sua imbricação num mesmo objetivo e, consequentemente, a negação de qualquer tentativa excludente do seu papel na formação integral do indivíduo. Coombs et al. postulam que o campo educacional e os sistemas de aprendizagem que lhe subjazem devem ser estruturados e, concomitantemente, delimitados burocraticamente em torno de três conceitos que formulam da forma que segue:

Formal education: the hierarchically structured, chronologically graded 'education system', running from primary school through the university and including, in addition to general academic studies, a variety of specialized programmes and institutions for full-time technical and professional training; **Non-formal education:** any organized educational activity outside the established formal system - whether operating separately or as an important feature of some broader activity - that is intended to serve identifiable learning clienteles and learning objectives". **Informal education:** the truly lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from daily experience and the educative influences and resources in his or her environment - from family and neighbours, from work and play, from the market place, the library and the mass media⁷. (1973, p.11-12)

⁵ "Através de atividades típicas a escola visará a dois efeitos, que são solidários e complementares: socializar cada vez mais o indivíduo; individualizar o indivíduo cada vez mais" (Sérgio, António. *Ensaios*, II In *Grande Encyclopédia Portuguesa e Brasileira*, Tomo 29. Lisboa e Rio de Janeiro: Editorial Encyclopédia, Lda., p.. 455).

⁶ A educação não-formal começou a fazer parte do discurso internacional de política educativa em finais dos anos 60, princípios dos anos 70 (cf. "The Encyclopedia of Informal Education, Acedido em março 5, 2009, em <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>).

⁷ "Educação formal: sistema educativo estruturado hierarquicamente e cronologicamente graduado, desde a escola primária até à universidade, incluindo, relacionado com os estudos académicos, uma variedade de programas e instituições especializadas para uma preparação técnica e profissional a tempo inteiro; Educação não-formal: qualquer atividade educacional

Esta taxonomia⁸ populariza-se e as três categorias que a enformam passam a constituir um ponto de partida para outras abordagens que lhe subjazem, visando sobretudo, a definição das suas fronteiras⁹.

A conjugação dos olhares que diferentes autores têm lançado sobre esta matéria (Afonso, 1992; Trilla-Bernet, 1998, 2003; Bianconi e Caruso, 2005; Brougère, 2005; Gadotti, 2005; Gohn, 2006) permitem traçar um conjunto de critérios balizadores da tridimensionalidade onde se encerram os múltiplos processos que enformam o processo socializador: o **formal** cumpre-se em contexto escolar institucionalizado, obedece a um currículo, cronologicamente gradual, certificado, hierarquicamente estruturado e normativizado; o **não-formal** encerra os espaços-tempos em que ocorrem processos educacionais organizados e sistemáticos, mas fora dos quadros do sistema formal de ensino, onde os trabalhos desenvolvidos pelos *ateliers* de tempos livres, grupos escutistas, catequese, escolas de música, ginásios, constituem alguns exemplos, dentre tantos outros desenvolvidos por organismos não oficiais, encaixáveis no espírito deste conceito; a educação **informal** faz-se na escola da vida, sem qualquer movida institucional, espontaneamente, onde, como sustenta Brougère (2005), a intenção de aprender não está presente, a aprendizagem está implícita e ocorre de uma forma fortuita, ao contrário da que se realiza na educação formal e na educação não formal onde há uma intencionalidade declarada da ação educativa. A dimensão institucional está praticamente ausente da educação informal. O usufruto do espaço e do tempo de uma forma livre e arbitrária, com particular destaque para as atividades do jogo e da brincadeira, constituem um bom e apropriado exemplo desta importante vertente do processo de socialização do indivíduo.

3. O Contexto

Os dados contidos no estudo empírico qualitativo em que se sustenta este artigo e que agora se apresentam e analisam¹⁰, ressaltam do que nos ficou relatado em entrevistas coletivas feitas junto de dez famílias com quatro gerações vivas localizadas em meios urbano, rural e destes intermédio, envolvendo oito dezenas de participantes e um arco temporal de quase um século (o mais velho dos informantes

organizada fora do sistema formal estabelecido – quer funcione separadamente ou como vertente importante de alguma atividade mais ampla – que visa uma clientela identificável e objetivos de aprendizagem; **Educação Informal**: o verdadeiro processo que dura toda a vida, pelo qual todos os indivíduos adquirem atitudes, valores, competências e conhecimentos a partir de experiências quotidianas, influências educativas e fontes do seu meio – desde a família aos vizinhos, do trabalho ao jogo, no supermercado, na biblioteca e através dos *mass media*. (Tradução nossa).

⁸ Coombs faz uma primeira abordagem desta temática por ocasião da Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, organizada em 1968 pela UNESCO.

⁹ Esta temática volta a merecer a atenção do autor em trabalhos subsequentes (Coombs e Ahmed, 1974; Coombs, 1989), com o intuito de reforçar a validade e pertinência de uma educação fora da escola, quer a de caráter não-formal obtida no decurso de atividades extracurriculares, quer também a que se adquire noutras espaços informais de lazer, de convívio com os amigos, na biblioteca, na rádio, no cinema, na televisão, etc..

¹⁰ Saídos do detalhe de um estudo qualitativo mais abrangente (Silva, 2012).

nasceu no dealbar da República e a mais nova ao virar de milénio). O vasto registo áudio foi editado em texto e este teve o seu conteúdo escalpelizado a partir da categorização e subcategorização dos dados recolhidos, que nos direcionaram para a visão temporal que a seguir fica descrita.

Por muito tempo as crianças brincaram na informalidade com que, das mais variadas maneiras, se juntavam para dar expressão à cultura lúdica onde se consubstancia o essencial das suas culturas infantis, num quadro global que se apresenta consentâneo com as evoluções que anteriormente conhecemos no que aos espaços da brincadeira concerne, sobretudo pelos desequilíbrios que bem no fim dos trajetos conhecidos abanam e derrubam a constância com que perduraram durante todo o outro tempo (quadro 1).

Quadro 1. Redes de brincantes – configurações grupais

Divisão Etária		Configurações Grupais		
		Cidade	Vila	Campo
Bisavós		Grupos informais G. formais: família, escola, catequese	Grupos informais G. formais: família e catequese	Grupos informais G. formal: família e catequese
Avós		Grupos informais G. formais: família, escola, catequese, escuteiros	Grupos informais G. formais: família, escola, catequese	Grupos informais G. formal: família, escola, catequese
Pais		Grupos informais G. formais: escola, família, catequese	Grupos informais G. formais: escola, família, catequese, escuteiros	Grupos informais G. formais: escola, família, catequese
Filhos	Metade Mais Velha	G. formais: escola e família Grupos informais	Grupos informais G. formais: família, escola, catequese	Grupos informais G. formais: família, escola, catequese
	Metade Mais Nova	G. formais: escola	G. formais: escola, família. Grupos informais	G. formais: família, escola, catequese Grupos informais
Grupo predominante				

Nos meios urbanos ou no campo, o estrato geracional dos bisavós do universo de informantes deste estudo teve nos grupos informais de brincadeira o essencial do espaço social em que se desenvolviam as suas interações lúdicas, com o contexto familiar, sobretudo para o espaço feminino, a emergir como o meio de envolvimento das crianças nos seus brincos que encima os quadros que tinham como protagonistas os grupos formais de brincantes na cidade, na vila e no quotidiano rural, a par dos que se formavam na catequese e na escola, neste último caso presença muito residual na vida dessas crianças do primeiro quarteirão do século passado.

Por todo o terceiro estrato geracional de todos os lugares que estudamos os resultados quase que não diferem. Não fora a presença generalizada da escola na vida da geração de avós e a sua concomitante influência na construção dos grupos formais de brincadeira que esse espaço de ensino e aprendizagem propiciou às crianças que nele obrigatoriamente se tiveram de integrar e um caso ou outro de presença esporádica do escutismo, e dir-se-ia que tudo por aí estava conforme com o panorama antecedente, até mesmo a marca feminina que emerge da presença marcante do grupo familiar na formatação dos espaços de brincadeira formais.

Olhados os dados que recolhemos do estrato geracional dos pais, a diferença mais latente prende-se com a presença da escola em lugar de destaque na emergência dos grupos formais de brincadeira (os recreios escolares nunca foram espaços suficientemente alargados, no espaço e no tempo, para a emergência de atividades lúdicas com dimensão, num fenómeno que perpassa todo este estrato de informantes. Vivia-se, por aquela altura o processo de crescimento massivo da escola e a sua concomitante omnipresença na vida das crianças tomando-lhe formalmente muito do quotidiano de cada uma delas. Consequentemente, começaram a estreitar os espaços temporais para as atividades informais.

Das *nuances* que caracterizam a confrontação dos resultados apresentados pela metade superior do estrato geracional dos filhos com os que até aí configuraram a vida que enformou as redes sociais brincantes dos que lhe antecedem, é marcante a que na cidade promove a inversão do lugar cimeiro que os grupos informais tiveram, desde sempre, na vida lúdica das crianças até então.

Por esta altura, no meio urbano da vila de Vila Verde, vive-se, ainda, um tempo pautado pelas vivências informais das crianças, apesar, contudo, dos visíveis contornos crepusculares que nele se vislumbram. Por esta altura, a escola vai pesando cada vez mais na vida das crianças e por via disso apertando-lhe, também, a informalidade das suas atividades lúdicas. No campo, permanece, bucólica, a pacatez de uma vida vivida em plena liberdade pelas crianças, por onde pode campear toda a imaginação que brota de cada uma delas, ganhando expressão primordial a forma como aí naturalmente cumprem o primeiro dos seus ofícios, brincar.

Depois, veio outro tempo que nunca antes houvera. Na vida das crianças que constituem a ponta mais recente do universo dos informantes, a informalidade dos grupos brincantes deambula entre a mera recordação dos antigos quando crianças e que, todas que agora ainda o são, enternecidamente, ouviram os seus mais velhos nesse registo contar-se-nos, e um ou outro pequeno arremedo da informalidade com que esses grupos de ontem se formavam e, principalmente, (con)viviam.

A presença incontornável da escola (a que educa e a que guarda) de manhã bem cedo até ao entardecer tudo ofusca à sua volta pela presença sufocante com que acombarca a agenda diária dos seus alunos. No meio urbano da vila ainda se lhe junta a família e só meio rural subsistem as velhas formas conviviais (e.g., catequese) que outrora permitiam a emergência de espaços intersticiais que as crianças aproveitavam para brincar.

4. Conclusão

Foi no cruzamento informal das vivências intergrupais que as crianças puderam, historicamente, transportar entre si a cultura lúdica onde se afirma muito do que se subsume nas culturas da infância, realidade que pelos dias de hoje vai conhecendo tempos apagados que nos avisam para realidades outras que, no(s) contexto(s) em que se desenvolvem, vão castrando tudo quanto de proveitoso na infância também pode emergir para além do espartilho formal em que se vai metendo o quotidiano da geração mais nova.

Por agora, às crianças não sobeja muito tempo para ocupar uma agenda diária esmagada por uma institucionalização sufocante, onde a formalidade das atividades letivas e a saga paraescolar das que a elas estão agarradas não permitem que possam viver, conjuntamente, o lado próprio das suas vidas.

Nesta roda em que hoje gira a vida das crianças perece muita da aprendizagem informal de outrora, severamente prejudicada que está por uma agenda de onde, porventura, não é fácil arredar a presença em larga escala da instituição escolar, mas possível compaginar a sua ação com os superiores interesses da criança, garantindo-lhe o direito de brincar pela praxis efetiva e, concomitantemente, plenamente garantida pelos planos de atividades escolares.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela (1989). *A Função Socializadora da Educação Escolar. Perspetivas Teóricas e Atitudes Docentes – Um Estudo Exploratório*. Braga: Universidade do Minho (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- _____ (1992). *A Sociologia da Educação Não-Escolar e a Formação de Animadores-Agentes de Desenvolvimento Local*. Porto: Afrontamento.
- _____ (2002). A crise da escola e a educação não-escolar. *A Página da Educação*, 110: 27.
- BIANCONI, M. Lúcia & Caruso, Francisco (2005). Educação Não-Formal. *Ciência e Cultura*, 57(4): 20-21.
- BROUGÈRE, Gilles (1998a). A criança e a cultura lúdica. In Kishimoto, Tizuko. *Brincar e suas Teorias*. (19-32). S. Paulo: Pioneira.
- _____ (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica Anthropos.
- COOMBS, P. H., PROSSER, C. & AHMED, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Education Development.
- COOMBS, Philip H. (1989). *La crise mondial de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- COOMBS, Phlip H. & AHMED, Manzoor (1974). *Attacking Rural Poverty: How Noninformal Education Can Help*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- CORSARO, William (2003). *Le Culture dei Bambini*. Bologna: Il Mulino.
- DANIC, Isabelle (2008). La Production des Cultures Enfantines. Ou la Culture Enfantine comme Réalité Dynamique et Plurielle. *Interações*, 10: 6-13.
- DELALANDE, Julie (2003). Culture Enfantine et Règles de Vie. Jeux e enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, 40: 99-114.

- _____ (2006). Le Concept Heuristique de Culture Enfantine. In Regine SIROTA (org.). *Elements pour une sociologie de l'enfance*. (267-274). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- _____ (2009). *Les Lieux des Enfants*. Braga: IEC – Universidade do Minho (documento policopiado).
- DELORS, Jacques et al. (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. S. Paulo: Cortez Editora.
- FAURE, Edgard (1972). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FERNANDES, Florestan (1979). *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes.
- FOULQUIÉ, Paul (1952). *As Escolas Novas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- GADOTTI, Moacir (2005). A Questão da Educação Formal/Não-Formal. Comunicação apresentada no Seminário “*Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*” organizado pelo Institut International des Droits de L'Enfance (IDE), Sion (Suisse), de 18 a 22 de outubro. Acedido em maio 5, 2008, em http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf.
- GOHN, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação políticas públicas de Educação*, 40(50): 27-38.
- JAMES, Allison, JENKS, Chris & PROUT, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- MOREIRA, Amélia Frazão (2000). Saberes e aprendizagens de crianças em Meio rural. In VV.AA. *Atas Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. (Vol. III: 262-267). Braga: Universidade do Minho.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.ª Modernidade. In Manuel Jacinto SARMENTO & Ana Beatriz CERISARA (orgs.). *Crianças e Miúdos. Perspetivas Sociopedagógicas da Infância*. (9-34). Porto: ASA.
- _____ (2006). *Sociologia da Infância – Relatório da Disciplina*. (157-171). Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Maurício Roberto (2003). *Trama Doce-Amarga (Exploração do) Trabalho Infantil e Cultura Lúdica*. S. Paulo: HUCITEC/Unijuí.
- SILVA, Alberto Nídio (2012). *Jogos, brinquedos e brincadeiras-Trajetos intergeracionais*. Barbudo-Vila Verde: ATAHCA-Associação das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave.
- TRILLA-BERNET, Jaume (1988). Animación Sociocultural, Educación y Educación no Formal. *Educar*, 13: 17-41.
- WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio (2005). Fundamentos da Nova Educação. *Cadernos UNESCO*, 5 (Série Educação). Acedido em maio 5, 2009, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>.

Educação não formal e suas contribuições para a qualidade da educação básica em escolas da periferia do Rio de Janeiro¹

Wania Gonzalez²

Laélia Portela Moreira³

Resumo: A expressiva atuação de organizações não formais, como ONGs e afins, em serviços educacionais voltados para populações de baixa renda, no Brasil, motivaram a pesquisa. O artigo trata da relação entre espaços formais e não formais de educação, sob a perspectiva teórica da relação com o saber, de Charlot, das concepções de qualidade da educação básica de Dourado, Oliveira e Araujo e outros e, ainda, da contribuição de Trilla e Gohn, no que concerne à educação não formal. Foi realizada no município de Duque de Caxias, por meio de análise documental, observação, e entrevistas. O artigo discute, inicialmente, a relação dos estudantes com o saber e a questão da qualidade; na sequência, apresenta a análise das experiências de educação não formal investigadas. Os resultados constataram, nas organizações investigadas, a presença de ações educativas direcionadas para a valorização da formação do cidadão, para a educação infantil e para o reforço escolar.

Palavras-chave: qualidade; espaços não formais de ensino; relação com o saber.

Introdução

É fato suficientemente conhecido que, a partir dos anos 1990, concepções educacionais assentadas na racionalidade técnica e em critérios econômicos têm permeado as políticas sociais brasileiras, dentre estas as do campo educacional, onde se desdobram e tomam forma, tanto no plano dos documentos legais, quanto no das práticas de agentes e instituições que atuam nesse domínio. Nesse cenário, constantes reivindicações de uma educação pública de qualidade têm instigado o debate sobre este conceito, cuja natureza polissêmica comporta diferentes interpretações, fruto de projetos educacionais diversos e até conflitantes.

Se até recentemente a demanda pela ampliação de vagas deixava a reflexão sobre as condições necessárias à oferta de uma educação de qualidade em segundo plano, a satisfação dessa demanda recoloca a questão em novas bases. Nessa direção, diversos autores (Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Oliveira; Araújo, 2005; Machado 2007) têm denunciado a transposição da noção de qualidade do campo econômico para questões de educação e escola, como fruto da constante participação de técnicos de organismos financeiros internacionais e nacionais nas políticas sociais de nosso país. (Silva, 2009)

¹ Trabalho apresentado no I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação/ III Encontro de Sociologia da Educação. Universidade do Minho, Braga- Portugal, março de 2013.

² UERJ/FEBF waniagonzalez@terra.com.br

³ PPGE/UNESA moreira.laelia@gmail.com

A polissemia do conceito, visto que sempre atrelado ao projeto educacional que se tem como horizonte, torna ainda mais complexa a tarefa de definir o que venha a ser qualidade em educação, especialmente quando se trata daquela oferecida às populações desfavorecidas. Ao se conceber a educação como uma prática social que se desenvolve em diferentes espaços da sociedade e como parte do direito público e subjetivo fundamental de todo ser humano, não se pode deixar de considerar a necessidade de que seja oferecida com qualidade a todos os segmentos da população em todos os níveis e modalidades.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) chamam atenção para pesquisas que abordam as múltiplas dimensões objetivas e subjetivas que envolvem o conceito de qualidade, remetem ao interior da escola e, além de abrangerem condições efetivas da organização escolar, articulam-se às expectativas dos sujeitos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos, não apenas para o presente, mas também para as possibilidades de trajetórias profissionais futuras.

O sentido de qualidade herdado do mundo dos negócios remete, quase de imediato, à ideia de um produto. E quando se trata de uma relação? E de uma relação que implica mobilização e construção de sentido por parte dos sujeitos?

É nesse ponto que chamamos atenção para as potencialidades dos espaços não formais de educação, em articulação crítica com a educação formal, e para a contribuição de Charlot quanto à relação dos jovens com o saber. Partindo da crítica às teorias reprodutivistas, Charlot desenvolve sua teoria da relação com o saber e, ao lado de resgatar o interior da escola como um espaço de formação, assinala a importância de se levar em conta a singularidade do sujeito e ainda o modo como cada um participa do processo de reprodução social.

O presente trabalho apresenta uma parte da análise dos dados obtidos na pesquisa *Educação e sustentabilidade: ações do terceiro setor na Baixada Fluminense*, que tem o objetivo geral de investigar as ações educativas efetuadas em organizações do terceiro setor da Baixada Fluminense a partir dos seguintes aspectos: (a) as diretrizes e as práticas pedagógicas adotadas; (b) as contribuições efetivas para a construção de novas *relações com o saber* (Charlot, 2005) e para a elevação da qualidade da educação oferecida às populações que participam desses projetos.

À luz das contribuições de Charlot buscamos analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços possuem uma abordagem abrangente na formação do indivíduo, mediante o reconhecimento do seu direito à apropriação efetiva dos saberes. A investigação adota uma abordagem não idealizada dos espaços não formais de ensino, admitindo a heterogeneidade das ações educativas desenvolvidas por ONGs, fundações e entidades filantrópicas (Gohn 2010; Trilla, 2008). A relevância do estudo ocorre em virtude da carência de investigações e de avaliações sobre ações educacionais desempenhadas fora do âmbito escolar, mas que possuam algum ponto de contato com o sistema oficial de ensino.

Na primeira parte do trabalho efetuamos uma sucinta revisão de literatura sobre os espaços não formais de ensino, a partir das reflexões de Gohn (2010), Libâneo (2009) e Trilla (2008), e as articulamos com as formulações de Charlot (2000, 20005) sobre a relação com o saber. Na segunda parte, apresentamos a análise de dados

referentes aos cinco espaços não formais de ensino os quais compuseram o universo da investigação: “Ação da Cidadania”, “Favos de Mel”, “Instituto Airton Sena “UPI Mãe Marocas” e “Aspas”. Na parte final, sintetizamos os principais achados da pesquisa e apontamos para investigações futuras.

Educação não formal, relações com o saber e qualidade

O debate sobre a Educação não formal, a partir dos anos 1990, aconteceu num cenário de minimização da atuação do Estado no âmbito das políticas públicas e de valorização de uma visão ampliada de educação. Nesse contexto, entidades internacionais como a ONU e a UNESCO passaram a enfatizar tanto a necessidade de ampliação da oferta dessa modalidade de educação quanto a consolidação das alianças entre o setor público e o privado como estratégia para universalizar o acesso à educação e promover a equidade social. Gohn (2010) explicita a importância dos espaços não formais de educação na promoção da inclusão social e na veiculação dos direitos da cidadania. Sobre isso, não há consenso entre os educadores (Gohn, 2005); contudo existem aqueles que reconhecem os referidos espaços, particularmente as ONGs, como uma das saídas para a crise na atual cultura escolar.

A população mais pobre é aquela que mais participa das ações desenvolvidas nos espaços de educação não formal, utilizando-os de forma complementar ao sistema formal ou mesmo como alternativa a este em regiões onde a exclusão escolar de jovens e crianças em situação de vulnerabilidade é mais comum. Em virtude de terem desenvolvido métodos, estratégias e programas de ação vinculados às necessidades das comunidades atendidas, esses espaços podem ser considerados aqueles de maior experiência em educação fora da escola, atraindo os indivíduos em função da sua maior flexibilidade quando comparada com a escola formal.

Apesar de ser um campo pouco investigado, no nosso país, as potencialidades da educação não formal são ressaltadas por alguns pesquisadores do assunto (Libâneo, 2009; Gohn, 2010). As diferentes aprendizagens propiciadas nesse tipo de educação englobam dimensões que possibilitam a participação política dos indivíduos tanto nos movimentos sociais quanto na esfera pública. Nessa direção, Gohn (2010) ressalta que os espaços não formais de educação podem contribuir para o desenvolvimento de aspectos que tradicionalmente ficam a cargo da educação formal tais como: as dimensões linguísticas, sociais e cognitivas.

Trilla (2008) contribuiu para a reflexão proposta ao descrever as diferentes relações existentes entre os espaços formais e os não formais de educação e as interações funcionais existentes. Os resultados da educação são fruto de interações de experiências, não somente uma acumulação delas, levando a uma interdependência entre os efeitos educacionais que ocorrem em variados ambientes. Assim sendo, o que se aprende em um ambiente é verificado em outro. Somam-se às reflexões dos autores citados as contribuições de Charlot (2005), quando o autor afirma que a cultura da escola como espaço de saber e de cultura tem sido substituída por um espaço que busca a inserção profissional dos indivíduos. Ao invés da valorização da informação, Charlot nos estimula a pensar o papel dos espaços não formais de ensino na construção de uma relação com o saber, na qual o indivíduo entende a sua relação

com o mundo e a sua formação enquanto sujeito, o que o leva valorizar o aprendizado contínuo.

As relações entre as aprendizagens ligam a educação formal, a não formal e a informal. Podem-se destacar nessas relações efeitos de (a) complementaridade, quando cada instância atende a uma parte das dimensões da educação, complementando-se para formação do sujeito; (b) suplência ou substituição, quando uma instância assume o papel que seria de outra⁴; (c) reforço e colaboração, quando educação informal e não formal colaboram para a ação educativa formal; e (d) interferência ou contradição, quando o universo social no qual as ações educativas estão inseridas é heterogêneo, cheio de controvérsias e conflitos.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa, de natureza qualitativa, teve início em 2010.⁵ Inicialmente efetuamos uma pesquisa documental na Internet e realizamos, em caráter exploratório, entrevistas com os responsáveis pelas ações educativas em 16 espaços não formais de ensino que atuam na Baixada Fluminense. Essas entrevistas exploratórias buscavam identificar as diretrizes e as práticas pedagógicas adotadas no terceiro setor em consonância com um dos objetivos da pesquisa. Dessas, selecionamos inicialmente três: “Ação da Cidadania”, “Favos de Mel” e “Instituto Airton Sena”. Os critérios que nortearam a seleção foram: a sua atuação no município de Caxias e o fato de as ações educativas terem algum ponto de contato com a educação formal, em caráter de reforço, suplência ou de substituição (Trilla, 2008).

No ano seguinte, incluímos mais duas organizações na pesquisa, “UPI Mãe Marocas” e “Aspas”, que passou a totalizar cinco espaços não formais de ensino. Utilizamos as seguintes técnicas de coleta de dados: a) pesquisa documental que compreendeu tanto o levantamento de material no próprio espaço não formal de ensino tais como: folder e projeto pedagógico do curso em foco, como também, documentos disponibilizados no site da Organização, b) observação nos locais nos quais as ações educativas são realizadas, contudo, esclarecemos que não foi possível acompanhar o andamento de todas em virtude do impedimento de algumas Organizações e c) realização de entrevistas com os responsáveis e/ou coordenadores pedagógicos das ações educativas investigadas. Tanto as observações como as entrevistas foram efetuadas a partir de agendamento prévio pelos alunos-pesquisadores e os registros em mídias digitais foram realizados quando obtivemos autorização.

Utilizamos um roteiro de entrevistas contendo, aproximadamente, dez questões que contemplavam a elucidação dos objetivos da pesquisa expressos na Introdução. Esclarecemos que o instrumento foi elaborado após o aprofundamento do quadro teórico e aprimorado durante a realização das entrevistas de caráter

⁴ Em alguns casos, a educação não formal foi utilizada em caráter emergencial, para cobrir defasagens crônicas da educação formal,

⁵ A pesquisa contou com a valiosa ajuda das alunas da graduação em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, que participaram na coleta de dados que subsidiaram a elaboração do presente texto.

exploratório. As entrevistas contemplaram os seguintes aspectos: os objetivos da Organização, o seu público alvo, a sua abrangência geográfica, projetos em andamento, os critérios adotados para a oferta dos cursos e oficinas, a relação entre a Organização e a educação formal formal, e a obtenção de recursos financeiros. Privilegiamos na revisão da bibliografia as temáticas: qualidade na educação, educação não formal e relação com o saber.

Efetuada a coleta de dados, procedemos à análise, à luz do referencial teórico já brevemente descrito. Adotamos a técnica de análise do conteúdo temático (Turato, 2003, p. 442), segundo a qual se “procura nas expressões verbais ou textuais os temas gerais recorrentes que fazem a sua aparição no interior dos vários conteúdos mais concretos”. Buscamos a articulação dos dados relevantes, a elucidação dos objetivos propostos com o quadro teórico, assim procedemos a triangulação dos dados colhidos na pesquisa bibliográfica, na observação e nas entrevistas semiestruturadas. Ao transcrevermos as entrevistas e efetuarmos a leitura dos dados obtidos nas observações, que se constituíram no corpus da pesquisa, identificamos a repetição de três temas: cidadania, educação infantil e reforço escolar. Os temas recorrentes nos dados cidadania e reforço escolar nos auxiliam a elucidar o objetivo referente as contribuições efetivas para a construção de novas *relações com o saber* (Charlot, 2005) e para a elevação da qualidade da educação oferecida às populações que participam desses projetos. Fica implícita a elucidação do objetivo sobre a análise das diretrizes e as práticas pedagógicas adotadas nos temas mencionados assim como na abordagem da temática da educação infantil.

O quadro, em anexo, apresenta uma breve descrição e caracterização dos espaços não formais de ensino pesquisados. A seguir apresentaremos os três temas recorrentes no *corpus* da pesquisa:

Cidadania

Os projetos *Espaço de Leitura*, da ONG “Ação da Cidadania” e *Reforço Escolar* da entidade filantrópica “Favos de Mel” possuem em comum a ênfase de suas ações educativas na formação do cidadão. A primeira organização busca valorizar o saber popular e adota a educação para a cidadania como propósito. A carga horária é de 24 horas semanais distribuídas em oito semanas.

O projeto em foco prioriza o acesso à leitura, como uma possibilidade do indivíduo adquirir mais conhecimentos, tanto para dar continuidade aos estudos, quanto para obter um emprego, o que corrobora os posicionamentos de Gohn (2001) e de Charlot (2005). Ao capacitar pessoas para estimular a leitura nas famílias mais pobres, essa ONG contribui para a formação de uma nova cultura política, comprometida com a instrumentalização dos indivíduos na reversão da exclusão social (Gohn, 2001). A mobilização das potencialidades dos espaços não formais de educação, como ocorre de acordo com a proposta do *Espaço de Leitura*, articula-se com as reflexões de Charlot (2000, p.80), quando o autor afirma que “a relação com

saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”⁶.

A dimensão assistencialista marcou o surgimento da “Favos de Mel”, originalmente um orfanato, que já abrigou, desde sua criação, em torno de 500 crianças. Conforme é advertido por Landim (2002), em relação às ONGs, avaliação que, de fato, se aplica ao Terceiro Setor como um todo, o estudo dessas Organizações deve considerar a sua relação com os campos político e acadêmico, o que pode levar a uma mudança nas diretrizes de suas ações. Foi o que aconteceu com a “Favos de Mel”, que mudou o foco de atuação; da prioridade original ao abrigo de crianças, passou à valorização de uma educação transformadora e engajada politicamente, conforme se explicita na Missão da organização. A organização preconiza, em suas ações educativas, a focalização no resgate da cidadania por parte da população de Duque de Caxias que vive em situação de vulnerabilidade social.

Frente ao exposto compartilhamos com a reflexão de Oliveira (2009), quando essa autora afirma que, mesmo com ações assistencialistas, as entidades do terceiro setor podem ser um campo fértil para se questionar as políticas sociais vigentes e chamar atenção para os problemas sociais. Nesta ONG também foi possível verificar que o Projeto *Reforço Escolar* agrupa os diferentes tipos de aprendizagens conforme detalharemos na parte do trabalho na qual esta temática será tratada.

Educação Infantil

A “Aspas” tornou-se uma das principais referências no atendimento à Educação Infantil do município de Duque de Caxias, impulsionada pelas comunidades cristãs que reivindicavam melhores condições de vida para crianças e famílias de baixa renda. Como parte desse esforço por respeito a direitos básicos, essas comunidades começam a criar alternativas e, desse modo, escolas e creches comunitárias surgiram como espaços alternativos de educação e cuidado, para que as famílias buscassem seu sustento sem ter de deixar seus filhos sozinhos. Apesar dos avanços legais obtidos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1989 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ao estabelecerem, pela primeira vez, o direito à educação da criança, a partir do nascimento, e a reconhecerem como sujeito de direito, não vemos um avanço significativo do Estado na oferta da educação infantil. E é exatamente por este motivo que a “Aspas” justifica a sua atuação nos espaços não priorizados pelo governo. A “UPI Mãe Marocas” também desenvolve atividades de educação infantil creches e pré-escola, com características semelhantes às da “Favos de Mel”, as quais descreveremos no próximo tópico.

⁶ Cabe ressaltar que, paralelamente à dimensão política do projeto, a organização tem um caráter assistencialista na execução de suas atividades de distribuição de alimentos não perecíveis para comunidades carentes.

Reforço escolar

O projeto de *Reforço Escolar* da organização “Favos de Mel” é direcionado às crianças na faixa etária de 06 a 14 anos, oriundas da rede pública, de comunidades próximas à entidade filantrópica. No ano de 2010 havia quatro turmas compostas por aproximadamente 15 crianças. Além da carga horária de duas horas diárias de reforço escolar, são agendadas atividades extras: oficina de leitura, dinâmicas, recreação lúdica, arte cultural, assistência social e psicológica. Em virtude da situação de carência dos participantes, o projeto oferece lanche para todas as turmas. Este procedimento também é adotado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) no *Projeto Alegria*, integrante das propostas de *Soluções para Educação Complementar* do qual faz parte o programa *Educação pelo Esporte*. O *Projeto Alegria* desenvolve-se em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)⁷, no campus de Duque de Caxias. Suas atividades ocorrem em horário alternado ao da escola e, de acordo com as informações disponíveis na página do projeto, não devem ser entendidas como mera recreação. A proposta do projeto é baseada na abordagem interdisciplinar adotando o esporte como eixo condutor e somado às atividades artísticas, pedagógicas e de qualidade de vida. O Projeto atende cerca de 280 crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. A carga horária é de 9 horas semanais distribuídas em três dias. Além de jogar bola, nadar e brincar é mencionado que as crianças são motivadas a desenvolver o gosto pela leitura e a aprender os cuidados com a higiene e com a alimentação.

No que concerne à concepção pedagógica, o *Projeto Alegria* expressa, em seus planos de aulas e no material utilizado, o propósito de contribuir para melhorar o desempenho escolar dos seus participantes e para o desenvolvimento competências e habilidades necessárias ao futuro trabalhador “criativo”. O que se indaga é se o foco no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à capacitação para o trabalho não representaria uma abordagem muito restrita da educação, contrária às potencialidades ressaltadas dos espaços não formais de ensino no que tange à construção de uma nova relação com o saber.

A “UPI Mãe Marocas” é uma entidade de caráter assistencial, administrada pelo Lar Fabiano de Cristo e que adota o espiritismo como princípio religioso. Oferece uma gama variada de ações educativas: Informática, Complementação de Matemática e Língua Portuguesa, Educação Física, Judô, Meio Ambiente, Artesanato, Artes plásticas, Música e Cursos Profissionalizantes. No que tange às atividades de reforço escolar destacamos a atividade Complementação de Matemática e Língua Portuguesa e ressalta-se flexibilidade dos professores no planejamento das atividades de acordo com o que consideram ser relevante ao grupo em função da faixa etária e da série dos participantes.

Assim como a “UPI Mãe Marocas”, a “Aspas” é uma entidade filantrópica. É ligada à diocese de Caxias e seu nome é uma homenagem aos seus financiadores, cidadãos italianos que contribuem regularmente para custear as despesas necessárias ao seu funcionamento. O Projeto abrange educação infantil e reforço escolar. Seu

⁷ Outras parcerias detectadas foram da “Aspas” com a PUC Caxias e da “UPI Mãe Marocas” com a UFRJ. Como não era o nosso foco, não nos detivemos sobre o seu detalhamento.

propósito é fornecer serviços em áreas em que o governo não o faz satisfatoriamente, argumentação semelhante à que encontramos no material da “Favos de Mel”. A “Aspas” repassa as verbas para quem executa as atividades de reforço escolar, muitas vezes, efetuadas por voluntários das comunidades católicas.

Ao indagarmos sobre o impacto dessa atividade na vida dos seus participantes ouvimos a seguinte resposta: “Já escutei histórias tristes. Saber que um aluno que estudava lá faleceu por causa do tráfico. Porque é aquilo [...] a gente tá trabalhando a base, mas se vai haver uma continuidade depois que aquela criança sair dali a gente não sabe”. (Comunicação oral, 2011). Percebe-se, enfim, que a organização não faz o acompanhamento dos seus egressos e desconhece os casos exitosos.

No que tange às relações entre os espaços não formais de ensino e a educação formal, à luz da categorização de Trilla (2008) observamos relação de substituição nas ações educativas ministradas pelas organizações “UPI Mãe Marocas” e “Aspas”. Em contrapartida, as organizações “Airton Sena” e “Favos de Mel” mantêm relação de reforço e colaboração com a educação formal nos projetos mencionados anteriormente. Ainda que de maneira menos convencional podemos incluir o projeto *Espaço de Leitura* da ONG “Ação e Cidadania” nesta última categoria abordada.

Considerações finais

Frente ao exposto, ressaltamos que a educação não formal está em construção, tanto na perspectiva acadêmica, quanto no âmbito das ações da sociedade civil organizada e que há um campo fértil, portanto, para as interlocuções com o poder estatal e com a comunidade acadêmica. Tal como Landim (2002) afirma, as relações entre as ONGs e a Universidades são escassas como temas de investigações e ampliamos a reflexão da autora no sentido de nos desafirmos a pesquisar as relações entre o Terceiro Setor e a academia. A articulação da educação escolar com a educação em espaços não formais, onde se possibilitam aprendizagens e se geram saberes contribui para promover a inclusão social e o acesso aos direitos de cidadania da população mais pobre. Nesse sentido, consideramos a educação não formal como uma das possibilidades de melhoria da educação em geral e de, como defendem Oliveira e Araujo (2005) transformação do padrão de qualidade em parte do direito à educação.

Outro aspecto que merece destaque se refere ao fato do município pesquisado, Duque de Caxias, possuir um dos piores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Rio de Janeiro. Tal fato nos leva a indagar os motivos da falta de conexão entre as ações educativas desenvolvidas nos espaços não formais de ensino e a educação formal, na medida em que a atuação das primeiras não tem se revertido em benefício do desempenho dos indivíduos na escola. Pretendemos privilegiar esse aspecto em uma futura investigação.

Quadro 1. Descrição dos espaços não formais de ensino de Caxias – RJ selecionados.

Espaço não formal de ensino	Ano de Criação	Público-alvo	Projetos
<p>Ação da Cidadania Site: www.acaodacidadania.com.br Fundador: Herbert de Souza, o Betinho</p>	1993	<p>Líderes comunitários, professores e pessoas que desejam se especializar em rodas de leitura.</p>	<p>Espaço de Leitura (Educação com cultura para cidadania). O projeto preconiza o incentivo à leitura, estimula à leitura entre famílias pobres, contribuindo na mobilização da sociedade pela erradicação do analfabetismo funcional.</p>
<p>Favos de Mel Site: www.favosdemel.org.br Fundadora: Dalila Gerlani</p>	1989	<p>Crianças entre 6 à 14 anos de idade, oriundas da Rede Pública de ensino.</p>	<p>Reforço escolar. As ações educativas da Organização buscam acompanhar as crianças e adolescentes em seus percursos de vida e valorizam resgate da cidadania dos seus participantes. Além das duas horas diárias de reforço, são realizadas atividades extras: oficina de leitura, dinâmicas, recreação lúdica, arte cultural, assistência social e psicológica</p>
<p>Instituto Ayrton Senna (IAS) Site: http://senna.globo.com/institutoayrtonsenner/programas/programas_educacaoeportesportive.asp Fundadora: Viviane Senna.</p>	1994	<p>Crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, que vivem nos bairros vizinhos ao campus da UERJ em Duque de Caxias, especialmente do Bairro Vila São Luís.</p>	<p>Projeto Alegria - Vila São Luís. O Projeto consiste em: Aulas de Apoio pedagógico, Artes e Educação física. Os educandos participam do Projeto no contra-turno da escola três vezes por semana:.</p>
<p>UPI Mãe Marocas – Lar Fabiano de Cristo Site: www.lfc.org.br http://www.acaodacidadania.com.br/templates/cidadania/publicacao/publicacao.asp?cod_Canal=5&cod_Publicacao=1382</p>	1968	<p>Crianças e adolescentes de ambos os性os que moram com suas famílias no entorno da unidade de atendimento. População em geral, sem limite de idade</p>	<p>Informática, Complementação de Matemática e Língua Portuguesa, Educação Física, Judô, Meio Ambiente, Artesanato, Artes plásticas, Música e Cursos Profissionalizantes.</p>
<p>Ação Social Paulo VI – ASPAS Site: http://aspasoficial.nafoto.net/ E-mail aspasexecutiva@veloxmail.com.br Fundador: Dom Mauro Moreli</p>	1985	<p>Crianças e adolescentes oriundas de famílias de baixa renda do município Duque de Caxias.</p>	<p>Projeto de Paduva (abrange educação Infantil e reforço escolar). As escolas e creches comunitárias surgiram como um espaço alternativo de educação e cuidado para que as famílias buscassem seu sustento sem ter que deixar seus filhos sozinhos</p>

Fonte: Sites e entrevistas realizadas em 2010 e 2011.

Referências

- CHARLOT, Bernard. (2000) *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- _____.(2005) *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, Artmed.
- GOHN, Maria da Glória. (2005) *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2010) *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. 1^a ed. São Paulo: Cortez, v. 1. 103 p.
- DOURADO, Luiz Fernandes (Coordenador); OLIVEIRA, João Ferreira de & SANTOS, Catarina de Almeida. (2007). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604). Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf
- LANDIM, Leilah (2002), Múltiplas identidades das ONGs. In: HADDAD, Sérgio. *ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina* (pp.17-51). SP, ABONG, Editora Fundação Petrópolis,.
- LIBÂNEO, José Carlos (2009), *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- MACHADO, Nílson José (2007), Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estudos Avançados*. V. 21, n. 61, São Paulo, Set./Dec. P. 277-294. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a18v2161.pdf>
- OLIVEIRA, Eliane Aparecida de Araújo de (2009), Juventude, terceiro setor e educação: algumas considerações. *Revista de Ciências e Educação - UNISAL - Americana/ SP - Ano XI - Nº 20 - 1º semestre*.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de & Araujo, Gilda Cardoso (2005), Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28,. 5-24.
- SILVA, Maria Abádia (2009), Qualidade social da educação pública: Algumas Aproximações. Cad. *Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- TURATO, Egberto Ribeiro (2003), *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. São Paulo: Vozes.
- TRILLA, Jaume (2008, Educação não formal. In: ARANTES, Valéria Amorim; GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. *Educação formal e não formal: Pontos e Contrapontos* (pp. 15-58). 1. ed. São Paulo: Summus.

Aprender na escola e fora da escola – o poder das explicações¹

António Neto-Mendes²

Esperança Martins³

Resumo: A importância atribuída pelas famílias à educação, o mundo competitivo em que vivemos, as críticas à escola formal, a pressão exercida pelos exames e outras características específicas dos sistemas educativos geram um ambiente propício ao aparecimento, fora da escola, de serviços educativos de natureza privada a que chamamos *explicações*.

O sucesso escolar dos alunos, que pode significar desde a simples transição de ano ou de ciclo ao acesso a um curso ou escola altamente seletivos, é fruto quer do envolvimento mais estrito da educação formal, quer de outros agentes não formais e informais que importa valorizar. Pretendemos aqui problematizar a produção dos resultados escolares, olhando para a relação entre a educação formal e a frequência de explicações enquanto “espaço/tempo” de educação não-formal e informal com um papel relevante na vida escolar. Ilustraremos esta reflexão a partir dos dados recolhidos em vários centros de explicações de Lisboa, Seul, Brasília e Otava.

Palavras-chave: Explicações; Educação formal, não-formal e informal

Introdução

A discussão em torno da produção dos resultados escolares tem sido feita entre nós, mas nem sempre pelas melhores razões nem recorrendo aos argumentos mais pertinentes e sustentados do ponto de vista académico. Recordamos a polémica causada com o processo mediático que conduziu à publicação dos resultados dos exames nacionais do 12º ano, em 2001, fenómeno que ficaria conhecido pelo *ranking de escolas* e assim se tem mantido até hoje. Pouco tempo decorrido interroga-nos sobre o significado dos *rankings* (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003), nomeadamente por ser completamente ignorado o contributo das *explicações* para a produção dos resultados académicos – entenda-se as *explicações* como espaços de consolidação de aprendizagens escolares, por mais questionáveis que estas possam ser, um conglomerado variado de apoios escolares realizados fora da escola (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008a).

¹ Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008).

² Universidade de Aveiro

³ Universidade de Aveiro

A análise do desempenho escolar dos alunos privilegia o trabalho desenvolvido no interior das escolas (educação formal), relegando as atividades realizadas em contextos não formais e informais para uma situação de quase invisibilidade.

A *educação formal* está comumente associada a escolas e universidades, enquanto instituições de ensino “tradicionalis”, centradas nas figuras do professor e do aluno. Ao sistema educativo formal estão normalmente associadas várias etapas de desenvolvimento, graduadas e avaliadas quantitativamente. Os anos académicos organizam-se por disciplinas e cada uma delas possui programas curriculares aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes (Comissão Europeia, 2001; Rogers, 2013). É esta “ordem escolar” que justifica a naturalidade com que normalmente são recebidos sobretudo os sucessos escolares – já os insucessos tendem a ser rechaçados para o exterior, imputando-se as causas a efeitos informais, geralmente do foro da família e do contexto. A *educação informal* abrange tudo o que aprendemos mais ou menos espontaneamente a partir do meio em que vivemos: das pessoas com quem nos relacionamos informalmente, dos livros que lemos ou da televisão que vemos, da multiplicidade de experiências que vivemos quotidianamente com mais ou menos intencionalidade em relação ao seu potencial de aprendizagem. A educação informal não é necessariamente organizada ou orientada e de alguma maneira confunde-se com o processo de socialização dos indivíduos. Entre a “ordem” formal e a “desordem” informal situa-se a *educação não-formal* que é acima de tudo um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e o complementam. Por outras palavras, apresenta domínios com algum nível de estruturação e de organização ou uma estruturação débil ou mesmo inexistente noutros casos. É no âmbito da educação não-formal que queremos situar as explicações, uma atividade tão complementar da educação formal ao ponto de serem os resultados desta – os conseguidos realmente nos testes e exames e os desejados para ter acesso a um curso ou a uma universidade – a determinar fortemente a procura por parte dos clientes, os explicandos e suas famílias. É para nós claro que o nível de formalização de um centro de explicações (registo da empresa, instalações próprias, quadro de pessoal, contabilidade organizada...) é em regra muito superior ao de um explicador independente, cujo funcionamento é pautado por condições informais (a residência é em regra o seu espaço de trabalho, atividade muitas vezes a tempo parcial, geralmente não declarada em termos fiscais...). Apesar das diferenças, a ação de ambos é decisiva para a melhoria da *performance* dos alunos (sucesso escolar) e até das próprias escolas (posição no *ranking* e na avaliação externa).

Um dos objetivos deste texto é o de desmistificar a ideia segundo a qual os resultados dos alunos obtidos em exames são sobretudo dependentes da variável escola e tudo o que acontece no seu seio em matéria de estratégias de ensino e de apoios educativos. Pretendemos assim dar continuidade ao trabalho que temos vindo a desenvolver sobre o fenómeno das explicações. Com efeito, o tempo que os alunos dedicam às aprendizagens escolares não ocorre apenas nos espaços e tempos passados na escola, mas noutros contextos e espaços, onde se evidencia a figura do explicador que ora atua numa base individual e independente ou como assalariado em centros de explicações. Estes últimos, por constituírem realidades em expansão

acelerada e diversificada nos mais variados contextos geográficos, cujas funções e efeitos se repercutem a vários níveis (pedagógico-didático, sociopolítico, económico, de equidade e justiça social e, até, da própria saúde e bem-estar das crianças e jovens), são o principal foco da nossa atenção neste texto através de uma abordagem exploratória realizada em quase duas dezenas de empresas que nos abriram as portas nas cidades de Lisboa, Seul, Brasília e Otava.

O debate que se propõe convoca, assim, a análise das variáveis que influenciam o desempenho escolar dos alunos. Esta tem sido uma constante nas últimas décadas e anda em torno de três grandes eixos: a escola, a família e a sociedade. Não custa aceitar que o primeiro dos campos, a escola, beneficia dos contributos que a família e a sociedade aportam ao contexto escolar, não regateando aquela esforços, por exemplo, para garantir que a sua população estudantil tenha a melhor “origem”, implementando mecanismos explícitos ou ocultos de seleção dos alunos. Neste sentido, estamos a assumir que, num universo de “aceleração da *mercadorização* da vida social” (itálico no original) (Afonso, 2008: 29) e da educação acompanhada de competição pelas melhores posições, os contextos formais (as escolas) saem reforçados quando os contextos não formais e informais alinhavam, explícita ou implicitamente, com os seus objetivos, quando usam os mesmos códigos linguísticos e os mesmos referenciais culturais. O inverso também será verdadeiro, isto é, as famílias e os agentes sociais em geral avaliam como vantagens as alianças estabelecidas com a escola, quer isso se reflita em recompensas materiais ou simbólicas. Estamos perante uma dupla contaminação: o não formal e o informal fazem sentir as suas influências (consideradas positivas ou negativas) sobre o formal, da mesma forma que a importância deste pode até conduzir à “formalização” progressiva de contextos informais. O “ensino doméstico” (*home schooling*) pode ser visto aqui como o expoente máximo desta formalização do informal, decorrente em grande medida de uma recusa da oferta formal, mas não é preciso ir tão longe. As famílias podem desenvolver outras estratégias, podem fazer certas escolhas justamente porque veem nelas vantagens educativas, quer estas tenham um valor deliberadamente competitivo ou não. A adesão às explicações como forma de apoio extraescolar pode ser vista neste prisma e este texto fornece algumas pistas para a compreensão do fenómeno, no seguimento de vários trabalhos anteriores (entre outros, Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008a; Neto-Mendes, Costa, Ventura, Azevedo & Gouveia, 2012). Ela representa também, em certo sentido, a “renovação do discurso da liberdade de escolha” das famílias (Neto-Mendes, no prelo) – a liberdade de escolher o explicador ou explicadores pode ser uma alternativa à escolha da escola, possibilidade que oficialmente tem vindo a ser admitida de forma gradual, como mostramos noutro trabalho (Neto-Mendes, no prelo).

1. As explicações como forma de apoio extraescolar à escala mundial

A questão das explicações é um tema gerador de poucos consensos seja pela delimitação e significado que se atribui ao conceito em si, seja pelos argumentos utilizados para justificar a sua oferta por parte de docentes, a sua frequência por parte de alunos, ou a necessidade da sua procura por parte das famílias.

Peculiaridades à parte, assiste-se um pouco por todo o mundo à naturalização e padronização da atividade das explicações enquanto fenómeno empresarial, que envolve novos atores – explicadores e empresários – que veem nele uma oportunidade de negócio lucrativa ou uma oportunidade laboral. Acresce também o modo como os governos dos diversos países encaram a atividade, espelhando uma diversidade de políticas e práticas de regulação previstas num enquadramento legal que pode ignorar, proibir ou reconhecer o fenómeno, ligando-o ao sucesso escolar dos alunos (Neto-Mendes, 2008).

É ao fenómeno das explicações que temos dedicado uma parte dos nossos trabalhos de investigação. Iniciámos, em 2000, trabalhos exploratórios sobre as explicações com base em estudos localizados. O estudo exploratório (2000-2003) – *As Explicações no 12.º ano: Contributos para o Conhecimento de uma Actividade na Sombra* – traduziu-se numa abordagem exploratória das explicações enquanto prática que corresponde a um serviço privado e remunerado exercido por professores, fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico dos alunos. Partindo da constatação empírica de que o fenómeno das explicações estava já em franca expansão e interpelados pela divulgação pública dos *rankings* de escola, realizámos, durante os anos letivos 2001/2002 e 2002/2003, um inquérito por questionário em 4 escolas secundárias do litoral centro do território português, dirigido a toda a população escolar do 12º ano, envolvendo cerca de 960 alunos. Eram nossos objetivos: i) tornar mais clara a situação, nomeadamente no que diz respeito à escala do fenómeno, às ligações entre as explicações e o (in)sucesso e à taxa de esforço das famílias para suportar as despesas inerentes e ii) abordar alguns dos impactos das explicações no que respeita ao seu papel como elemento desequilibrador da equidade no acesso ao sucesso educativo e social, ao mesmo tempo que obrigam a problematizar o “efeito de estabelecimento” e a seriação das escolas através de rankings descontextualizados.

Em 2004 entramos numa nova etapa da investigação com o projeto *Xplika – o mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos* (2004-2008)⁴. Com ele pretendemos investigar a situação das explicações em Portugal, nomeadamente a escala do fenómeno e as ligações entre as explicações e a "eficácia" das escolas, o insucesso/sucesso académico dos alunos e o nível de equidade dos alunos e respetivas famílias no acesso à educação.

Encontramo-nos agora na reta final do projeto *Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais*⁵ (2010-2013) com o qual pretendemos investigar o fenómeno das explicações, em particular a atividade de centros de explicações e respetivas clientelas, em cinco cidades capitais (Lisboa, Seul, Brasília, Otava e Maputo), distribuídas por quatro continentes. Colocamos a ênfase no conhecimento da oferta dos centros de explicações cruzada com a respetiva procura para assim contribuir para o aprofundamento da investigação de uma temática que ainda não recebeu, por parte da comunidade científica, a atenção que a sua importância justifica. A análise comparada que levamos a cabo visa, por um lado,

⁴ Para mais informações sobre o projeto consultar: <http://xplika.web.ua.pt/>

⁵ Para mais informações sobre o projeto consultar: <http://www.ua.pt/de/xplika/>

compreender melhor o fenómeno das explicações nas cidades selecionadas e, por outro, fortalecer as relações de investigação entre os investigadores envolvidos.

Entendemos as explicações como um *sistema educativo na sombra*, fazendo jus à denominação “shadow education system” – de Mark Bray (1999), porque ao nível da linguagem escolar e do discurso político é difícil encontrar sinais de reconhecimento do papel que as explicações desempenham na cadeia de produção dos resultados académicos em geral e da excelência académica em particular, remetendo para a invisibilidade e o silêncio um fenómeno que paradoxalmente nos é tão familiar (Neto-Mendes, 2008).

O mercado das explicações é um espaço propício para atender a várias solicitações: os alunos precisam de passar nos exames com classificações o mais elevadas possível para assegurarem situações mais vantajosas no acesso a outros graus de ensino e ao mercado de trabalho; os estabelecimentos de ensino terão cada vez mais em conta os resultados dos seus alunos porque podem igualmente gerar vantagens comparativas, traduzidas, eventualmente, em investimentos públicos diferenciados, alterações no estatuto das escolas e justificações de percursos e oportunidades profissionais ou traduzidas em processos mais seletivos nas escolhas e trajetórias dos alunos, e em lucros maiores (Afonso, 2008).

Enquanto fenómeno de alcance mundial, a oferta e a procura de explicações constituem realidades presentes nos mais diversos contextos geográficos (Baker & LeTendre, 2005). A existência à escala global deste fenómeno pode ser compreensível à luz de diferentes argumentos: i) económicos e financeiros, válidos quer para os prestadores de serviços, os explicadores que podem fazer disso ocupação a tempo integral ou parcial, mas também para os empresários que veem na atividade uma oportunidade de negócio que as tecnologias da informação e comunicação (internet) e as políticas económicas de livre mercado ajudam a internacionalizar de forma crescente; ii) pedagógicos: o apoio extraescolar representa teoricamente uma oportunidade de recuperação para alunos com dificuldades na escola; iii) políticos e fiscais, relacionados pelo menos com a atividade dos “explicadores domésticos”, que trabalham em casa por conta própria (Silveirinha, 2007) e por isso escapam mais facilmente ao controlo fiscal das autoridades (Bray, 2002; Neto-Mendes, 2004; Neto-Mendes, 2008).

A *regulação transnacional das explicações* (Neto-Mendes, 2008: 87) ajuda a compreender em profundidade o fenómeno da globalização das explicações. A ação de organismos internacionais – como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), a UNESCO, a União Europeia, o Conselho da Europa, a própria Organização Mundial do Comércio (OMC) – tem sido determinante ao influenciar as políticas públicas com impacto na educação, destacando-se o Programa PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE, que ao recorrer a metodologias de comparação de resultados entre países naturaliza e induz reformas educativas que não raro passaram e continuam a passar pela adoção generalizada de testes e exames nacionais. Os exames nacionais são um dos fatores potenciadores da procura de explicações e uma das fontes inspiradoras para explicadores individuais e proprietários de centros de

explicações organizarem a sua oferta de apoios suplementares (Neto-Mendes, 2008; Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo, 2008).

Também o *franchising*, associado ao recurso às tecnologias da informação e da comunicação, à generalização da internet e ao embaratecimento das comunicações é significativo e permite ajudar a compreender a globalização do fenómeno das explicações (Costa, Ventura, Neto-Mendes & Azevedo, 2008; Ventura, 2008: 72).

De seguida teceremos, ainda que de forma muito sucinta, algumas considerações sobre a atividade das explicações e onde teremos oportunidade de reforçar que o universo das explicações é muito diversificado e abrange um *continuum* com fronteiras difusas.

2. As explicações entre os mundos formal e não-formal da educação

As modalidades e práticas associadas ao fenómeno das explicações abarcam desde atividades enquadradas nos Centros de Atividades de Tempos Livres, onde, por delegação de funções por parte dos pais, as crianças são acolhidas quando não estão na escola e aí, entre outras atividades, realizam os trabalhos de casa, até aos diversos centros onde prevalece a função de suplemento direcionado ao desempenho escolar, passando ainda pela explicação doméstica individual e de grupo e pelo apoio gratuito dado por familiares, vizinhos e amigos, com maior ou menor regularidade. Por serem as manifestações mais evidentes, concentramo-nos aqui em particular nos serviços pagos prestados, fora da escola, por explicadores individuais e pelos centros de explicações.

A. Explicadores individuais: explicações como atividade secundária

Nesta parte do nosso texto dedicar-nos-emos em concreto às explicações como trabalho respeitável para professores que desejam melhorar os seus salários. Nestas situações as explicações funcionam como um suplemento a uma atividade principal, asseguradas pelos explicadores no seu tempo livre, e os rendimentos obtidos através destas não são, geralmente, declarados às entidades fiscais. As explicações deste tipo funcionam de uma maneira informal, sem contrato ou ligação a qualquer tipo de organização ou ordem profissional e constituem uma atividade económica submersa com a qual se tem lidado de uma maneira permissiva, apesar das frequentes acusações de concorrência desleal aos negócios legais de explicações por parte de alguns responsáveis destes últimos. O tipo de ensino prestado pode ser visto como o expoente máximo desta formalização do informal, decorrente em grande medida da não aposta na oferta formal. Por sua vez, o estatuto de atividade particular desenvolvida em espaços privados, para o que aponta sobretudo a relação tradicional explicador/explicando, é de alguma forma um prolongamento da família e das suas escolhas (Neto-Mendes, no prelo). É esta situação de clandestinidade que permite alimentar a confusão entre resultados escolares, de que os explicados são os primeiros beneficiários, e o mérito individual, trave-mestra da ideologia meritocrática,

que leva Sá e Antunes a admitir que as explicações fabricam uma realidade escolar em que “o desempenho mascara a desigualdade” (Sá & Antunes, 2007:148). Face ao exposto, consideramos informal o contributo dos explicadores domésticos em relação à educação formal, ainda que seja um espaço informal altamente determinado pela educação formal (programas, testes e exames das diferentes disciplinas que os alunos-explicandos frequentam na escola).

Silveirinha (2007) apelida de “explicadores domésticos” os professores que estão, simultaneamente, a lecionar em escolas públicas ou privadas e dão explicações em casa, isto é, todos aqueles cuja atividade principal é a de professor mas que nas horas vagas desempenham a função de explicador. Apesar de as explicações não serem a sua atividade principal, representam financeiramente um contributo importante.

Com o desenvolvimento do mercado educativo, a convencional explicação particular, de caráter informal, assumida pelo “explicador doméstico” tem vindo a coabitar cada vez mais com negócios de maior dimensão, onde se incluem as redes de centros de explicação, com diferentes localizações, e o *franchising*, dominado por grandes grupos económicos que, para além das explicações tradicionais, oferecem uma variedade de outros serviços educativos (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008a; Bray, 2011; Bray & Lykins, 2012; Ventura & Jang, 2010).

B. Centros de explicações: explicações como atividade principal

Como já tivemos a oportunidade de afirmar ao longo deste texto, têm vindo a ser criadas condições para o desenvolvimento de respostas educativas alternativas como os centros de explicações de tipo presencial ou através da *Internet*. Assim, a forma de apoio em voga nas últimas décadas em muitos países é a proporcionada pelas empresas de explicações, em franco crescimento, tais são as oportunidades de negócio que o mercado tem proporcionado a este nível.

Ainda que com algumas diferenças, assiste-se um pouco por todo o mundo à naturalização e padronização deste fenómeno empresarial, que envolve novos atores – explicadores, tutores e empresários – que o veem como uma oportunidade de negócio altamente lucrativa. O crescimento é de tal ordem que Dang e Rogers referem estarmos perante a “emergência de um terceiro grande setor educativo” (2008: 161), justificado pela crescente atmosfera de competição e pela convicção do valor da educação para o progresso social e económico.

Ao grupo de indivíduos que se dedicam às explicações, enquadrados em centros de explicações, Silveirinha (2007), por sua vez, deu o nome de “Explicadores públicos” – englobando aqueles profissionais que dão explicações em centros e que podem ser ou não professores em escolas públicas ou privadas. Para além da sua atividade estar legalizada na maioria das situações, as explicações constituem a principal e por vezes a única atividade profissional que exercem (Silveirinha, 2007).

No caso português em particular, a crescente procura por serviços de explicações e a crise de empregabilidade que os professores experimentam de há uns

anos a esta parte, motivada pela redução da taxa de natalidade e consequente diminuição do número de alunos, mas também fruto de algumas políticas educativas (redução do número de turmas e de horários para docentes, resultado da reorganização da rede escolar, das reformas curriculares, etc.), tem levado muitos professores a olharem as explicações como ocupação principal e por vezes única, inviabilizado que está o vínculo contratual, mesmo que a prazo, com uma escola (Neto-Mendes, 2004).

Em Portugal, como em muitos outros países, ninguém duvida que o fenómeno das explicações está em franco crescimento, com inúmeros indivíduos a dedicarem-se inteiramente a esta atividade, como empregados a tempo inteiro num centro de explicações ou como trabalhadores independentes. Abordaremos de seguida, a partir de um conjunto de dados e informações resultantes de pesquisas realizadas em Lisboa, Seul, Brasília e Otava, a atividade dos centros de explicações nas quatro capitais referidas. Deter-nos-emos em particular sobre os principais “clientes”, razões da procura, tempo e dinheiro despendidos, disciplinas mais procuradas e vantagens e desvantagens do recurso a estes serviços.

3. Um olhar sobre centros de explicações de Lisboa, Seul, Brasília e Otava

A procura de explicações deve-se a uma constelação de razões: aos problemas que o ensino formal enfrenta; à necessidade de apoios que são praticamente substitutos da escolarização normal; mas também à competição feroz por certas oportunidades servida por certos apoios que não terão, assim, nenhuma relação com os problemas da Escola porque se constituem como reforços académicos suplementares para indivíduos que têm percursos de escolarização relativamente bem sucedidos. É esta última situação que configura mais precisamente a procura das explicações como reforço das estratégias de preservação de estatutos e privilégios das classes favorecidas. Por sua vez, para os filhos das classes menos favorecidas, mais dependentes do sucesso nas trajetórias de escolarização que escolhem, a procura das explicações terá possivelmente motivações que tanto se traduzem em formas de reforço como se traduzem em formas compensatórias, sendo certo que, em qualquer dos casos, estará subjacente uma estratégia que visa contribuir para aumentar as probabilidades de concretizar expectativas de mobilidade social ascendente (Afonso, 2008).

Quando selecionámos como objeto de estudo do projeto as capitais Lisboa, Seul, Brasília, Otava e Maputo, escolhemo-las para conhecer melhor o fenómeno das explicações nos respetivos países. Assim, escolhemos: Portugal porque é o nosso país de origem, onde o recurso a explicações tem crescido e merece ser estudado; a Coreia do Sul porque possui uma longa tradição de reflexão sobre a questão das explicações, serviço que conhece neste país uma procura em massa; o Brasil porque desenvolveu um sistema de “cursinhos pré-vestibulares” muito procurado e com uma grande oferta; o Canadá porque também conhece uma oferta significativa de explicações, com

grande crescimento do *franchising*; e Moçambique⁶ que nos permitirá compreender como a atividade das explicações se desenvolve num país africano.

Tendo presente a dimensão do fenómeno, a sua diversidade e, naturalmente, a disponibilidade para participar na pesquisa, integraram o estudo 4 empresas em Lisboa, 4 em Seul, 5 em Brasília e 4 em Otava. No âmbito destas visitas, procedeu-se à realização de *entrevistas* aos respetivos gestores (17 entrevistas gravadas em formato digital) e à aplicação de *questionários* aos alunos/explicandos (recolheram-se: 114 questionários em Lisboa; 216 em Seul; 129 em Brasília e 42 de Otava). O trabalho de campo decorreu durante o ano de 2011 e início de 2012.

Antes da análise comparativa de algumas características do fenómeno das explicações nas quatro capitais referidas procuraremos ilustrar de forma sucinta a situação vigente nos países correspondentes.

Portugal

Em Portugal as explicações constituem um fenómeno em crescimento exponencial. E se é verdade que a vertente marginal enquanto economia paralela e não oficializada desta atividade é significativa, a face oficializada e explícita do fenómeno assume uma extensão que, a cada dia que passa, se torna mais intensa, já que nos confrontamos diariamente com a abertura de novos centros de explicações. O crescimento referido explica-se em parte por duas condições determinantes: 1) existência de *numerus clausus* para o acesso ao ensino superior que exige notas elevadas no ensino secundário e nos exames nacionais com um impacto seletivo maior em certas áreas como Artes e Saúde, por exemplo; 2) existência de um elevado número de licenciados desempregados, profissionalizados em ensino, que não veem a curto prazo possibilidade de entrada como docentes no sistema educativo, estando assim disponíveis como mão-de-obra qualificada para assumir a ocupação de explicador.

O elevado número de professores desempregados, a importância atribuída às notas escolares e a existência de exames nacionais – de acesso ao Ensino Superior, mas não só – são também motivos de interesse para a entrada em Portugal de grandes empresas multinacionais dedicadas ao apoio pedagógico, com serviços altamente especializados. A existência de centros que operam em *franchising*, em franca expansão no nosso país, evidencia uma procura suficiente que justifica o desenvolvimento de estruturas deste tipo. Os negócios franchisados de explicações, apesar de serem um fenómeno recente no nosso país e não ter ainda atingido a escala que se conhece noutros, como Estados Unidos, França, Japão, Coreia do Sul, merecem atenção quer pelo seu desenvolvimento rápido quer pelo que representam ao nível da

⁶ O projeto inicial previa que uma das cinco cidades capitais a estudar fosse Paris, mas, após inúmeros esforços não foi possível proceder ao levantamento de dados por falta de colaboração. Neste sentido, escolhemos Maputo, o que nos permite também considerar mais um continente na nossa amostra. O facto de a recolha de dados nesta capital estar mais atrasada justifica a sua não integração neste texto.

procura de serviços de explicações quer ainda pelo número de indivíduos que vê neste tipo de atividade uma boa oportunidade de negócio, ou pelo número de colaboradores que recruta (Costa, Ventura, Neto-Mendes & Azevedo, 2008).

Coreia do Sul

A Coreia destaca-se como um dos países onde o recurso a explicações é mais expressivo e em contínuo crescimento. A maioria das famílias investe uma parcela significativa do seu orçamento nas explicações e há um manifesto orgulho pelo tempo despendido pelos seus filhos em explicações, particularmente quando estas são prestadas por explicadores oriundos das universidades mais prestigiadas da Coreia do Sul ou então quando frequentam os centros mais reputados. Também neste país os exames que condicionam o acesso a um determinado nível de ensino têm um peso significativo na expansão do mercado das explicações. Perante este cenário e face à importância atribuída às explicações, os centros de explicações estão a tornar-se um negócio muito atrativo (Costa, Ventura, Neto-Mendes & Azevedo, 2008).

Brasil

No Brasil destaca-se a modalidade de centros designada por “cursinhos”, que dirigem a sua oferta para os estudantes que se preparam para realizar exames de acesso ao ensino superior. Tal é a manifestação destas práticas que os “cursinhos” se têm tornado gradualmente num grande sistema de educação, paralelo ao sistema formal por serem uma resposta importante para as necessidades dos estudantes que querem obter uma vaga numa universidade. Para além do acesso à universidade, na capital destaca-se como motor do reforço escolar a preparação para o acesso ao Colégio Militar de Brasília, uma instituição também muito procurada entre os jovens brasilienses (Costa, Ventura, Neto-Mendes & Azevedo, 2008; Gouveia, 2012).

Canadá

No Canadá as explicações afirmaram-se como uma atividade que complementava o que era ensinado no ensino formal e visavam ajudar o aluno a compreender melhor os conteúdos explorados na aulas ou a preparar-se para os testes e exames. Estes serviços eram normalmente prestados por professores, em suas casas ou nas dos explicandos, ou por pequenos centros de explicações. Contudo, a par das referidas explicações “tradicionais”, tem-se assistido à diversificação de serviços com o desenvolvimento de empresas ligadas ao ensino não-formal conhecidas por “centros de aprendizagem”. Estes distanciam-se do papel de apoio ao que é ensinado nas escolas, incluem toda uma panóplia de programas (programas pré-escolares, programas de matemática e de leitura, programas de escrita e discurso em público) e

em alguns casos, promovem também cursos acreditados. Em suma, desenvolvem uma variedade de serviços educativos que diferem dos tradicionais centros de explicações nos objetivos e no método. De referir ainda que estes centros não são necessariamente geridos por profissionais ligados ao ensino (Aurini, 2003; Costa, Ventura, Neto-Mendes & Azevedo, 2008).

Apresentada em traços genéricos a situação vigente nos países selecionados, passaremos a abordar mais amiúde aspectos do fenómeno das explicações nas respetivas capitais, tais como: o perfil dos “clientes”, razões da procura, tempo despendido, disciplinas mais procuradas, investimento familiar e vantagens e desvantagens do recurso a explicações.

2.1. Perfil dos “clientes”

Nas cidades de Lisboa, Seul, Brasília e Otava foram recolhidos 501 questionários. Analisadas as respostas, apresentamos na tabela 1 a distribuição dos alunos com base no nível de educação/ensino que frequentam. A grande maioria dos alunos inquiridos (69,6%) frequenta anos escolares correspondentes a um ensino médio/secundário.

Tabela 1. Distribuição dos alunos inquiridos por níveis de educação

	Lisboa	Seul	Brasília	Otava
Educação Pré-escolar	-	-	2	7
Ensino Básico/Fundamental	39	6	58	29
Ensino Médio/Secundário	72	198	58	6
Ensino Superior	3	-	2	-
Total	114	204	120	42

Como podemos observar pela tabela 1, o fenómeno da procura de explicações é transversal a todos os ciclos escolares. É possível confirmar a procura de explicação ao nível do pré-escolar e dos primeiros níveis de ensino, no entanto não é de espantar que o fenómeno tenha uma maior expressão nos níveis de ensino correspondentes ao ensino médio e secundário pelo seu caráter mais seletivo e onde o sucesso é determinante para aceder aos níveis de escolarização seguintes.

Neste quadro, quando procuramos esboçar o perfil dos estudantes que se socorrem dos centros de explicações, encontramos dois tipos de “clientes” distintos: i) aqueles que, apesar de serem detentores de conhecimentos e competências suficientes a determinada disciplina (eventualmente até com altas classificações), recorrem às explicações para melhorar os seus resultados e atingir a classificação mais elevada possível e ii) aqueles que, apresentando dificuldades e insucesso a certas disciplinas, procuram as explicações para cumprir os resultados que lhes permitam a aprovação (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008b).

Temos razões de sobra para pensar que este fenómeno de escolarização da vida das crianças e dos jovens fora da escola não só não é novo como persegue novos caminhos e conhece uma precocidade antes insuspeitada. Daí ser importante analisar de seguida os motivos que originam a procura das explicações.

2.2. Razões para a procura

A expectativa educacional continua a aumentar e os estudantes e as famílias veem nas explicações um sistema paralelo ao sistema de ensino que parece favorecer os resultados académicos dos alunos. A realização de exames, a luta por boas notas, as dificuldades/falta de bases, os maus resultados, a desatenção/falta de motivação, a incompetência dos profissionais da escola, a falta de hábitos de trabalho, o facilitismo, a imposição dos pais, a necessidade de ocupação dos tempos livres ou o fracasso são algumas das razões genericamente apontadas para o recurso a explicações. De forma genérica, podemos criar três categorias de razões: i) de tipo pessoal (que dependem exclusivamente do aluno), ii) escolares e educativas (relacionadas com o funcionamento do sistema educativo e das escolas), e iii) do foro sociocultural, pelas exigências colocadas pela sociedade e pelos seus padrões de vida e de consumo.

Para identificar as razões para o recurso aos centros de explicações nas quatro capitais em análise foi colocada a seguinte questão aos alunos dos centros: “Indique os motivos pelos quais recorreu a centros de explicações”. Estudadas as respostas recolhidas, mostramos na tabela 2 os motivos indicados pelos alunos. Das categorias apontadas, verificamos que, nos casos de Seul e Brasília, a obtenção de resultados que permitam o acesso ao ensino superior ou a determinado curso é aquela que os alunos dos centros mais referem (49,47% e 46,82% dos inquiridos de Seul e Brasília, respetivamente). No caso de Lisboa, ainda que esta razão também seja importante, merecem destaque os “resultados negativos” na escola (resultados que não asseguram a transição de ano, uma vez que o sistema português admite a reaprovação) e os “resultados positivos, mas baixos”, motivos apontados, em ambas as respostas, por 33,06% dos inquiridos. No caso de Otava, destacam-se como principais motivos para a frequência de explicações os “resultados positivos, mas baixos” (19%) e “resultados que não garantem o acesso à Universidade/curso desejado” (16,6%).

Tabela 2. Razões para a frequência de explicações

Motivos	Lisboa		Seul		Brasília		Otava	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Resultados negativos	36	33,06	8	4,26	20	17,46	-	-
Resultados positivos, mas baixos	33	33,06	32	17,02	9	7,14	8	19
Resultados que não garantem acesso à Universidade/curso desejado	23	25,62	93	49,47	57	46,82	7	16,6
Outros motivos	10	8,26	55	29,25	36	28,57	26	61,9
Total	102		188		122		41	
Sem resposta/Nulo	12		28		7		1	

Por ter sido significativa a escolha por parte dos alunos da resposta “Outro motivo. Qual?”, indicamos, a título de exemplo, alguns dos outros motivos mais referidos: “Dificuldades dos pais para esclarecerem as dúvidas do aluno”; “Garantir notas altas”; “Apoio nos TPC”; “Boas classificações darão maiores oportunidades de sucesso”; “Obter atenção individualizada sem pressão”; “Passar no vestibular”; “Melhor preparação para concursos/Ingresso no Colégio Militar de Brasília” e “Melhorar a formação e preparação/mais ritmo de estudo”.

Quando questionados sobre as razões da crescente procura de explicações, os responsáveis destes centros destacam, por exemplo, que:

- As motivações são as mais diversas, portanto temos um grupo de alunos cada vez maior que são ótimos e que querem ficar excelentes... Depois temos os alunos que vêm para a explicação à cautela; ou seja, antes que os problemas apareçam, não querem ter nas disciplinas centrais – Português, Matemática, Físico-Química, Inglês – problemas; portanto, têm uma explicação preventiva. Depois temos o aluno que pura e simplesmente está de rastos e precisa de ser apoiado porque não consegue, por ele próprio, que não é a maioria (L1, Lisboa);
- *A escola pública não assume as suas responsabilidades (S1, Seul);*
- Pela desfasagem que existe no ensino público. A gente trabalha muito com o aluno da escola pública; então, ela está deixando muito a desejar. Então, é a falta mesmo do acompanhamento no colégio público. Conteúdo e tudo. Então, eles procuram reforço para terem a chance de concorrer (B1, Brasília);
- *Acho que há aqui um grande desafio e é por isso que programas como os da Kumon, Sylvan, Oxford, Mathnasium, Spirit of Math, Private Tutors e outras companhias estão a crescer. É devido a uma lacuna no sistema público (O2, Otava).*

Antes de passarmos à análise do tempo despendido em explicações pelos alunos que participaram no estudo, ainda que mais centrados na realidade portuguesa, importa, como síntese da abordagem das razões para a procura, referir que é uma conclusão precipitada afirmar que o crescimento do fenómeno das explicações se deve apenas à perda de qualidade da escola pública. As razões da procura são mais gerais e também os alunos do privado procuram explicações. A competição por um lugar no ensino superior, por sua vez, consolida a procura de vantagens (recurso a explicações) por parte dos alunos bons que ainda assim podem ver goradas as suas expectativas de entrar no curso/universidade pretendidos se em vez de uma classificação de 18 ou 19 valores (na escala de 0-20) concorrerem com 17 ou 18 – e por isso estamos perante uma situação muito diversa daquela em que o aluno recorre a explicações porque tem dificuldades de aprendizagem e arrisca reprovação – “explicandos-meta-vinte” versus “Explicandos-meta-dez”, de acordo com Costa, Neto-Mendes & Ventura (2008b).

2.3. Tempo despendido

Um dos aspetos onde se manifesta maior divergência de resultados nas quatro cidades analisadas é o tempo que os alunos dedicam por semana às explicações.

Tabela 3. Tempo semanal despendido em explicações

Horas por semana	Lisboa		Seul		Brasília		Otava	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0 -2 horas	52	45,61	-	-	-	-	19	45,2
2-4 horas	32	28,07	2	0,93	8	6,20	6	14,3
4-6 horas	26	22,81	8	3,70	7	5,43	7	16,7
6-8 horas	3	2,63	5	2,31	4	3,10	4	9,5
8-10 horas	-	-	7	3,24	3	2,33	1	2,4
10-14 horas	-	-	44	20,37	4	3,10	2	4,8
14-20 horas	-	-	69	31,95	13	10,08	-	-
20-28 horas	-	-	33	15,28	28	21,71	-	-
Mais de 28 horas	-	-	11	5,09	11	8,53	-	-
Sem resposta/nulo	1	0,88	37	17,13	51	39,53	3	7,1
Total	114	100	216	100	129	100	42	100

Apesar do número ainda elevado de não-respostas ou respostas nulas neste item, nomeadamente em Seul e Brasília, preparamos uma leitura dos dados. Estudadas as respostas, apresentamos na Tabela 3 o total de horas por semana despendidas em explicações em cada cidade. Como se pode verificar, os alunos de Lisboa e Otava são os que dedicam menos tempo às explicações, com quase metade (45,6% e 45,2%, respetivamente) a não ir além das 2 horas por semana. Os resultados com intervalos agregados mostram que, em Lisboa, 96,5% têm até ao máximo de 6 horas semanais. Em Otava, esse valor desce para 76%. Em Seul e Brasília, o consumo de explicações tem uma dimensão muito superior, apontando para níveis de ocupação do tempo dos estudantes pouco compatíveis com a sua tenra idade. Em Seul, só cerca de 10% dos alunos inquiridos dedicam entre 2 e 8 horas do seu tempo a esta atividade. Esta percentagem duplica (20,37%) se o intervalo de referência for de 10 a 14 horas e passa para 47% no intervalo de 14 a 28 horas. Em Brasília, apesar dos cuidados que a elevada percentagem (39,5%) de “sem resposta/nulos” nos sugere, é de referir que 31,8% dos inquiridos que responderam a este item afirmam dedicar 14 a 28 horas ao reforço escolar, havendo mesmo 8,5% que referem dedicar mais de 28 horas a esta atividade. Significativa é ainda a constatação de que os alunos de Lisboa não assinalaram um caso que fosse de frequência para além das 8 horas semanais e em Otava não houve nenhuma referência para além das 14 horas. Por sua vez, em Seul a frequência mais considerável inicia-se no intervalo 10 a 14 horas, e em Brasília no intervalo acima, das 14 a 20 horas por semana.

O exercício comparativo que este texto ensaia mostra que a situação em Portugal está longe de representar o exemplo mais extremo em termos de “escolarização” do tempo das crianças e jovens ocorrida fora da escola. Os dados recolhidos evidenciam uma tendência crescente para a dupla jornada de trabalho – a da escola regular, esteja ela ou não integrada na escolaridade obrigatória, e a das explicações – o que parece reforçar a ideia de que há uma efetiva “hiperescolarização” da vida das crianças e dos jovens, circunstância que não é em si mesma uma novidade tendo em conta a investigação que já desenvolvemos sobre as explicações.

2.4 Disciplinas mais procuradas

De acordo com as escolhas dos explicandos e alguns testemunhos dos responsáveis dos centros que entrevistámos, as disciplinas mais procuradas são, por um lado, aquelas em que os alunos apresentam maiores dificuldades e, por outro, as disciplinas sujeitas a exame nacional e nucleares no acesso a determinados cursos superiores, cujas classificações de ingresso são mais elevadas.

Relativamente às matérias que os alunos mais frequentam nas explicações, os resultados coincidem com as investigações internacionais conhecidas sobre o assunto (Bray, 2011; Bray & Lykins, 2012, entre outros). Analisadas as respostas dadas pelos alunos, apresentamos na Tabela 4 as quatro disciplinas mais frequentadas em cada cidade. A matemática surge como a matéria mais procurada. Como se pode ver, merecem ainda destaque, com variações de cidade para cidade, a língua materna, o inglês e outras disciplinas da área das ciências naturais.

Tabela 4. As quatro disciplinas mais frequentadas em cada cidade

Matérias	Lisboa		Seul		Brasília		Otava	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Matemática	76	66,67	173	80,09	68	52,71	19	38,8
Física	-	-	-	-	10	7,75	-	-
Biologia	-	-	-	-	8	6,20	-	-
Inglês	13	11,40	158	73,15	-	-	8	16,3
Físico-química	31	27,19	-	-	-	-	-	-
Francês	-	-	-	-	-	-	12	24,5
Português	36	31,58	-	-	62	48,06	-	-
Ciência	-	-	91	42,13	-	-	-	-
Coreano	-	-	69	31,94	-	-	-	-
Leitura/Escrita	-	-	-	-	-	-	10	20,4

Questionados sobre as disciplinas mais procuradas, os responsáveis dos centros destacam:

- O nosso ranking interno é o Português, a Matemática, a Físico-Química e o Inglês (L2, Lisboa);
- As matérias que têm mais demanda são a Matemática, Português, Física e Química (B4, Brasília);
- O aluno vai fortalecer a base toda da Matemática e do Português em termos de compreensão e interpretação de texto. E aí o aluno vai progredindo (B3, Brasília);
- Francês, Inglês, Matemática, são as fundamentais. Essas é que são as maiores. Com menor expressão temos Biologia, Química, Cálculo (O3, Otava);

2.5. Investimento familiar

No conjunto de estratégias desenvolvidas pelas famílias para alcançar vantagens na competição em torno de bens educativos, o recurso a “explicações” tem assumido um peso crescente nos orçamentos domésticos, investimento que se pode constituir como mais um fator de desigualdade no acesso à Educação e em última análise aos lugares cimeiros de uma sociedade onde as vagas são cada vez mais escassas.

Não havendo dúvidas sobre a influência das explicações nos resultados, não podem ser negligenciados os impactos diferenciadores nas oportunidades que podem ter aspectos como o preço a pagar pela aquisição do serviço. Face ao exposto, importa reforçar que a indústria das explicações absorve uma parcela significativa do orçamento das famílias para a educação dos seus filhos (Ventura, Neto-Mendes, Costa & Azevedo, 2006).

Para melhor compreendermos o investimento em explicações por parte das famílias consideramos significativo caracterizar o nível de instrução, as profissões e as remunerações dos pais dos alunos inquiridos, ainda que o façamos de modo descritivo e sem a conceptualização e reflexão crítica que o assunto merece.

Pudemos verificar que a distribuição observada dos pais por grau de instrução revela uma alta tendência para os níveis de instrução superior. Mais de 70% dos pais dos alunos inquiridos nas quatro cidades são detentores de um grau de Ensino Superior e as suas profissões são sobretudo incluídas nas categorias 1 “Empresários, administradores e gerentes de empresas”, 2 “Profissionais liberais”, particularmente, em Lisboa, Otava e Seul e 3 “Funcionários Públicos”, sobretudo em Brasília.

Estes números permitem confirmar a ideia de que assistimos ao intensificar da procura de explicações por parte de alunos das classes média e alta que os diplomados representam. Esta situação reforça o carácter competitivo que as famílias das classes média e alta atribuem à educação dos seus filhos que as faz investir cada vez mais em explicações não para conquistar uma mobilidade social ascendente, mas antes para assegurar a manutenção de uma posição social de prestígio.

O nível académico superior e a profissão da maioria dos pais dos alunos inquiridos explicam o facto de auferirem vencimentos mais altos, sendo cerca de 76,3% a percentagem de respostas atribuída à categoria 4 “Mais de 2100 euros”, em Brasília; cerca de 50% em Lisboa e em Otava. Relativamente a Seul, a fiabilidade dos

dados obtidos com esta resposta é questionável e optamos por excluí-los. Mesmo assim, podemos verificar que são exatamente os filhos de pais da classe média/alta quem mais tem possibilidades de pagar este tipo de apoio extra, o que é corroborado pelos respondentes do questionário: em Lisboa, 37,25% dos inquiridos afirma gastar “Mais de 210 euros”; em Otava 23,8% “de 150 a 225 euros” e em Brasília 36% afirma gastar “Mais de 190 euros”. Em Seul, os dados obtidos revelam valores muito elevados tendo em conta o rendimento médio bruto mensal por domicílio na Coreia do Sul, mas porque não está assegurada a fiabilidade dos dados não os consideramos.

Os dados que acabámos de apresentar apontam para sérias questões de desigualdade entre os estudantes. Com base nas informações obtidas é evidente que só podem proporcionar aos seus filhos este tipo de apoio extraescolar, com esta escala e intensidade, os pais que auferem vencimentos acima da média. Esta conclusão remete para a importância que assume nesta matéria a variável familiar, especificamente a origem sociocultural das famílias dos alunos, já que dispomos de uma relação francamente positiva entre as habilitações académicas de nível superior dos pais e a frequência de explicações por parte dos seus educandos. Também aqui poderíamos incluir as palavras de Sá e Antunes, no sentido de “estarmos perante um acesso desigual a um bem fundamental – a educação – sobretudo nas suas fileiras mais apetecidas; desigualdades que parecem penalizar os grupos que já sofrem de outras penalizações” (2007: 154).

Na feroz competição por lugares nas melhores universidades e nos melhores cursos, as explicações representam um dos instrumentos diferenciadores, isto é, uma das alavancas para o sucesso escolar, concretizando a “fabricação da excelência como investimento privado” (Antunes & Sá, 2010: 169).

Ainda sobre o investimento das famílias nas explicações importa referir o excesso de proteção concedida aos filhos/educandos – que permite compreender a importância do capital familiar, enquanto reserva de conhecimentos, de informações, de capacidades de apropriação e de desenvolvimento de autonomia, passível de ser convocado e colocado ao serviço do desempenho académico (e não só) dos seus filhos. Esta estratificação classista conduz ao questionamento das políticas públicas, sobretudo em tempos de crise como os que vivemos, em que o crescimento do desemprego e da precariedade parecem impedir de aceder ou atirar cada vez mais famílias para fora das universidades e políticos. Assim, questões como justiça social e equidade no acesso e sucesso na escola são de tratamento urgente no domínio das políticas públicas apesar do ambiente politicamente adverso. Prolongando este debate, passamos agora a deter-nos em particular no impacte das explicações ao nível dos resultados escolares à luz dos dados recolhidos e da investigação que temos levado a cabo.

2.6. Vantagens e desvantagens do recurso às explicações

Não esquecendo as diferenças que determinam o crescimento e a expansão deste fenómeno nos diferentes países, é importante refletir sobre as consequências que as explicações têm na economia e na sociedade, na medida em que condicionam o modo como os decisores políticos, as famílias e os professores pensam e experienciam

a educação (Bray, 2011). Neste texto centrar-nos-emos em particular nas (des)vantagens ao nível do desempenho escolar.

A procura das explicações por parte das famílias constitui uma estratégia das mesmas para superar a erosão do valor instrumental dos diplomas académicos e aumentar a competitividade dos filhos durante os percursos académicos e no seu processo de integração no mercado de trabalho. Admite-se, pois, que as explicações contribuem para o incremento do sucesso académico.

Tabela 5. Opinião dos alunos sobre as explicações⁷

Influência das explicações sobre o desempenho escolar	Lisboa (n = 78)			Seul (n = 131)			Brasília (n = 72)			Otava (n=39)		
	Sim	Não	Sem opinião	Sim	Não	Sem opinião	Sim	Não	Sem opinião	Sim	Não	Sem opinião
Ajudaram a desenvolver novos hábitos de estudo	89,18%	2,70%	8,11%	65,24%	10,95%	23,81%	95,12%	3,25%	1,63%	87,5%	5%	7,5%
Contribuíram para aumentar a autoconfiança	79,09%	18,18%	2,73%	61,72%	8,13%	30,14%	85,24%	5,74%	9,02%	87,5%	0%	12,5%
Permitiram superar as dificuldades que estiveram na origem da procura de explicações	90,91%	1,82%	7,27%	77,03%	5,74%	17,22%	63,56%	8,47%	27,97%	60%	2,5%	12,5%
Permitiram obter os resultados necessários para no curso superior pretendido	64,07%	3,88%	32,04%	75,60%	3,35%	21,05%	81,04%	5,17%	13,79%	27,5%	10%	62,5%
Não se verificaram quaisquer diferenças	4,67%	88,79%	6,54%	19,79%	52,08%	28,13%	4,23%	84,75%	11,02%	0%	76,9%	23,1%
O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos	3,73%	87,85%	8,41%	17,19%	61,98%	20,83%	3,33%	85,83%	10,83%	0%	76,9%	23,1%

⁷ Consideramos apenas os alunos que responderam a esta questão do questionário, daí a diferença de valor em relação aos dados já apresentados noutras partes deste texto.

Foi pedido aos explicandos que avaliasem globalmente a influência das explicações sobre o seu desempenho escolar. Para organizar as respostas a esta questão foram definidas 6 categorias: as primeiras 4, que fazem referência a consequências positivas das explicações no desempenho escolar dos alunos, foram as mais selecionadas pelos respondentes do questionário: 84,3% do total da amostra “concorda” com a afirmação de que as explicações “contribuiram para desenvolver novos hábitos de estudo”; 78,4% refere que “concorda” com a afirmação de que as explicações “contribuiram para aumentar a sua autoconfiança”; 72,9% “concorda” que o recurso a explicações permitiu “superar as dificuldades que estiveram na origem da sua decisão de se increver nos centros de explicações”; e 62,1% “concorda” com a afirmação de que o recurso às explicações permitiu “obter os resultados necessários para ter oportunidades de entrar no curso superior que pretende”.

É visível o enfoque dos alunos nos aspectos positivos que o recurso aos centros de explicações lhes poderá proporcionar, porque as categorias consideradas mais negativas (“Não se verificaram quaisquer diferenças” e “O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos”), apresentam valores muito baixos comparados aos anteriores. Chamamos, no entanto a atenção para o facto de se verificaram-se altos níveis de “Sem Opinião” por poderem colocar em causa a inferência feita. Apesar disso, é óbvio que o recurso aos centros de explicações parece ser encarado pelos alunos como uma estratégia compensadora com a qual a maioria beneficia.

Apesar de os entrevistados não o valorizarem, sabemos que as explicações podem também ter um efeito negativo na sala de aula, quando causam uma diminuição de motivação dos alunos em relação às aulas (Antunes & Sá, 2010). Importa, assim, estarmos atentos a potenciais desvantagens das explicações, nomeadamente a dependência dos alunos em relação ao explicador na medida em que se habituam a ter sempre um apoio para resolver dúvidas e dificuldades e a desvalorização das aulas curriculares. Estas formas de reforço escolar podem ainda, ao aumentar a diversidade na sala de aula (alunos com e sem explicações), criar conflitos na sequência e orientação da aprendizagem planeada pelos professores e prejudicar o respeito com que os alunos veem os seus professores. A ocupação excessiva dos tempos livres pode também ser prejudicial, gerando cansaço e fadiga. Para terminar, a prática das explicações pode minar algumas dimensões do sistema de ensino formal, influenciando as atitudes e comportamentos dos professores, o que é particularmente óbvio quando os professores do ensino formal são também explicadores.

A nível económico verificam-se também repercuções negativas, porque as explicações representam, especialmente para as famílias de menores recursos, encargos significativos para o respetivo orçamento – como o acesso a este tipo de aulas está relacionado com a aprendizagem e com os rendimentos futuros do aluno, as explicações mantêm e podem até exacerbar desigualdades sociais a longo prazo.

Considerações finais

A importância atribuída pelas famílias à educação, o mundo competitivo em que vivemos, as críticas à escola formal/tradicional e toda uma série de características específicas dos sistemas educativos, como por exemplo os exames, geram um

ambiente propício ao aparecimento de respostas educativas de reforço e até de alternativa escolar de que as explicações são um exemplo de peso.

Os estudos que realizámos sobre a oferta/procura de explicações são inequívocos ao demonstrar que as explicações são um fenómeno real, do conhecimento geral, abrangendo todos os graus de ensino desde o básico ao universitário e que se debruça sobre as aprendizagens do ensino formal. Valendo-nos das palavras de Mark Bray, não restam dúvidas de que “As explicações são impulsionadas por um clima competitivo e por uma crença forte no valor da educação para o progresso económico e social” (Bray, 2008: 20).

Partindo do estudo comparado levado a cabo em Lisboa, Seul, Brasília e Otava, no que respeita ao envolvimento dos alunos nas explicações através do recurso a centros, é possível encontrar muitas marcas de continuidade e apenas uma descontinuidade mais acentuada no que respeita ao perfil dos clientes, às razões da procura destes serviços, ao tempo despendido, disciplinas mais procuradas, horas de contacto e regularidade do recurso a este serviço por parte dos estudantes. Começando pelas continuidades, torna-se evidente que a atividade das explicações surge “colada” à escola formal, muito dependente do seu currículo e dos exames a que os alunos terão que se sujeitar. A afirmação progressiva de “autonomização” curricular e pedagógica destas empresas não está patente nas entrevistas dos respetivos gestores. Continua a haver uma orientação predominantemente supletiva da escola formal, seja ela pública ou privada. Apenas em Lisboa se detetaram indícios de orientações e práticas pedagógicas alternativas à escola formal, com alguns centros a aproximarem-se do modelo dos centros de aprendizagem, como já o verificara também Rodrigues no seu estudo (2012).

Pelo perfil dos alunos que frequentam os centros analisados, podemos concluir que o fenómeno da procura de explicações é transversal a todos os ciclos escolares, evidenciando, particularmente em Brasília e Otava, uma tendência para uma antecipação da procura em ciclos precoces como o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. No entanto não é de espantar que o fenómeno tenha uma maior expressão nos níveis de ensino correspondentes ao ensino médio e secundário pelo seu caráter mais seletivo e onde o sucesso é determinante para aceder aos níveis de escolarização seguintes.

No que concerne às razões apontadas para a frequência de centros de explicações, a obtenção de resultados que assegurem o acesso ao ensino superior ou a determinado curso é a principal razão apontada nas quatro cidades. No caso de Lisboa os resultados escolares negativos e os resultados positivos, mas baixos, foram também determinantes para a procura das explicações.

O fenómeno regista uma outra continuidade nas quatro cidades ao nível das disciplinas mais procuradas, cabendo à matemática a primazia. Merecem ainda destaque, com algumas diferenças de cidade para cidade, a língua materna, o inglês e outras disciplinas da área das ciências naturais.

Outra regularidade é visível ao nível do investimento das famílias nas explicações que indica o carácter competitivo atribuído à educação na sociedade atual. O estudo comparado que realizámos corrobora o intensificar dos investimentos

nas explicações como garante de melhores resultados escolares e como reforço das probabilidades de sucesso nos níveis de ensino posteriores e na vida profissional para conquistar uma mobilidade social ascendente (classes menos favorecidas) ou para assegurar a manutenção de uma posição social de prestígio (classes mais favorecidas). Este aspeto explica outra das continuidades constatada que diz respeito às vantagens do recurso a explicações assente no princípio que os alunos que obtêm melhores resultados escolares atingem níveis superiores de excelência profissional e social. Foi possível destacar nas quatro capitais o potencial efeito positivo das explicações ao nível do aumento da autoestima, da organização/orientação do estudo, do ambiente propício para a aprendizagem, da obtenção de conhecimentos e desenvolvimento de competências e do sentido crítico. Apesar de conhecidas, as desvantagens das explicações foram ignoradas quase em absoluto quer pelos alunos inquiridos quer pelos responsáveis dos centros entrevistados.

Detendo-nos agora nas descontinuidades, o único aspeto onde se manifestou maior divergência de resultados nas quatro cidades analisadas foi na variável tempo despendido em explicações por semana. Os alunos de Lisboa e Otava dedicam muito menos tempo às explicações quando comparados com os de Seul e Brasília. Se os alunos de Lisboa não assinalaram um caso que fosse de frequência para além das 8 horas semanais e em Otava não houve nenhuma referência para além das 14 horas, em Seul a frequência mais significativa inicia-se no intervalo 10 a 14 horas e em Brasília no intervalo acima, das 14 a 20 horas por semana. A dupla jornada de trabalho que se evidencia em Seul e Brasília explica-se pela massificação e forte tradição do recurso a explicações na Coreia do Sul e no Brasil, impulsionadas pelo peso dos exames que condicionam o acesso a um determinado nível de ensino, na capital sul coreana, e pela forte competição no acesso às universidades e ao Colégio Militar, na capital brasileira.

Procuramos aqui desocultar algumas das relações entre a educação formal, mais concretamente o sistema escolar responsável pelo ensino regular e pela certificação, e as explicações. Se insistimos na revelação de algumas destas dimensões é porque elas não são suficientemente conhecidas ou permanecem no limbo do politicamente correto cujo silenciamento é no mínimo conveniente, quer do ponto de vista dos decisores políticos quer daqueles que podemos considerar os atores no terreno: diretores de escolas, professores, explicadores, proprietários de centros de explicações e também as famílias, os alunos e explicados.

Em suma, o fenómeno das explicações constitui hoje uma atividade relevante e com fortes impactes a vários níveis e, por estar longe de ser um fenómeno simples e linear, deve continuar a ser objeto de uma análise aprofundada que ilumine mais as faces ainda na *sombra* deste fenómeno.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela (2008). As explicações no contexto neoliberal do mercado educacional. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 27-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- ANTUNES, Fátima, & SÁ, Virgílio (2010). *Públicos escolares e regulação da educação - Lutas concorrentiais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- AURINI, Janice (2003). *Market Professionals in the Private Tutoring Industry: Balancing Profitability with the Humanistic Face of Schooling*. Toronto: The Research Network on New Approaches to Lifelong Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT).
- BAKER, David. P. & LETENDRE, Geral K. (2005). *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- BRAY, Mark (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners* (Vol. 61). Paris: International Institute for Educational Planning.
- ____ (2002). *The costs and financing of education: Trends and policy implications* (Vol. 3). Manila: Asian Development Bank and Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong.
- ____ (2008). As explicações em perspectiva comparada: implicações no trabalho dos professores e no funcionamento das escolas. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 11-26). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ____ (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels, European Comission.
- BRAY, Mark, & LYKINS, Chad. (2012). *Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia*. Mandaluyong City, Philippines, Asian Development Bank.
- COMISSÃO EUROPEIA (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: CE.
- COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António, & VENTURA, Alexandre (Eds.). (2008a). *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ____ (2008b). Razões para a frequência de explicações na perspectiva dos alunos: os "novos herdeiros" e o reinvestimento do capital cultural In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 147-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino, VENTURA, Alexandre, & NETO-MENDES, António (2003). As explicações no 12º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 2, Ano II, 55-68.
- COSTA, Jorge Adelino, VENTURA, Alexandre, NETO-MENDES, António, & AZEVEDO, Sara (2008). O mercado das explicações e o franchising. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 55-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DANG, Hai-ang, & ROGERS, F. Halsey (2008). How to Interpret the Growing Phenomenon of Private Tutoring: Human Capital Deepening, Inequality Increasing, or Waste of Resources? *Policy Research Working Paper 4530*: The World Bank / Development Research Group/Human Development and Public Services Team.
- GOUVEIA, Andreia (2012). *Investimentos privados em educação: o caso dos cursinhos comerciais*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro.

NETO-MENDES, António (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Políticas e gestão local da educação* (pp. 23-33). Aveiro: Universidade de Aveiro

_____. (2008). A regulação das explicações entre o Estado e o mercado. In J.A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 85-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.

_____. (Prelo). O sistema escolar e o 'sistema educativo na sombra' (explicações): que relações? In Leonor Torres & José Palhares (org.). *Entre mais e melhor escola*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

NETO-MENDES, António, COSTA, Jorge Adelino, & VENTURA, Alexandre (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/NCV.pdf>

NETO-MENDES, António, COSTA, Adelino Jorge, VENTURA, Alexandre & AZEVEDO, Sara. (2008). Escolas, rankings, famílias e explicações: um olhar crítico sobre a construção dos resultados escolares. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 161-176). Aveiro: Universidade de Aveiro.

NETO-MENDES, António, COSTA, Jorge Adelino, VENTURA, Alexandre, AZEVEDO, Sara, & GOUVEIA, Andreia (2012). Private Tutoring in Portugal. Patterns and Impact at Different Levels. In M. BRAY, A. E. MAZAWI & R. G. SULTANA (eds). *Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity* (pp. 151–165). Rotterdam: Sense Publishers.

RODRIGUES, Catarina (2012). *Mercado das explicações: a emergência de um terceiro sector educativo*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro.

ROGERS, Alan (2013). The classroom and the everyday: the importance of the informal learning for the formal learning. Texto distribuído (version 4 February 2013) da conferência proferida a 25 de março no *I Colóquio Internacional das Ciências Sociais da Educação/III Encontro de Sociologia da Educação*, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

SÁ, Vírginio, & ANTUNES, Fátima. (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 129-161.

SILVEIRINHA, Teresa. (2007). *O fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro.

VENTURA, Alexandre, NETO-MENDES, António, COSTA, Jorge Adelino, & AZEVEDO, Sara (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2.

VENTURA, Alexandre (2008). Explicações através da internet: globalização e offshoring. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 69-84). Aveiro: Universidade de Aveiro.

VENTURA, Alexandre, & JANG, Sunhwa (2010). Private tutoring through the internet: globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 59-68.

A promoção da capacidade de resolução de problemas através da articulação de contextos de educação formal e não formal de ciências

Sofia Nogueira¹

Celina Tenreiro-Vieira²

Isabel Cabrita³

Resumo: A capacidade matemática de resolução de problemas revela-se essencial para enfrentar desafios quotidianos. Porém, a este respeito, alunos portugueses do 1.º CEB evidenciam fragilidades.

A exploração de contextos de educação formais vocacionados para as Ciências Físicas e Naturais tem-se revelado promissora na potenciação de capacidades. Por conseguinte, professores demandam recursos didáticos de exploração destes espaços focados em conteúdos curriculares e de programas, no âmbito de visitas de estudo. Contudo, a oferta nestes espaços escasseia e poucos professores os desenvolvem.

Neste trabalho, apresenta-se o desenvolvimento de recursos didáticos orientados para a promoção de capacidades matemáticas de alunos do 1.º CEB, entre elas, a resolução de problemas, através da articulação entre sala de aula e um espaço de educação não formal. Os resultados apontam para que os recursos didáticos potenciaram o desenvolvimento de tais capacidades.

Palavras-chave: resolução de problemas; educação não formal; conexões.

Introdução

Orientações curriculares e programas escolares nacionais (Ponte et al., 2007; Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2012) recomendam o desenvolvimento de capacidades matemáticas, designadamente ao nível da resolução de problemas [RP], e o estabelecimento de conexões entre Matemática e Ciências Físicas e Naturais [CFN]. A monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico [CEB] (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto de 2001) afigura-se como contexto privilegiado para a sua concretização (Davis & Keller, 2009).

Porém e não obstante as melhorias que se têm vindo a constatar, resultados de alunos portugueses de 15 anos obtidos no PISA em 2000, 2003, 2006 e 2009 (OECD, 2001; OECD, 2004; OECD, 2007a; OECD, 2010a) evidenciam fragilidades no desempenho em CFN e Matemática, em particular, na RP. Também os das Provas de

¹ Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro.

² Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro.

³ Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro.

A promoção da capacidade de resolução de problemas através da articulação de contextos de educação formal e não formal de ciências

Aferição de Matemática do 4.º ano do 1.º CEB (Ministério da Educação e Ciência & Gabinete de Avaliação Educacional [MEC-GAVE], 2010, 2011 e 2012) apesar de apontarem para ligeira melhoria no desempenho dos alunos, ainda são pouco animadores, principalmente no que se refere ao domínio daquela capacidade.

Por outro lado, e de acordo com recomendações várias (National Science Board, 2002; Falcão, 2009), embora a Direção Regional de Educação do Norte tenha feito chegar às escolas o Ofício-Circular 21/ME/2004 de 11 de Março, compelindo os professores a programarem visitas de estudo, incluindo, avaliação dos alunos, objetivos de aprendizagem, e guião de exploração do local, poucos são os professores que o fazem (Ribeiro, 2005; Rodrigues, 2011), minimizando as potencialidades educativas da exploração de um espaço de ENF de Ciências.

Segundo Kisiel (2001), muitos professores consideram que é difícil desenvolver tais guiões. Por esse motivo, expressam que gostariam que os espaços de ENF os disponibilizassem e que estes incluíssem referências a orientações curriculares e de programas. Porém, a disponibilização de guiões com essas características é escassa em espaços de ENF vocacionados para Ciências (Guisasola, 2005) e nem sempre promovem a articulação com a sala de aula (DeWitt & Storksdieck, 2008), negligenciando oportunidades de aprendizagens cognitivas (DeWitt & Osborne, 2007).

Neste contexto, o estudo descrito neste artigo teve por finalidade desenvolver (conceber, produzir, implementar e avaliar) situações de exploração matemática de módulos interativos de ciências, articulando contextos de EF e ENF e apelando a capacidades matemáticas de RP e de comunicação em matemática [CM].

O artigo foca resultados relativos à questão de investigação: Quais são as repercussões da exploração dos recursos didáticos desenvolvidos na capacidade de RP de alunos do 4º ano do 1.º CEB?. Dada a temática do número desta revista, também se apresentam as opiniões da professora e de alunos sobre a exploração dos recursos didáticos, centrando-se na articulação da EF com a ENF.

O artigo estrutura-se em sete pontos: introdução; enquadramento teórico; desenvolvimento dos recursos didáticos; procedimentos metodológicos; apresentação de resultados e discussão de resultados e considerações finais. A descrição do desenvolvimento dos recursos didáticos antecede a dos procedimentos metodológicos por dois motivos. Por um lado, os recursos didáticos foram desenvolvidos em estreita relação com revisão de literatura apresentada no ponto que imediatamente a antecede. Por outro, esta ordem permite enquadrar melhor os procedimentos de análise das produções dos alunos inscritas nos recursos didáticos, descritos no ponto sequente.

1. Enquadramento teórico

Na Conferência sobre a Crise Mundial da Educação organizada pela UNESCO, Coombs (1968) distinguiu, pela primeira vez, três contextos de educação: Educação informal [EI], EF e ENF. A EI ocorre no quotidiano (Commission of the European Communities, 2000), é pouco ou nada estruturada, sem objetivos de aprendizagem explícitos e sem certificação (OECD, 2007b), não é intencional nem organizada

(European Centre for the Development of Vocational Training, 2008). Hamadache (1993) afirmou que a distinção entre os conceitos de EF e ENF “não é clara e está longe de ser consensual” (p. 12). Não se trata de opor a EF à ENF mas de conhecer melhor as suas potencialidades, em benefício de todos. No quadro seguinte, distinguem-se os conceitos de EF e ENF com base no trabalho de Werquin (2010).

Quadro 1. Perspetivas acerca da educação formal e a educação não formal

Referência	Educação formal	Educação não formal
Coombs et al., 1973	Pressupõe atividades educativas organizadas em redor do sistema educativo formal estabelecido e em institutos de formação, destinado a servir clientes e a atender a objetivos de instrução identificáveis	Organizada fora do setor educativo; serve uma clientela identificada e possui objetivos definidos
Hamadache, 1993	Rege-se pela unicidade, uma certa rigidez com estruturas horizontais e verticais (turmas de idades homogéneas e ciclos hierarquizados) e condições de admissão definidas para todos; pretende ser universal e sequencial, normalizada e institucionalizada, com certa duração.	Pressupõe atividades organizadas e estruturadas (de modo a não serem confundidas com as de natureza informal), destinadas a um público identificável, que pode não estar inscrito na escola, não institucionalizadas por se desenvolverem fora do sistema educativo.
Commission of the European Communities, 2000	Acontece em contextos promotores de aprendizagens intencionais, estruturadas e controladas (escolas, universidades); é regulada pelo Estado; obedece a um currículo; os promotores pertencem ao Estado ou são acreditados por este; sujeita-se a um sistema de certificação de qualidade; geralmente, conduz à obtenção de um certificado e/ou diploma.	Acontece em contextos promotores de aprendizagens intencionais e estruturadas, à margem dos sistemas educativos e de formação e, geralmente, não conduz à certificação formal; pode ser promovida no local de trabalho e através da sociedade civil e de grupos/associações (partidos políticos, associações de juventude,...) e organizações complementares ao sistema educativo (como arte, turmas de música e equipas de desporto, preparação para exames,...).
ISCED97, 2006	Acontece no sistema educativo inicial e institutos de formação até aos 20/25 anos de idade do indivíduo.	Organizada e autossuficiente; destina-se a um público-alvo de todas as idades; acontece dentro e fora das instituições de ensino; engloba programas de formação de adultos (literacia).
UNESCO, 2006	Consiste numa aprendizagem intencional que ocorre no seio de instituições inseridas em contextos organizados e estruturados (pré-escola, Ensino Básico e Secundário, Ensino Superior, Centros de Formação), destinados à aprendizagem; pode conduzir a um diploma e/ou certificação.	Consiste na aprendizagem decorrente de atividades educativas planeadas, organizadas e sustentadas, fora das instituições educativas, respondendo a necessidades de pessoas de todas as idades; o seu objetivo é o de proporcionar alternativas de aprendizagem para quem não tem acesso ao sistema educativo institucionalizado ou precisa de adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades específicas para superar determinados obstáculos; é intencional do ponto de vista do aprendente.

A promoção da capacidade de resolução de problemas através da articulação de contextos de educação formal e não formal de ciências

Referência	Educação formal	Educação não formal
European Centre for the Development of Vocational Training [ECDVT], 2005, 2008	Acontece num contexto organizado e estruturado (local de trabalho ou estabelecimento de ensino/formação) e explicitamente concebida como aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos); intencional por parte do aprendente e, culmina na validação e certificação	A aprendizagem é integrada em atividades planificadas que não são explicitamente designadas como atividades de aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos). A aprendizagem é intencional por parte do aprendente
Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2007b, 2010b	Acontece em instituições educativas, em institutos de formação de adultos, e no local de trabalho	As atividades são planeadas mas possuem caráter não avaliativo (em termos de objetivos, duração, e tempo de aprendizagem), e não conducentes à qualificação (autodidatas e aprendizagem de adultos); intencional do ponto de vista do aprendente

Fonte: adaptado e traduzido de Werquin, 2010

A partir da leitura do quadro anterior identificaram-se aspectos distintivos entre EF e ENF: a EF possui atividades de natureza fechada, ao contrário da ENF; a EF rege-se por objetivos de um currículo ou de um documento oficial orientador, enquanto os da ENF são escolhidos pela entidade promotora; a frequência com aprovação de um contexto de EF conduz à obtenção de um certificado, a da ENF não; o público da EF é homogéneo, o da ENF é heterogéneo; as entidades promotoras da EF são o Estado e as instituições certificadas pelo mesmo, enquanto as da ENF são instituições privadas e pessoas individuais.

A ENF em Matemática e CFN pode ocorrer em diversos espaços. À escala global, encontram-se diversas iniciativas de ENF dedicadas à Matemática: museus de Matemática interativos (por ex., o Arithmeum na Europa, o Museu de Matemática na Ásia, e o Goudreau Museum of Mathematics in Art and Science nos EUA); exposições itinerantes de matemática como A Matemática de M. C. Escher (<http://www.spm.pt/escher>) e Mathamazing (<http://goo.gl/GsAHf>); e museus de Ciência com exposições de Matemática (o Deutsches Museum com a exposição Mathematical Cabinet e o Pavilhão do Conhecimento com a exposição Matemática Viva). No entanto, a dispersão mundial de museus de Matemática é i) relativamente recente porque o Mathematikum, na Alemanha, quando da sua inauguração em 2002, foi anunciado como o primeiro museu de Matemática do mundo embora, em 1980, em Nova Iorque, existisse o Goudreau Museum of Mathematics in Art and Science e ii) incipiente, pois tais espaços parecem predominar na Europa apesar de ainda serem escassos.

Em Portugal, existem alguns espaços de EF e ENF de Ciências que têm promovido iniciativas de cariz não formal dedicadas à Matemática. Assim, universidades portuguesas têm promovido atividades designadamente no âmbito da Semana da Ciência e da Tecnologia e o desenvolvimento de recursos didáticos e de exposições itinerantes destinadas ao público escolar. É o caso da Exposição “Educação +”, subordinada à Literacia Financeira, promovida pelo Projeto Matemática Ensino, da Universidade de Aveiro [UA]. Também espaços de ENF de ciência têm proporcionado exposições permanentes (ex.: “Matemática Viva” do Pavilhão do Conhecimento),

temporárias (ex.: a exposição “Imaginary – Matemática e Natureza”, exibida em 2012, no Museu de Ciência da Universidade de Coimbra) e/ou itinerantes (ex.: exposições no âmbito da iniciativa “A Fábrica vai...” da Fábrica Centro Ciência Viva). Recentemente, alguns espaços de ENF ligados a universidades portuguesas têm sido objeto de investigação no âmbito da exploração matemática, como o Jardim de Ciência (Nogueira, Tenreiro-Vieira e Cabrita, 2010), sedeado na UA, e o Horto de Amato Lusitano (Santos, 2012), sedeado na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Investigação sobre a ENF tem apontado que esta possui várias potencialidades educativas, entre as quais: desenvolvimento de capacidades de RP (ex.: Ribeiro, 2005); aprendizagem mais duradoura na ENF que na EF (ex.: Rennie & Johnston, 2004), sobretudo, a que recorre a módulos interativos (ex.: Cuesta, Diaz, Echevaria e Morentin, 2002).

Wagensberg (1998) defendeu que o envolvimento do visitante com o módulo e o conhecimento que dele consiga obter depende da mistura equilibrada de três ingredientes que constituem o denominado “método da interatividade total”: a interatividade manual (*hands-on*), a interatividade mental (*minds-on*) e a interatividade emocional (*hearts-on*). O termo *hands-on* surge, por oposição ao termo *hands-off*, expressão comumente usada nos museus tradicionais em que os objetos não deveriam ser tocados pelos visitantes. Pelo contrário, atualmente, Museus de Ciência e Tecnologia possuem dispositivos físicos que, pelo tamanho, custo, originalidade ou possibilidades de exploração e interação, não se encontram nas escolas e são classificados como módulos *hands-on*, porquanto permitem o envolvimento físico dos utilizadores. Contudo, tocar não pressupõe aprender (Sandifer, 2003), pelo que é preciso fomentar a interatividade através do efeito *minds-on* (interação mental) e *hearts-on* (interação emocional) (Botelho, 2010). Assim, atualmente, os espaços de ENF também têm procurado enfatizar tais aspectos na exploração dos módulos de modo a estimular a (re)construção de conhecimento de quem com eles interage.

Investigação (ex.: DeWitt & Osborne, 2007; DeWitt & Storksdieck, 2008; Rodrigues, 2011) aponta para que a eficácia de visitas de estudo a espaços de ENF de Ciências depende da sua organização em três fases: antes da visita (em sala de aula); durante a visita (num espaço de ENF); após a visita (em sala de aula). Porém, persistem evidências de que a maioria dos professores não estrutura a visita desse modo (Soto Lombana, Angulo Delgado, & Rickernman, 2009) mas que deseja que tais espaços disponibilizem recursos didáticos com tais características e orientados para a promoção de aprendizagens relacionadas com o currículo escolar (Anderson & Zhang, 2003; Kisiel, 2001).

Nessa linha, espaços de ENF de ciências disponibilizam guiões didáticos com propostas de exploração de módulos, destinadas a serem realizadas antes, durante e após visitas de estudo, fortemente orientadas para público em idade escolar. São exemplo disso, a Casa de las Ciencias (Corunha), o Principia (Málaga) e o Exploratório (Coimbra), os quais disponibilizam Guiões Didáticos focados na exploração de conteúdos relativos a CFN e, no caso do Principia, também de Matemática. Porém, a oferta deste tipo de recursos por Museus de Ciência é escassa (Guisasola & Morentin,

A promoção da capacidade de resolução de problemas através da articulação de contextos de educação formal e não formal de ciências

2005), sendo o mais comum a disponibilização de atividades avulso e online, como no Science Museum, em Londres.

Rodrigues (2011) sugeriu que os professores que optarem por desenvolver propostas didáticas, sigam uma abordagem temática e considerem as capacidades e os conhecimentos prévios do aluno. Contudo, os poucos que propõem atividades de articulação antes, durante e após as visitas de estudo delineiam objetivos que passam, principalmente, pela vertente lúdica, não potenciando oportunidades de experimentação e simulação de fenómenos, de recolha de dados, de validação de hipóteses e de interpretação de evidências, característicos da atividade científica (Guisasola & Morentin, 2005).

Szpakowski (1973) defendeu que, para potenciar a articulação entre espaços de EF e ENF, o museu deve: i) demonstrar conhecimento profundo dos currículos e programas escolares dos diferentes níveis de ensino e de formação profissional; ii) elaborar um programa educativo considerando características dos programas escolares e da oferta do museu; iii) combinar com a escola, a forma como a colaboração se deve processar; iv) aliciar a colaboração de jovens no quadro de educação permanente e extraescolar e v) estabelecer acordos com a escola para promover a investigação em ambos os contextos de educação.

Em suma, investigação sugere que a articulação entre a escola e espaços de ENF é desejável. Contudo, por vezes, não é operada ou é-o de modo um pouco incipiente e não estruturado. Nesse sentido, professores têm manifestado interesse em implementar recursos didáticos que operacionalizem tal articulação. Para tanto, sugerem que os espaços de ENF apresentem recursos didáticos destinados a serem explorados antes, durante e após a visita, focados em aspectos curriculares e dos programas. Não obstante, escasseia este tipo de oferta educativa por parte de espaços de ENF, em particular vocacionados para CFN e Matemática.

2. Desenvolvimento dos recursos didáticos

Neste contexto, foram desenvolvidos recursos didáticos assentes em três linhas orientadoras: promover capacidades concernentes à RP e à CM; potenciar conexões entre Matemática e CFN; e articular e potenciar sinergias entre contextos de EF e ENF. Estas emergem das conexões, das capacidades e dos contextos de ENF e EF focados na finalidade da presente investigação.

Na conceção e na produção dos recursos didáticos procurou-se delinear situações de exploração matemática de módulos interativos de ciências que apelassem a capacidades básicas ligadas aos momentos de RP, emergentes da revisão de literatura, cujos autores se basearam nos trabalhos de Polya (1946). Assim, foram definidos os seguintes momentos da RP: Compreensão do problema; Conceção de um plano de RP; Execução do plano de RP; Avaliação do trabalho desenvolvido; e Transversal. No que concerne a cada momento da RP, foram definidas várias capacidades, apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 3. Descrição de capacidades básicas de resolução de problemas relativas aos diferentes momentos

Momento	Capacidades específicas	Capacidades transversais
Compreensão do problema	Formular o problema por outras palavras Identificar a questão do problema Identificar as condições do problema Identificar os dados do problema relevantes para a sua resolução	Relacionar informações do problema entre si e com informações anteriores Usar adequadamente convenções matemáticas Utilizar (construir e/ou interpretar) representações matemáticas adequadas Traduzir a linguagem comum em linguagem matemática e o inverso Expressar descobertas e ideias matemáticas através do uso de linguagem, oral e escrita, clara, rigorosa e adequada à situação
Conceção de um plano de resolução do problema	Identificar um problema relacionado com o que se quer resolver Selecionar as estratégias a utilizar na resolução do problema	
Execução do plano de resolução do problema	Implementar a(s) estratégia(s) selecionada(s) Evidenciar uma ou mais soluções para o problema ou concluir sobre a inexistência desta	
Avaliação do trabalho desenvolvido	Analizar a(s) estratégia(s) implementada(s) e corrigir eventuais erros Selecionar e identificar a melhor solução (no caso de ser apresentada mais que uma) Justificar a solução selecionada através da melhor adequação à(s) condição(ões) e aos objetivos do problema	
Discussão das resoluções do problema	Apresentar o trabalho desenvolvido até ao alcance da melhor solução Adequar os meios e as estratégias utilizadas na comunicação da resolução do problema a uma audiência particular	
Sistematização de aprendizagens	Identificar dificuldades na resolução do problema Identificar ações bem-sucedidas Utilizar a solução e/ou a(s) estratégia(s) em outras situações em que seja(m) adequada(s)	

Realce-se, ainda, que, de forma a potenciar conexões entre Matemática e CFN, os recursos didáticos foram concebidos e produzidos tendo em conta o CNEB (ME-DEB, 2001), em vigor até 22 de dezembro de 2011, o PMEB (Ponte et al., 2007) e a Organização Curricular e de Programas do 1.º CEB [OCP] (Departamento da Educação Básica, 1998), no que respeita ao 4.º ano do 1.º CEB, ao nível de conhecimentos, capacidades e atitudes.

O espaço de ENF selecionado no desenvolvimento dos recursos didáticos foi o Jardim da Ciência [JC], sediado na UA. Dois motivos para a sua seleção decorrem de investigações de Costa (2007) e Gonçalves (2009) terem evidenciado a potenciação de capacidades científicas através da exploração do JC e de este espaço possuir módulos orientados para temáticas de ciências abordadas no 1.º CEB.

Os módulos do JC encontram-se ao ar livre e integram circuitos temáticos: Luz (Tenda de espelhos e Prisma Giratório); Água (Aquário da nossa costa, Circuitos de água, Viscitubos); Forças e Movimento (Cordas que tocam, Girabolas, Vai rodando, Vai e vem nas cadeiras), à exceção de quadros de Expressão. No espaço Desafios - área coberta -, os visitantes são desafiados a (des)montar, testar e explorar o funcionamento de diversificados dispositivos, maquetas e mecanismos.

Na seleção dos módulos para os recursos didáticos, consideraram-se os seguintes critérios: viabilidade de exploração por alunos do 4.º ano do 1.º CEB;

A promoção da capacidade de resolução de problemas através da articulação de contextos de educação formal e não formal de ciências

potencialidade de estabelecimento de conexões entre Matemática e CFN (ME-DEB, 1998, 2001; Ponte et al., 2007); potencialidade de mobilização de capacidades matemáticas de CM e de RP e possibilidade de exploração de três módulos integrados em diferentes circuitos temáticos. Foi tida em conta a experiência da investigadora enquanto monitora voluntária do JC. Os módulos selecionados foram cordas que Tocam, tenda de Espelhos e aquário da nossa Costa.

A coleção “Visita de estudo ao jardim da ciência”, destinada a alunos do 4.º ano do 1.º CEB, é composta por um documento que a contextualiza e por três diádes de guiões designados Guião do Aluno [GA] e Guião do Professor [GP].

Cada GA foca a exploração de um dos módulos selecionados do JC e apresenta propostas destinadas a serem implementadas Antes da visita (em sala de aula), Durante a visita (no JC) e Após a visita (em sala de aula), possibilitando o registo de respostas do aluno.

A cada GA associou-se um guião do professor [GP]. Cada um incidiu na seguinte informação relativa ao GA correspondente: contextualização (fases da visita ao JC, itens a explorar e propósitos visados, enquadramento curricular e capacidades solicitadas, com maior ênfase em cada item do GA) e orientações ao professor (linhas de atuação para a exploração das situações propostas no GA).

A coleção também contempla um documento que a contextualiza, designado de “Visita de estudo ao jardim da ciência: contextualização da coleção”. Este foca a descrição do JC e capacidades matemáticas envolvidas na RP e na CM solicitadas nos GA. Este recurso didático destinou-se, primeiramente, à professora do 1.º CEB envolvida na presente investigação e, posteriormente, a quem pretendesse conhecer os fundamentos e o propósito dos GA, sobretudo, docentes e monitores do JC.

Além da exploração dos módulos do JC ao ar livre, considerou-se relevante que os participantes no estudo desta investigação usufruíssem de um espaço coberto designado espaço Desafios e do Laboratório de Educação em Ciências, do qual o JC constitui extensão.

Todos os recursos didáticos foram alvo de validação, que teve por objetivos: melhorar a sua adequação aos alunos do 1.º CEB; elevar o seu rigor científico; tornar as propostas dos GA mais atrativas e focar as propostas nas capacidades matemáticas pretendidas. O processo de conceção e produção dos recursos didáticos até à obtenção da versão final envolveu a validação das versões, sucessivamente, obtidas, conseguidas a partir da apreciação de validadores com perfis diversos, complementares e adequados ao propósito da coleção, em diferentes momentos. Os recursos didáticos foram validados: no primeiro momento, por professores do 1.º CEB e do 2.º CEB que lecionavam Matemática e Ciências; no segundo momento, por docentes do Ensino Superior da área da Educação e das Ciências e Matemática; no terceiro e no quarto momentos, por alunos do 3.º e do 4.º anos do 1.º CEB; no quinto momento, por alunos da licenciatura em Ensino Básico e por uma Mestre em Biologia; e no sexto momento, por especialistas em educação em Matemática e Ciências e no 1.º CEB.

A implementação da versão final da coleção “Visita de estudo ao jardim da ciência” decorreu ao longo do 2.º Período do ano letivo de 2009/2010, numa turma do 4.º ano do 1.º CEB de uma EB1 da cidade de Aveiro. Para tanto, foram obtidas autorizações dos Encarregados de Educação dos alunos da turma, da professora titular de turma, da Diretora de Escola e do Diretor do Agrupamento de Escolas de Aveiro. As sessões de exploração dos GA decorreram na sala de aula da referida turma e no JC, durando entre 30min e 2h 00min.

Para se poderem avaliar as repercussões da implementação da coleção nos alunos e professora envolvidos no estudo principal, durante a implementação do estudo foram recolhidos dados usando diferentes instrumentos, no quadro de várias técnicas de recolha de dados, conforme se descreve mais adiante.

3. Procedimentos metodológicos

Em seguida, descrevem-se e justificam-se a natureza do estudo, o contexto e a escolha dos participantes e os processos de recolha e de tratamento dos dados.

O estudo desenvolvido configura-se como estudo de caso (Meirinhos & Osório, 2010) e assume um pendor, predominantemente, qualitativo, embora recorra a operações quantitativas, de modo a afluir para o fortalecimento do plano de investigação. Com a análise do caso, não se pretende generalizar resultados mas produzir compreensão sobre uma realidade complexa e explicá-la (Yin, 2005). Para que esta fosse mais ampla e profunda, procedeu-se à recolha de dados através de diversas fontes e à triangulação dos dados.

A escolha da escola com 1.º CEB foi determinada, sobretudo, pela conjugação de duas condições requeridas, inicialmente: possuir protocolo com a UA, no âmbito da Prática Pedagógica, e pertencer ao concelho de Aveiro para potenciar a viabilidade de obter a anuência de um professor em participar no estudo e facilitar a deslocação da turma ao JC.

A turma selecionada era constituída por 22 alunos (8 meninos e 14 meninas). A maioria pertencia à mesma turma desde o 1.º ano do 1.º CEB. No início do estudo, uma aluna tinha 11 anos e os outros tinham 10. Dois alunos estavam identificados como alunos com Necessidades Educativas Especiais e eram acompanhados por uma professora do Ensino Especial, numa sessão semanal. Só uma aluna havia sido retida no seu percurso escolar, concretamente, uma vez no 3.º ano.

As principais técnicas de recolha de dados, posteriormente, alvo de análise de conteúdo, orientada por categorias definidas a priori e/ou de tratamento de estatística descritiva, foram: a inquirição, por questionário e por entrevista; a observação direta, suportada por Notas de Campo [NC], e a análise documental das produções dos alunos relativas às tarefas-teste [TT] e aos GA.

Recorde-se que os GA solicitam a mobilização de capacidades matemáticas de RP (e de CM). Cada um foca a exploração de um módulo do JC e incide sobre diferentes temáticas de CFN. Cada TT tem itens cujas temáticas de CFN e capacidades de RP solicitadas que coincidem com as dos GA. A primeira e a última TT implementadas denominam-se TT Globais [TTG] e as implementadas a seguir a cada

A promoção da capacidade de resolução de problemas através da articulação de contextos de educação formal e não formal de ciências

GA designam-se TT Parciais [TTP]. Cada TT foi implementada em dois períodos de 45min, mediados por intervalo de 30min. Eis a sequência de exploração dos GA e das TT: TTG1; GA focado na exploração de Cordas que Tocam (GA_CT); TTP1; GA focado na exploração da Tenda de Espelhos (GA_TE); TTP2; GA focado na exploração do Aquário da nossa Costa (GA_AC); TTP3; TTG2.

As produções inscritas nas TT e nos GA foram objeto de análise, atendendo à RP e à CM, focada na turma e em três alunos. Em seguida, refere-se apenas os procedimentos adotados na análise de produções relativas a itens de TT que solicitavam a mobilização de capacidades de RP, tendo em conta a questão de investigação enunciada no início. Para orientar a análise de conteúdo foi estabelecida, para cada etapa da RP, a “característica da resolução”, considerando os seguintes aspetos: “não responde”; “procedimento adequado e completo da RP alcançando solução adequada”; “procedimento adequado e completo da RP mas comete erros de percurso”; “procedimento adequado mas incompleto da RP e responde com base nos resultados obtidos”; “evidencia ter chegado a uma solução mas não apresenta o caminho”; “procedimento inadequado ou incompreensível”. Estas dimensões foram definidas atendendo à apreciação global das produções inscritas nas TT, tendo em conta que tais afinidades se destacavam nas produções inscritas em itens que solicitavam capacidades de RP. A partir da análise das produções escritas dos alunos, registou-se o total de vezes que cada um mobilizou cada capacidade básica de RP solicitada em cada item. Considerou-se que uma capacidade foi mobilizada quando o registo escrito do aluno continha evidências disso, mesmo quando esta não fosse mobilizada de forma totalmente eficaz. Por exemplo, considerou-se que o aluno mobilizou a capacidade básica de RP Identificar os dados do problema relevantes para a sua resolução, inscrita no momento de RP Compreensão do problema, quando usou os dados tidos como relevantes para a RP, mesmo quando também registou algum(ns) que não o tenham sido. Se esta capacidade tiver sido solicitada em 6 itens numa TT e o aluno evidenciar que a mobilizou em 3, considerou-se haver mobilização da capacidade em metade das vezes em que a mesma é solicitada nessa TT. Complementarmente, a análise das produções dos alunos foi abordada de outro modo. Para cada aluno e para a turma, foi determinada a frequência de mobilização de capacidades de RP, no global e por momento de RP, em cada TT e GA. Por exemplo, se a mobilização de capacidades de RP tiver sido solicitada 30 vezes, num GA, e o aluno a tiver manifestado 20, considera-se que a mobilizou em cerca de 66,6% das ocasiões, sendo-lhe atribuída a classificação de Satisfaz, atendendo à escala métrica intervalar de 5 níveis, definida à priori: Muito não satisfaz ($0,0\% \leq x < 24,5\%$); Não satisfaz ($24,5\% \leq x < 49,5\%$); Satisfaz ($49,5\% \leq x < 69,5\%$); Satisfaz bem ($69,5\% \leq x < 89,5\%$); Satisfaz muito bem ($89,5\% \leq x < 100,0\%$). Embora se tenham definido dois níveis negativos (Muito não satisfaz e Não satisfaz), foram definidos três níveis positivos para melhor aferir a evolução do domínio de capacidades dos alunos, ao longo da implementação das TT e dos GA.

Foram construídos e administrados dois questionários, um antes da implementação da TTG1 e outro depois da TTG2, designados, respetivamente, por questionário inicial [QI] e questionário final [QF]. O QI foi construído com o propósito de conhecer a opinião dos alunos acerca da aprendizagem da Matemática e de Ciências Experimentais, do domínio de capacidades de CM e de RP, e à exploração de

propostas, em sala de aula antes, durante e após a visita a museus/centros de ciência e da relevância que atribuem a tal. O QF também procurou obter a opinião dos alunos acerca da aprendizagem da Matemática e de Ciências Experimentais e do domínio de capacidade de CM e de RP, decorrente da exploração dos GA, e acerca de preferências e dificuldades na resolução das propostas dos GA e das TT. O QI e o QF apresentam questões de resposta fechada e o QF apresenta, também, questões de resposta aberta. As respostas às questões de resposta fechada dos questionários foram organizadas numa matriz do PASW Statistics, respeitando uma escala ordinal de tipo Likert (de 1 discordo totalmente a 5 - concordo totalmente). Após a codificação das respostas, relativamente ao item a que respeitavam, criaram-se variáveis no PASW Statistics, considerando a definição de missing values para o caso de “não-resposta”. As questões de resposta aberta foram alvo de análise de conteúdo de tipo categorial: da leitura geral das respostas, foi possível associar os discursos por afinidades, das quais emergiram categorias.

As entrevistas foram efetuadas à professora e a três alunos. As entrevistas à professora realizaram-se antes da implementação do QI (Entrevista Inicial à Professora [EIP]) e após o QF (Entrevista Final à Professora [EFP]). A EIP e a EFP envolveram várias dimensões de análise, destacando-se, neste artigo, os resultados relativos àquela que respeita ao desempenho dos alunos no domínio de capacidades de RP. Também os três alunos que constituíram casos aprofundados foram entrevistados após a implementação do QF. As suas entrevistas diferiram na solicitação de esclarecimento de respostas dadas nos questionários. As falas dos alunos foram codificadas seguindo o modelo Entrevista-código do aluno-n.º da fala. Assim, a segunda fala da aluna A3 na entrevista foi codificada como E-A3-2. As falas da professora foram codificadas seguindo o modelo EI/EFProfessora[EFP]-n.º da fala. Deste modo, a segunda fala da professora na EI foi codificada como EIP-2 e na EF como EFP-2.

Ainda, foram redigidas NC de natureza descritiva e reflexiva. Os registos das observações centradas na turma foram organizados, por sessão, nos seguintes aspetos: ambiente de sala de aula; interações e produções dos alunos; diálogo (da investigadora) com a professora; e comentários da investigadora. Os registos focados em episódios relevantes protagonizados por alunos foram organizados nos seguintes aspetos: aluno(a) focado(a), diálogo com a professora; e comentário da professora. Os relativos à resolução das TT apresentam os seguintes aspetos: identificação da TT; data e horário; ocorrências ou episódios relevantes; diálogos com a professora; e comentários da investigadora. Também foram realizadas NC (não apresentadas neste artigo) incidentes no registo de dúvidas dos alunos acerca da interpretação de enunciados dos questionários.

4. Apresentação de resultados

Em seguida, sintetizam-se alguns resultados da investigação que concorrem para responder à questão de investigação (Quais são as repercussões da exploração dos recursos didáticos desenvolvidos na capacidade de RP em alunos do 4º ano do 1.º CEB?), destacando-se alguns relacionados com a articulação entre a EF e a ENF.

A maioria dos alunos da turma (16 alunos em 22) obteve níveis positivos da escala classificada, decorrente da análise de produções inscritas em itens da TTG1 que apelavam a capacidades de RP. Nenhum aluno obteve nível negativo da escala classificada nos GA, só em TT (TTG1 – 6; TTP1 – 15; TTP2 – 8; TTP3 – 10; TTG2 - 4). Salienta-se que, da TTG1 para a TTG2, o número de alunos que obteve nível positivo da escala classificada aumentou (de 16 para 18), duplicando o daqueles que alcançaram os dois mais elevados (de 6 para 12). Ainda, mais alunos obtiveram mais níveis positivos da escala classificada nos GA do que nas TT (TTG1 - 6; GA_CT - 20; TTP1 - 5; GA_TE - 22; TTP2 - 19; GA_AC - 22; TTP2 - 12; TTG2 - 18) e mais alunos tiveram o nível mais elevado (TTG1 - 1; GA_CT - 8; TTP1 - 3; GA_TE - 12; TTP2 - 0; GA_AC - 13; TTP3 - 0; TTG2 - 8). Estes resultados apontam para uma evolução favorável da maioria dos alunos, ao nível da RP, decorrente da exploração das TT e dos GA.

Quando inquirida sobre se considerava que a exploração dos GA havia contribuído para uma evolução positiva dos alunos nas capacidades de RP, a professora respondeu “Ai isso sim, sem dúvida” [EFP-134]. Como possíveis explicações dadas pela professora na EFP, destacam-se: a pouca familiarização dos alunos com problemas cujas solicitações se focavam em capacidades; a complexidade e o caráter desafiante dos problemas propostos nos GA e nas TT; a admissão de mais do que uma solução para um problema; a metodologia dos GA concretizada na articulação lógica entre itens e as fases da visita (Antes da visita, Durante a Visita, e Após a visita); e os trabalhos de grupo realizados em algumas propostas, já que tal não foi permitido nas TT.

A professora afirmou que, antes do estudo, diariamente, proporcionava situações de resolução de problemas aos alunos: “[...] todos os dias [...] se propõem problemas a partir de situações que ocorrem de momento mesmo sem ser pensadas e, muitas vezes, também são preparadas por mim, em casa” [EFP-146]. Tal indica que, desde o 1.º ano, os alunos foram abundantemente estimulados em termos da RP, em sala de aula o qual pode ajudar a explicar por que a maioria dos alunos (16 em 22) obteve nível positivo da escala classificada na TTG1.

Os resultados da análise das produções dos alunos inscritas nas TT e nos GA evidenciam que os alunos obtiveram melhores resultados nos GA por oposição às TT.

A melhoria no domínio de capacidades de RP observada nos alunos poderá estar relacionada com a articulação dos GA em três fases da visita (antes, durante e após), conforme evocado pela professora e pelos alunos participantes neste estudo. Uma ilustração é o seguinte testemunho de uma aluna: “[A exploração dos GA] Ajudou-me em várias questões porque a ficha era dividida em três partes. E essas três partes, era através delas, nós podíamos ver onde podíamos melhorar.” [E-A15-198]. Na mesma linha, a professora declarou que “[...] da forma como [os GA] estão estruturados evidenciam e obrigam os alunos a explicar e a desenvolver e a puxar mais pelas [suas] capacidades.” [EFP-372]. A propósito, destaca-se que mencionou a articulação realizada no âmbito da exploração do último GA: “[...] quando a criança trabalhou antes uma situação, durante a visita pode ir buscar conhecimentos que já foram adquiridos, trabalhados e pode, poderá colocá-los num contexto que é novo para ela. Isso aconteceu, aconteceu em determinadas atividades dentro da sala de aula em que a criança examinava e observava determinados seres vivos no aquário

[durante a visita] que já tinha trabalhado em sala em termos de resolução de problemas [antes da visita].” [EFP-46].

Um fator que poderá ter potenciado o desempenho na RP propostos nos GA poderá ter sido o gosto pela sua exploração, com preferência por fazê-lo no JC. A propósito, refere-se que, na questão 8 do QF “Gostaste de resolver as propostas dos guiões do aluno? (Assinala uma opção). Não gostei nada Não gostei Gostei Gostei muito No Jardim da Ciência/LEduC Porquê?”, 21 alunos assinalaram a primeira opção. Também a professora relevou a influência da exploração das propostas no JC no desenvolvimento de capacidades de RP dos alunos, afirmando que: “estas experiências que eles tiveram oportunidade de efetuar no jardim didático foram de extrema importância para o desenvolvimento das capacidades [de RP] deles” [EFP-138].

Outra explicação plausível para que mais alunos tivessem obtido níveis positivos de escala classificada nos GA do que nas TT é a maior flexibilidade de tempo dada nos GA para responder do que nas TT. Porém, só dois alunos referiram no QF que o tempo dado para a resolução das TT foi insuficiente, o que exclui esta explicação.

Poderia aventar-se que os melhores resultados obtidos nos GA por oposição às TT se deveriam a diferentes graus de dificuldade. Essa não parece ser a opinião de quase metade dos alunos, pois na questão 13 do QF “O que achaste mais difícil de resolver? Assinala (uma opção. Tarefas globais e parciais Guiões do Aluno

Na questão do QF “O que aprendi com os guiões do aluno da coleção “Visita de estudo ao Jardim da Ciência” ajudou-me a resolver melhor os problemas matemáticos”, verifica-se que 13 alunos assinalaram “Concordo totalmente”, 8 alunos assinalaram “Concordo” e 1 aluno assinalou “Não concordo nem discordo”. A possibilidade de realizar trabalhos de grupo no âmbito da exploração dos GA poderá ajudar a explicar a tendência para se verificarem mais níveis de concordância assinalados. A propósito, em entrevista, um aluno que assinalou “Concordo totalmente” justificou a sua resposta do seguinte modo: “Porque nas outras atividades de Estudo do Meio e da Língua Portuguesa, raramente fazemos trabalhos de grupo e depois na de Matemática com a professora Sofia fizemos muito. Ora então, deu a gostar mais de matemática” [E-A22-71; E-A22-72]. Quando interrogado de que modo a exploração dos GA o ajudou a resolver problemas respondeu: “Por exemplo, eu quando estava com o A8 e com a A2, e o A19. Eu e o A19 fizemos mal. E depois a A2 e o, e o A8 disseram “Ai! Se vocês não souberem podem perguntar a nós se quiserem, se estamos aqui todos é para ajudar uns aos outros.”” [E-A22-108; E-A22-109].

Em seguida, refere-se a evolução dos alunos, atendendo aos momentos da RP. Da TTG1 para a TTG2, aumentou o número de alunos que obteve o nível mais elevado da escala classificada no que respeita a todos os momentos da RP mas, especialmente, em relação ao momento Transversal. O número de alunos com nível positivo da escala classificada aumentou da TTG1 para a TTG2, no que concerne aos momentos de RP Compreensão do problema (de 10 alunos para 16), Avaliação do trabalho desenvolvido

A promoção da capacidade de resolução de problemas através da articulação de contextos de educação formal e não formal de ciências

(de 9 alunos para 12) e Transversal (de 13 alunos para 17), com maior expressividade ao nível da Compreensão do problema. No que concerne à Avaliação do trabalho desenvolvido, a maioria dos alunos (13) obteve nível positivo da escala classificada na TTG1, mais um do que na TTG2. Embora o mesmo número de alunos tenha obtido nível positivo da escala classificada nas TTG, relativamente à Conceção de um plano de RP (20 alunos) e à Execução do plano de RP (22 alunos), aumentou o daqueles que alcançou o mais elevado (de 3 alunos para 8 e de 8 alunos para 15, respetivamente). Todos os alunos obtiveram nível positivo da escala classificada nos recursos didáticos desenvolvidos, no que se refere aos momentos de RP Compreensão do problema e Conceção do plano de RP, e quase todos no que respeita aos outros.

Decorrente da exploração dos GA e das TT, a professora referiu na EFP que “Estes [Compreensão do problema e Conceção do plano de RP] são os dois aspectos onde eles tinham mais dificuldade à partida e foi, talvez, onde eu notasse uma evolução maior” [EFP-148]. A professora atribuiu a evolução dos alunos ao nível de capacidades no âmbito do momento da RP Compreensão do problema à organização dos GA em fases: “Porque o guião está faseado, portanto, o guião tem atividades, [...], há uma sequência, há um fio condutor. Acho que este guião ajudou-os a estruturar melhor o pensamento deles.” [EFP-151].

Decorrente da exploração dos GA e das TT, a professora pareceu considerar que os alunos desenvolveram a capacidade de Evidenciar uma ou mais soluções para o problema ou concluir sobre a inexistência desta, ao afirmar: “Eles, no futuro [após o estudo principal] tiveram muito mais facilidade e isso foi muito visível quando se começou a fazer um treino para as provas de aferição, em que apareciam várias situações e eles... apareciam soluções diferentes.” [EFP-138].

Decorrente da exploração dos GA, a professora também considerou ter havido melhoria do domínio de capacidades dos alunos, atendendo ao momento de RP Avaliação do trabalho desenvolvido: “[...] E chegar à conclusão [os alunos] que essas várias... apesar de haver vários caminhos para se chegar ao mesmo problema havia vantagens de uns sobre outros porque se chegava mais depressa se fosse por esse caminho do que pelo outro. Isso mostrou, mostrou e revelou ao professor que as crianças não só conseguiam perceber o caminho que eles tomaram como também avaliar o caminho dos outros”. [EFP-140].

No entender da professora, os alunos evoluíram no domínio da capacidade Utilizar (construir e/ou interpretar) representações matemáticas adequadas, no âmbito do momento da RP Transversal: “E vinham com muita facilidade ao quadro, representar, apresentar aos colegas, esquemas, completamente diferentes uns dos outros. E os colegas conseguiram perceber o ponto de vista uns dos outros com maior facilidade. E respeitar.” [EFP-140].

No QI, a maioria dos alunos assinalou níveis de concordância nas questões que focaram o domínio de capacidades de RP, excetuando nas questões “Quando resolvo problemas em matemática revejo como o resolvi para verificar se errei em algum sítio” (11 alunos em 22) e “Quando resolvo problemas em matemática se há mais que uma solução consigo explicar qual é a melhor/mais adequada” (10 alunos), em que tal foi assinalado por cerca de metade dos alunos da turma. No QF, a maioria dos alunos

assinalou níveis de concordância em todas as questões que focaram melhoria no domínio de capacidades de RP decorrente da exploração dos GA. Mais de metade dos alunos assinalou o nível de concordância mais enfático nas questões “O que aprendi com os guiões do aluno da coleção "Visita de estudo ao Jardim da Ciência" ajudou-me a ser mais capaz de encontrar uma... estratégia de o resolver/...solução adequada” (13 alunos).

Ao longo das TT, o procedimento mais observado (cerca de um terço) nas produções em itens de RP foi adequado e completo na RP alcançando solução adequada, como se pode verificar no quadro seguinte. Esta predominância diminuiu da TTG1 para todas as TTP, aumentando para a TTG2, totalizando mais de metade.

Quadro 4. Procedimentos observados nas produções da turma inscritas nos itens de resolução de problemas das tarefas-teste (em %)

Procedimento	TTG1	TTP1	TTP2	TTP3	TTG2
Não responde	0,0	20,0	0,9	6,3	0,0
Procedimento adequado e completo da resolução do problema alcançando solução adequada	37,5	30,9	30,0	29,5	58,2
Procedimento adequado e completo da resolução do problema mas comete erros de percurso	5,7	3,6	1,8	6,3	6,4
Procedimento adequado mas incompleto da resolução do problema e responde com base nos resultados obtidos	18,2	1,8	3,6	7,4	7,3
Evidencia ter chegado a uma solução mas não apresenta o caminho	27,3	24,5	7,4	23,3	4,5
Procedimento inadequado ou incompreensível	11,4	19,1	7,3	27,3	23,6

Em seguida, apresentam-se produções que, ao nível da RP, representam as típicas observadas nas TTG e na TTP2 e descrevem-se aspetos que concorrem para evidenciar a mobilização de capacidades de RP. Na produção a seguir ilustrada, inscrita na TTG1, é possível observar que o aluno mobilizou capacidades básicas de RP integradas em diferentes momentos da RP. No âmbito do momento Compreensão do problema, parece ter mobilizado a capacidade Identificar os dados do problema relevantes para a sua resolução, porquanto sublinhou todos os dados relevantes para a RP e fez uso dos mesmos na Conceção da RP e na Execução do plano de RP, apresentou-os no cálculo e no completamento da legenda da figura. O registo dos cálculos evidencia a mobilização das capacidades Selecionar as estratégias a utilizar na resolução do problema (momento Conceção da RP) e Implementar a(s) estratégia(s) selecionada(s) e Evidenciar uma ou mais soluções para o problema ou concluir sobre a inexistência desta (momento Execução do plano de RP). É de notar que contextualizou os cálculos, quase sempre registando a unidade “kg” e desenhando uma seta a apontar

A promoção da capacidade de resolução de problemas através da articulação de contextos de educação formal e não formal de ciências

para o texto que escreveu – “Lina e Ana” – com origem no resultado do cálculo efetuado para determinar a massa de ambas.

5. As crianças foram ao parque infantil. A figura 3 mostra como se sentaram no balancé. Este ficou equilibrado pois existia tanta massa num lado como no outro.

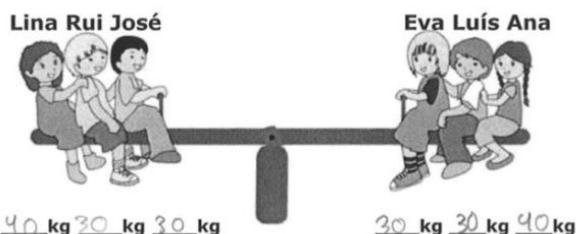


Figura 2. Crianças em equilíbrio no balancé

Descobre qual a medida de massa de cada um, sabendo que:

- O José tem 30 kg;
- Se o José sair do balancé, o Luís também terá de sair para se manter o equilíbrio;
- O Luís tem menos 10 kg do que a Lina e menos 10 kg do que a Ana;
- Os seis companheiros têm, no total, 200 kg.

Na figura 3, completa os espaços escrevendo a medida da massa de cada um. Apresenta os cálculos que efectuares.

$$\begin{array}{r}
 \begin{array}{r}
 30\text{Kg} \\
 + 10\text{Kg} \\
 \hline 40\text{Kg} \quad \text{Lina e Ana}
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 40\text{Kg} \\
 30\text{Kg} \\
 30\text{Kg} \\
 + 40\text{Kg} \\
 \hline 140\text{Kg}
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 200\text{Kg} \\
 - 140\text{Kg} \\
 \hline 60
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 60 \\
 - 30 \\
 \hline 30
 \end{array}
 \end{array}$$

Figura 1. Produção do aluno A8 relativa ao item 5 da TTG1

A produção seguinte mostra uma resposta correta, sugerindo a mobilização adequada de capacidades ligadas aos momentos da RP Compreensão do problema, Conceção do plano de RP e Execução do plano de RP.

5. O João e o Rui desenharam figuras em grelhas com as seguintes características:
- Cada quadricula tem 1 cm de lado.
 - A linha a tracejado representa um eixo de simetria de reflexão da figura.

- 5.1 O João desenhou um rectângulo com 12 cm de perímetro dividido em dois rectângulos congruentes pelo eixo de simetria de reflexão. Desenha um rectângulo que respeite essas condições.

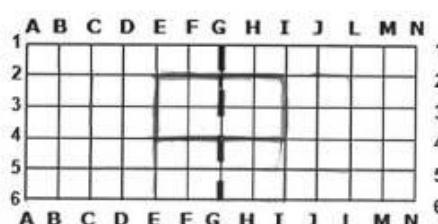


Figura 2. Produção da aluna A16 relativa ao item 5.1 da TTP2

A produção do aluno A10 a seguir ilustrada, inscrita na TTG2, evidencia cuidado na explicitação do caminho tomado: sob duas manchas gráficas distintas intituladas pelo aluno “Indicação” e “Operação”, este registou, respetivamente, a indicação dos cálculos e os mesmos, usando valores sempre acompanhados da unidade de medida, para além de ter redigido a solução correta no local indicado para o efeito. Embora não tenha destacado nem os dados relevantes para a compreensão do problema nem as condições, estes estão presentes no registo sob o título “Indicação” relativo à Conceção do plano de RP e naquele sob o título “Operação”, o qual remete para a Execução do plano de RP.

2. O João ajudou os primos a mudar a água do aquário. Ofereceu-lhes uma enguia e dois ouriços-do-mar. Para conhecermos o volume de cada exemplar usaram um recipiente graduado com água. Primeiro, colocaram os ouriços-do-mar. Depois, retiraram um dos ouriços-do-mar e colocaram a enguia.

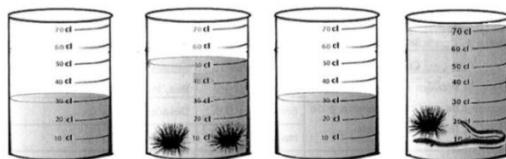


Figura 1. Sequência da colocação dos ouriços-do-mar e da enguia no recipiente graduado com água

Os ouriços-do-mar têm o mesmo volume. Indica o volume de cada ouriço-do-mar e da enguia. Apresenta os cálculos que efectuares

Indicação $50\text{cl} - 30\text{cl} = 20\text{cl}$ $20\text{cl} : 2 = 10\text{cl}$ $30\text{cl} + 10\text{cl} = 40\text{cl}$ $70\text{cl} - 40\text{cl} = 30\text{cl}$	Operação $\begin{array}{r} 20\text{cl} \\ \times 2 \\ \hline 40\text{cl} \end{array}$ $\begin{array}{r} 50\text{cl} \\ - 30\text{cl} \\ \hline 20\text{cl} \end{array}$ $\begin{array}{r} 30\text{cl} \\ + 10\text{cl} \\ \hline 40\text{cl} \end{array}$ $\begin{array}{r} 70\text{cl} \\ - 40\text{cl} \\ \hline 30\text{cl} \end{array}$
--	--

Ouriço-do-mar (cada um): 10 cl.

Enguia: 30 cl.

Figura 3. Produção do aluno A10 relativa ao item 2 da TTG2

5. Discussão de resultados e considerações finais

Antes de se avançar com as conclusões relativas a repercussões da exploração dos recursos didáticos desenvolvidos na capacidade de RP em alunos do 4º ano do 1.º CEB, salienta-se que, decorrente da finalidade do estudo e das opções metodológicas assumidas, não se procuraram generalizações. Pretende-se sim, acrescentar compreensão sobre a exploração de recursos didáticos que articulam contextos de EF e ENF através de propostas destinadas a promover capacidades matemáticas de alunos do 1.º CEB.

Os resultados obtidos na análise das produções inscritas nas TT e nos GA sugerem que a exploração dos recursos didáticos desenvolvidos e das TT promoveu o desenvolvimento de capacidades de RP. Efetivamente, não só aumentou o número de alunos que obteve nível positivo da escala classificada de uma TTG para outra, sobretudo o daqueles que alcançou os dois níveis mais elevados, como também aumentou o daqueles que obtiveram o nível mais elevado no que respeita a todos os momentos da RP. Há ainda a destacar que a evolução no domínio de capacidades de RP não pareceu seguir uma tendência nem clara nem regular, ao longo da implementação das TT e dos GA.

A opinião da professora é concordante com os resultados observados. A seu ver, a exploração dos recursos didáticos desenvolvidos e das TT potenciou, indubitavelmente, o desenvolvimento de capacidades matemáticas de RP relativas a todos os momentos de RP. É de notar que observou que foi mais expressiva ao nível da Compreensão do problema e da Conceção do plano de RP, o que não coincide com o verificado na análise das produções. De facto, a maior expressividade foi notada ao nível do momento da RP Transversal. Ressalva-se, porém, que, em todos os momentos da RP, se observou uma evolução positiva na análise das produções inscritas nas TTG. Um estudo conduzido por Santos (2012) evidenciou que a exploração de propostas de cariz científico, em sala de aula e num espaço de ENF, promoveu o desenvolvimento de capacidades matemáticas de alunos do 1.º CEB.

A melhoria no domínio da RP observada é consistente com os resultados obtidos na análise de respostas dos alunos ao QF. Recorda-se que 21 dos 22 alunos assinalaram um nível de concordância na questão “O que aprendi com os guiões do aluno da coleção “Visita de estudo ao Jardim da Ciência” ajudou-me a resolver melhor os problemas matemáticos”, destacando-se que a maioria assinalou o nível mais enfático.

A melhoria no domínio de capacidades de RP observada nos alunos poderá estar relacionada com a articulação dos GA em três fases da visita (antes, durante e depois), conforme sugerido pela professora e pelos alunos participantes neste estudo, como tem vindo a ser observado em outros estudos como por exemplo, os conduzidos por DeWitt & Osborne (2007), DeWitt & Storksdieck (2008), Rodrigues (2011) e Santos (2012).

Globalmente, os melhores resultados foram obtidos nos GA por oposição às TT. Foram identificadas várias possíveis explicações. Dada a temática deste número da revista, destaca-se que uma possível explicação poderá ser a motivação adicional dos alunos para a exploração de recursos didáticos que promoveram a articulação entre sala de aula e um espaço de ENF. A sustentá-las, recorda-se que no QF, mais alunos assinalaram preferência por explorar os GA em relação às TT. Ainda, só um aluno assinalou preferência por explorar os GA em sala de aula, ao invés de no JC. A professora também apontou o entusiasmo dos alunos pela exploração das propostas no JC como estímulo para a realização das propostas de RP, nesse espaço e na sala de aula. Estes resultados são coerentes com investigação que revela que crianças que se deslocam a espaços de ENF de Ciências em visitas de estudo e professores que as acompanham consideram que a exploração matemática dos mesmos cria um vínculo afetivo nessas crianças (Santos, 2012). Outra explicação poderá ser a realização de

trabalhos de grupo, apenas permitida na exploração dos GA e não na das TT, tal como mencionado pelos alunos e sugerido pela professora. Professores envolvidos em estudos conduzidos por Ribeiro (2005) e Santos (2012) consideram que a realização de trabalhos de grupo, no âmbito da exploração de propostas de espaços de ENF de Ciências, potencia o desenvolvimento de aprendizagens.

Os resultados da presente investigação são animadores no que concerne ao desenvolvimento de recursos didáticos que operacionalizem a articulação entre EF e ENF e que contribuam para o desenvolvimento de capacidades de RP de alunos do Ensino Básico.

Referências

- ANDERSON, David & ZHANG, Zuochen (2003). Teacher Perceptions of Field-Trip Planning and Implementation. *Visitor Studies Today*, VI(III).
- BIVAR, António, GROSSO, Carlos, OLIVEIRA, Filipe, TIMÓTEO, Maria (2012). *Metas curriculares do Ensino Básico – Matemática*. s/l.: Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral da Educação.
- BOTELHO, Agostinho (2010). Museus e Centros de Ciência Virtuais: Perspectivas e Explorações de Alunos e Professores. Tese de Doutoramento em Educação – Especialidade de Didáctica das Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning SEC*. Brussels.
- COOMBS, Philip Hall (1968). *A crise mundial da educação. Uma análise de sistemas*. São Paulo: Perspectiva.
- COSTA, Ana (2007). Pensamento Crítico: Articulação entre Educação Não-formal e Formal em Ciências. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- CUESTA, Margarita, DIAZ, Pilar, echevaria, Isabel, MORENTIM, Maite (2002). Centros Interactivos de Ciência: Su Papel en el Aprendizaje de la Física. In ICE (Ed.), *Aspectos Didácticos de Física y Química*. Zaragoza: Universidade de Zaragoza.
- DAVIS, Genevieve, & KELLER, David (2009). *Exploring Science and Mathematics in a Child's World*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- DEWITT, Jennifer, & OSBORNE, Jonathan (2007). Supporting Teachers on Science-focused School Trips: Towards an integrated framework of theory and practice. *International Journal of Science Education*, 29(6), 685 - 710.
- DEWITT, Jennifer, & STORKSDIECK, Martin (2008). A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (2005). *The Learning Continuity: European Inventory on Validating Non-formal and Informal Learning: National Policies and Practices in Validating Non-formal and Informal Learning*. Luxembourg: CEDEFOP.
-
- (2008). *Terminology of Education and Training Policy*. Luxembourg: OOPEC.

- FALCÃO, Andrea (2009). Museu como lugar de memória. In E. SILVEIRA (Ed.), *Salto para o futuro. Museu e escola: educação formal e não-formal* (pp. 10-21), XIX(3),). Brasil: Ministério da Educação.
- GONÇALVES, Nuno (2009). Recursos didácticos de cariz CTS para a educação não-formal em ciências. *Disertação de Mestrado em Educação em Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Aveiro, Aveiro.*
- GUIASOLA, Jenaro, & MORENTIN, Maite (2005). Museos de ciencias y aprendizage de las ciencias: una relación compleja. *Alambique*, 43, 58-66.
- HAMADACHE, Ali (1993). *Articulation de l'éducation formelle e non formelle. Implications pour la formation des enseignants*. Paris: UNESCO.
- ISCED97 (2006). International Standard Classification of Education. Retirado de http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf.
- KISIEL, James (2001). Worksheets, museums and teacher agendas: A closer look at a learning experience. Paper presented at the Annual Meeting of National Association for Research in Science Teaching, St. Louis.
- MEIRINHOS, Manuel, & OSÓRIO, António (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação - The case study as research strategy in education. *EDUSER: revista de educação*, 2(2).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Curriculum Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- _____ (1998). *Organização curricular e programas do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA & GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (2012). Provas de Aferição 1.º Ciclo — Matemática. Relatório 2012. s/l: autor.
- _____ (2010). Prova de Aferição de Matemática do 1.º Ciclo — Relatório Nacional de 2010. s/l: autor.
- _____ (2011). Prova de Aferição de Matemática do 1.º Ciclo — Relatório Nacional de 2011. s/l: autor.
- NATIONAL SCIENCE BOARD (2002). *Science and technology: public attitudes and public understanding. Science and Engineering Indicators*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NOGUEIRA, Sofia, TENREIRO-VIEIRA, Celina, & CABRITA, Isabel (2010). Mathematical proposals in classroom and in non-formal science education context. Paper presented in conference on Creativity in Mathematics Education and the Education of Gifted Children, Riga, Latvia. <http://nms.lu.lv/MGC>
- OECD (2004). *Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- _____ (2007a). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary*. Paris: OECD Publishing.
- _____ (2007b). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris: OECD Publishing.
- _____ (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Vol. I, pp. 272). Paris: OECD Publishing.

- _____ (2010b). *Recognising non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices*. Paris: OECD Publishing.
- _____ (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- Polya, George (1946). How to solve it: a new aspect of mathematical method. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- PONTE, João Pedro, SERRAZINA, Maria de Lurdes, GUIMARÃES, Henrique, BREDA, Ana, GUIMARÃES, Fátima, SOUSA, Hélia, MENEZES, Luís, MARTINS, Maria Graça, OLIVEIRA, Paulo (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- RENNIE, Léonie, & JOHNSTON, David (2004). The Nature of Learning and its Implications for Research on Learning from Museums. *Science Education*, 88, 4-16.
- RIBEIRO, Maria (2005). Os Museus e Centros de Ciência como Ambientes de Aprendizagem. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- RODRIGUES, Ana (2011). A educação em ciências no ensino básico em ambientes integrados de formação. Tese de Doutoramento em Didática e Formação, Universidade de Aveiro.
- SANDIFER, Cody (2003). Technological novelty and open-endedness: Two characteristics of interactive exhibits that contribute to the holding of visitor attention in a science museum. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 121-137.
- SANTOS, Joana (2012). Relatório de Estágio: Horto de Amato Lusitano: matemática em estado vivo. Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- SOTO LOMBANA, Carlos, ANGULO DELGADO, Fanny, & RICKERNMAN, René (2009). Ampliando la perspectiva escolar: los museos como espacio de formación. Comunicação apresentada no VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona.
- SZPAKOWSKI, André (1973). *Collaboration between Museum and School In Museums, Imagination and Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Synergies between Formal and Non-formal Education: An Overview of Good Practices*. Paris: UNESCO.
- WAGENSBERG, Jorge (1998). A favor del conocimiento científico (los nuevos museos). *Alambique*, 18, 85-99.
- WERQUIN, Patrick (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*. Paris: OCDE Publishing.
- YIN, Robert (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Decreto-Lei

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto de 2001. Aprova o perfil específico dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Educação e imagem: desvelando caminhos para a educação emancipatória através da produção audiovisual

Cristine Pires¹

Maria Cecília de Paula Silva²

Resumo: O presente estudo consiste numa pesquisa sobre a formação humana em ambientes educativos formais e não formais. A partir de relação dialógica construída com os participantes, em dois estudos de caso, no bairro de Plataforma, Salvador - Bahia, Brasil. Objetivou-se investigar o processo de produção audiovisual e as contribuições da linguagem e produção imagética para formação dos sujeitos visando fundamentar a práxis pedagógica, a partir da autonomia dos educandos como *Sujeitos* que fazem escolhas e projetam coletivamente ações/produtos que ressignificam seus valores e identidade comunitária. Utilizamos os registros imagéticos produzidos conjuntamente com os jovens como base de análise, e a história construída no decorrer desse processo. Essa investigação permite constatar alguns impactos na relação dos alunos com a produção imagética e com as representações deles como sujeitos que ressignificam sua comunidade e consequentemente sua identidade e poder de ação.

Palavras-chave: Educação emancipatória; Produção audiovisual; Formação humana.

1. Caminhos para uma prática pedagógica emancipatória

A imagética³ desde a tenra infância, faz parte do nosso cotidiano e coloriu a nosso imaginário para posteriormente transformar-se em uma linguagem política-pedagógica com intenção de fundamentar e esclarecer as ações de diversos movimentos sócias, e fazer parte, como expressão fundamental da nossa prática docente. Precisávamos produzir vídeos que tivessem função social, que fossem mais além do que obras de entretenimento, que apresentassem a voz e as histórias daqueles que são esquecidos e invisibilizados, daqueles que a mídia faz questão de não abrir espaço de diálogo, mostrando apenas as mazelas das suas comunidades.

Ao conhecermos e nos integrarmos como pesquisadoras no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) percebemos que tínhamos que posicionarmos politicamente. A possibilidade de registrar, em vídeo, a dinâmica do MST, se apresentou como uma nova linguagem com a qual poderíamos mostrar à sociedade outra versão dessa história, outra forma de ver e interpretar a realidade dos movimentos sociais que lutam pela terra. “Quando o outro se transforma em convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe da sua vida, da sua cultura.

¹ Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Brasil.

² Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

³ Compreendemos a imagética como potencialidade de expressão através de imagens, sejam elas fotos e vídeos.

Quando o outro me transforma em um compromisso a relação obriga a que o pesquisador participe da sua história" (Brandão, 1984, p.12).

Nessa perspectiva, a imagética assumiu outra configuração na nossa vida, uma forma de expressão e denúncia que foi, no decorrer de oito anos, aflorando em diversos momentos na produção de vídeos documentários com distintos Movimentos Sociais e na escola formal. Um olhar, carregado de significações, aflorou no modo como realizamos as produções audiovisuais.

“(...) o olhar não é apenas um fenômeno fisiológico – assim como as imagens fílmicas ou fotográficas não são apenas cópias do mundo visível – é também nossa capacidade de perceber por meio da linguagem exatamente aquilo que procuramos estruturar e ordenar, sobretudo aquilo que conhecemos”. (Barbosa & Cunha, 2006, p. 16)

A formação humana⁴ foi o centro da nossa atenção em todos os vídeos que produzimos e dirigimos. Constatamos que a cada Movimento Social que nos aproximávamos a educação não formal estava presente de uma forma tão marcante que a consideramos essencial para a formação dos indivíduos que participavam daqueles grupos de resistência, pois, libertos dos tempos, espaços e cobranças inerentes da formalidade da educação institucional, os sujeitos podiam caminhar livre. Era Pedagogia da Luta, a pedagogia do oprimido que os conduziam com propriedade e significação preparando-os para as relações de confronto, no cotidiano de suas vidas, que mantinham com a sociedade e as instituições governamentais.

Paralelo ao trabalho imagético com os Movimentos Sociais, desenvolvemos trabalho semelhante de análise e produção audiovisual na escola pública. Esse trabalho foi amadurecendo no decorrer do tempo através de uma escuta sensível aos anseios dos educandos, possibilitada pela prática pedagógica onde a relação dialógica sempre foi o eixo central na intenção de proporcionar autonomia⁵ ao educando no processo de apreensão e assimilação dos conteúdos escolares. Neste trabalho pretendemos, a partir da experiência imagético-pedagógica desenvolvida ao longo de nove anos, fundamentar a práxis pedagógica a partir da consideração dos sujeitos visando a autonomia para fazer escolhas e projetar coletivamente ações/produtos que identifiquem, signifiquem e ressignificam seus valores e identidade comunitária.

Fazemos parte do quadro de professores efetivos da rede pública do Estado da Bahia ministrando a disciplina Educação Física, no ensino fundamental II e no ensino médio, no Colégio Estadual Professor Aristides de Souza Oliveira situado no bairro de Plataforma, sub-bairro de São João do Cabrito, Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia, Brasil. Essa comunidade tem uma história secular de resistência, pois é oriunda do Quilombo dos Urubus e da Batalha de Pirajá - local onde ocorreu uma das lutas

⁴ Consideramos a formação humana como a totalidade dos processos educativos pelo qual os indivíduos estão imersos no cotidiano.

⁵ Autonomia é a capacidade que o indivíduo tem de gerir, organizar, fazer escolhas livremente elaborando o seu percurso como aprendiz.

finals que originou a independência da Bahia, em 2 de julho de 1923. Atualmente atua nessa comunidade uma série de projetos sociais, escolas comunitárias, creches, além de ser atendida por organizações não-governamentais e projetos mantidos pela Igreja Católica. Isso se deve ao processo de luta da comunidade junto aos órgãos governamentais em busca de melhores condições de vida que garantissem os direitos fundamentais dos moradores.

Na prática docente assumindo uma postura pedagógica dialógica, concebemos a educação como formação humana para a emancipação dos indivíduos. Adotamos a teoria Freiriana como ponto de partida para nossa prática pedagógica, atuando em espaços educativos formais ou não formais. Buscamos conduzir os educandos para exercer autonomia frente ao processo educativo, buscando a sua formação para o exercício da cidadania plena, ou seja, temos como meta formar indivíduos que possam intervir, de fato, na sociedade.

Ciente de que a educação formal não cumpre a função de formação plena, pois caminha a passos lentos, mesmo imersa numa sociedade que evolui em todas as dimensões, buscamos elementos presentes na educação não formal que valorizem a cultura local, introduzindo conteúdos, significativos para a vida e a formação dos sujeitos que participam efetivamente desse processo. Nessa perspectiva, rompemos com a prática hegemônica conteudista e adestradora dos indivíduos, já que os consideramos como *Sujeitos*, que forjam sua história.

Optamos por um trabalho docente fundamentados na teoria de Paulo Freire (1987) por considerarmos que, apesar de mais de quarenta anos da publicação do livro “Pedagogia do Oprimido” a sua teoria continua atual alicerçando a pedagogia de luta em movimentos sociais e daqueles que optam por ter uma prática pedagógica que conduz os educandos para a autonomia.

Buscamos introduzir a pedagogia dialógica Freiriana na educação formal e a linguagem imagética ciente de que a formação humana está diretamente relacionada com a cultura significando que o processo educativo é construído ao longo da vida social e não está apenas circunscrito ao espaço escolar. Já que as imagens permeiam a nossa vida por diversos meios, precisamos de nos apropriar dela como linguagem pedagógica a ser incorporada no cotidiano da escola e em outros espaços educativos.

Fundamentados no trabalho docente desenvolvido no Colégio Aristides com análise e produção de vídeos e no intuito de vivenciar prática semelhante num campo educativo mais aberto no qual pudéssemos ter mais liberdade quanto ao tempo, espaço e processos pedagógicos, criamos o Projeto de Iniciação em Produção Audiovisual (CIPA) que teve o apoio do Movimento de Cultura Popular do Subúrbio (MCPS) e da direção da escola que nos facultou quatro horas aulas para desenvolvê-lo no turno vespertino com um grupo de doze educandos sendo dez oriundos do Colégio Aristides e dois jovens, estudantes de escola pública e moradores da mesma comunidade.

Este trabalho é parte de uma investigação que foi realizada no Doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia, Brasil. Tem como objetivo compreender a formação humana em espaços educativos e para isso buscamos discutir os conceitos de educação formal, não formal e informal, e apresentar duas experiências de

produção audiovisual: uma realizada na escola pública na qual trabalhamos e a outra no Projeto de Iniciação em Produção Audiovisual, um projeto de educação não formal tendo como foco a linguagem audiovisual.

A metodologia que alicerça esse trabalho tem como base um eixo da história oral: a história de vida. Nessa vertente, buscamos, de forma autoral, descrever e comentar um projeto de produção audiovisual desenvolvido no seio da escola pública e na comunidade o qual envolveu em torno de 400 alunos do ensino fundamental II e ensino médio, na faixa etária entre 10 a 19 anos, realizado a partir do ano de 2002 até o ano de 2012. Utilizamos como instrumentos de pesquisa questionários abertos e entrevistas semiestruturadas com 15 participantes desse projeto. Não tivemos intenção de fazer a análise dos vídeos produzidos, nos restringimos apenas a apresentar e comentar duas produções audiovisuais desenvolvidas e os sentidos que essas produções tiveram para os educandos.

A questão central que norteou a nossa investigação foi a seguinte: Quais são as contribuições da produção audiovisual, vivenciadas em espaços educativos, formal e não formal, para a formação do Sujeito que se forja na história de luta e resistência da sua comunidade?

Com base nessa questão norteadora percorremos esse percurso em busca de esclarecer os conceitos aqui trabalhados e a fundamentação teórica que alicerça esse trabalho.

2. Educação Formal, Educação Não formal e Educação Informal: Um diálogo necessário

Concebemos a formação humana como um processo educativo construído ao longo da vida social e não está apenas circunscrito ao espaço escolar. No decorrer do tempo, o ser humano vivencia no seu cotidiano a cultura e esta vai se transformando, renovam-se os valores e costumes que vão sendo assimilados, reelaborados, ressignificados e transmitidos por gerações. A cultura e a educação são apreendidas nos diversos espaços interativos de maneira formal, informal ou não formal.

A educação formal é aquela que se dá no espaço escolar, requer tempo, uma organização espacial e estrutural para o seu funcionamento e é norteada pelas Diretrizes Nacionais de Educação. A educação formal visa o ensino e a aprendizagem do educando, respeita uma estrutura hierárquica de progressão por série ou anos de estudo, e visa formar o indivíduo para exercer uma “plena cidadania”. A educação informal é aquela que se dá em múltiplos espaços no qual o indivíduo adquire e acumula conhecimentos do dia-a-dia, seja no trabalho, seja na casa, ou no lazer.

Afonso (1989, p.78) definiu os conceitos de educação formal, não formal e informal da seguinte forma:

“Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituído um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não

formal, embora obedeça também uma estrutura e uma organização (distintas, porém, da escola) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos a cada grupo concreto.”

Já para Gohn (2006, p.29) a educação não formal é uma educação organizada, sistemática, porém acontece em múltiplos espaços: igrejas, sindicatos, associações de bairros, movimentos sociais, ONG entre outros e os objetivos dessa prática educativa são construídos, interativamente, no dia-a-dia, tendo como meta a transmissão de informação e a formação política e sociocultural. A educação não formal é um campo de estudo dentro da educação, até então pouco valorizada, e desconhecida, apesar de ser uma forma de atuação muito utilizada por organizações não governamentais, movimentos sociais, sindicatos, associações comunitárias, em geral, toda organização que tenha em vista a formação do indivíduo.

Garcia (2005, p.35) discute o conceito e as especificidades da educação não formal numa perspectiva deleuziana afirmando que:

“A educação não-formal não é estática, é uma atividade aberta que ainda está em construção, portanto não tem identidade pronta e acabada. É uma área bastante diversa, e esse aspecto é muito interessante, pois permite, além de contribuições de várias áreas, a composição de diferentes bagagens culturais, tendo a diversidade como uma das suas características. Por ter essa propriedade, a educação não-formal permite certa irreverência ao lidar com questões do contexto educacional e as relações inerentes a ele, favorecendo e possibilitando criações”.

Concordo com Garcia quando afirma que a educação não formal, por suas características, permite o diálogo e a criação e dessa forma respeita as diferenças e favorece a diversidade, diferente da educação formal que muitas vezes “privilegia a homogeneização, negando as especificidade e diferenças que geram as desigualdades, portanto não propicia o diálogo” (Garcia, 2005, p.36). A educação não formal por ter sua estrutura mais flexível permite a irreverência, pois o cotidiano educacional é tecido tendo a história de cada um como base e as suas referências culturais e sociais.

Para Gadotti (2005, p.3), toda a educação é, de certa forma, educação formal, pois tem intencionalidade, só sendo diferenciado o espaço onde é aplicada. Na escola ela é marcada pela formalidade, regularidade e sequencialidade. Na cidade, um dos espaços de educação não formal, ela é marcada pela descontinuidade, eventualidade e informalidade, entretanto, também pode ser uma atividade educacional organizada e sistemática.

“Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não formal é a sua flexibilidade, tanto em relação ao tempo, quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaço.” (Gadotti, 2005, p. 2)

Gadotti (2005, p.6) afirma que não há como se estabelecer fronteiras muito rígidas entre o que é formal e não formal, já que na escola e na sociedade vários modelos culturais interagem, e o currículo escolar intercultural reconhece a informalidade como educação do futuro.

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire nos fala sobre os espaços informais presentes na escola que são negligenciados como espaços educativos de sociabilidade e consequentemente aprendizagem informal.

“É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de deformação, seja negligenciada. Fale-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que umas das razões que explicam este descaso em torno do que acontece no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. [...] Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.” (Freire, 1996, pp.49-50)

Portanto, compreendemos que a essência da prática pedagógica emancipatória está na concepção que temos de educação, fundamentada em princípios filosóficos. Seja ela formal, não formal ou informal, a educação está presente no nosso cotidiano, somos eternos aprendizes. Concordo com Cavaco (2003, p.130) quando expõe suas considerações a respeito da educação: “Entende-se a educação numa perspectiva global, em que as modalidades, educação formal, não formal e informal se apresentam como complementares entre si. Ou seja, nenhuma, por si só, consegue responder as necessidades formativas dos indivíduos”.

3. Educação e Imagem – Caminhos que se entrelaçam na escola e na vida

Representar através da imagem em pinturas rupestres foi a primeira forma que o homem encontrou para registrar aquilo que via e que ficou eternizado ao contar a história do seu tempo. “A imagem foi ao mesmo tempo meio de expressão, de comunicação e também de adivinhação e iniciação, de encantamento e cura” (Martín-Barbero & Rey, 2004, p.15). Expressavam suas ideias através de imagens, ilustravam seus sonhos, contavam a história do cotidiano, da caça, pesca e rituais, enfim, “as imagens sempre funcionaram como mediação efetiva da relação do homem com o mundo” (Miranda, 2007, p.1).

As imagens “falam” sobre valores, comportamentos, ideias. Há imagens em todos os lugares e as crianças, desde a mais terna idade aprendem a lidar com elas,

nos seus computadores, nos vídeos games, acessando a internet, enfim consomem imagem de formas variadas, são formas “diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual” (Almeida, 1994, p.16)

O significado atribuído a uma imagem depende do contexto no qual está inserida a pessoa, ou seja, o acervo cultural é fundamental para objetivar a compreensão daquilo que se vê. Em geral tudo o que fazemos temos a imagem mental que antecede a nossa ação.

Férres (1996, p.25), apresenta um quadro com as porcentagens de memorização dos indivíduos submetidos a estímulos sensoriais diversos e quais os órgãos dos sentidos são privilegiados nessa apreensão:

Quadro 1

Percentagens de retenção mnemônica		
Como aprendemos	Percentagens dos dados memorizados pelos estudantes	
1% por meio do gosto	10% do que lêem	
1,5% por meio do tato	20% do que escutam	
3,5% por meio do tato	30% do que vêem	
11% por meio do ouvido	50% do que vêem e escutam	
83% por meio da visão	79% do que dizem e discutem	
	90% do que realizam	
Métodos de ensino	Dados mantidos após 3 horas	Dados mantidos após 3 dias
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Oral e visual	85%	65%

Ferrés argumenta que há uma mudança nessa geração com a profusão das imagens e sons, desenvolvem mais o hemisfério direito, responsável pelos sentidos, dessa forma, comprehende mais pelas sensações. Já os adultos que foram criados na cultura antiga, desenvolvem o hemisfério esquerdo responsável pelas abstrações. “Não se trata só de usar os meios audiovisuais, mas de se expressar de forma audiovisual, de dar prioridade ao hemisfério que tem adquirido maior relevância na era eletrônica”. (1996, p.15)

As crianças e os jovens permanecem um grande período das suas vidas no contato direto sob o encantamento imagético, utilizando o celular, assistindo TV, acessando a internet, jogando games, entre outros. Tempo que outrora era dedicado a atividades corporais, como os jogos recreativos, esportes ou simplesmente conversas na praça ou playground. Toda mudança deve-se a evolução tecnológica na qual a imagem é a linguagem primordial.

A educação necessita se apropriar dessa linguagem, para que possa “falar a língua” dos jovens e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Essa linguagem, emerge como um meio indispensável de comunicação e ressignificação da educação desse milênio, isso porque, é a língua na qual se comunicam as crianças e jovens nos espaços informais. Por isso, torna-se essencial aproveitar esses territórios/linguagens de comunicação para que possamos avançar na construção de uma educação escolar significativa para o educando, que atualmente está imerso num processo educativo retrógrado que desconsidera os seus saberes e práticas na vida cotidiana como elemento a ser incorporado pelo sistema educacional.

“A imagem é hoje a forma superior de comunicação. E, contrariamente ao que tem acontecido com a escrita e com o livro que não têm conseguido substituir a linguagem, hoje estamos diante de uma técnica que tende a generalizar a sua supremacia. Já não se trata apenas de uma élite ou uma minoria de privilegiados ou especialistas que se afeta com esse fato, mas da massa do povo, da humanidade, já que serão nações inteiras as que passaram, talvez, da cultura da palavra à cultura da imagem sem passar pela etapa intermediária da escrita e do livro”. (Ferrés citado por Freinet, 1996, p.8)

Martín-Barbero (2000, p.96) argumenta que existe um fosso entre a experiência cultural dos alunos e a que a escola trás como conhecimento escolar a ser incorporado e reproduzido pelos educando. Nessa perspectiva a escola se torna em um espaço sem criatividade e prazer, sem conexão com a vida, com o cotidiano, com os valores e anseios culturais dos jovens que estão imersos numa cultura escolar sem significado, que visa apenas ser reproduzida para cumprir as formalidades do aprender.

Para Ferrés (1996, p.17) a escola tem sido vítima, e, ao mesmo tempo, causa direta dessa situação de conflito. A escola tem sido, porém pode ser transformada. Pode se converter em uma ponte entre as duas culturas, facilitando uma aproximação dialética e crítica entre elas. A tarefa unificadora da escola exige que sua própria estrutura se baseie na coerência entre a sensibilidade de nosso tempo, os meios de que dispõe e o próprio sistema cultural.

Consequentemente, se torna essencial para o educador que deseja estar “antenado” com uma prática docente significativa, utilizar a linguagem imagética, não apenas como recurso no seu trabalho, mas como uma linguagem atual, que apesar de ser composta de diversos instrumentos para ação e interlocução com os educandos, confluem para um “território” que precisa ser compreendido e explorado na atualidade.

Martín-Barbero e Rey (2004, p.57) trazem importantes argumentos relacionando a escola e a criação da imprensa como uma institucionalização de um mundo separado por etapas de aprendizagem relacionados ao domínio do texto escrito/leitura “ao mesmo tempo que a comunicação pedagógica é identificada com a transmissão de conteúdos memorizáveis e reconstituíveis: o rendimento escolar se mede por idades e pacotes de informações aprendidos”. Continuam estabelecendo

relações desse modelo instituído na escola de “leitura unívoca” aquela que o aluno é puro eco do professor, com sagrada escritura, na qual “os clérigos se atribuíam o poder da única leitura autêntica da Bíblia”.

“Daí a antiga e pertinaz desconfiança da escola para com a imagem, para com a sua incontrolável polissemia, que a converte no contrário do escrito, esse texto controlado, de dentro, pela sintaxe, e, de fora, pela identificação da claridade com a univocidade. Não obstante a escola buscará controlar a imagem a todo custo, seja subordinando-a à tarefa de ilustração do texto escrito, seja acompanhando-a de uma legenda que indique ao aluno o que diz a imagem.” (Martín-Barbero & Rey, 2004, p.57)

Podemos constatar com os filmes indicados para exibição nas escolas pelos projetos governamentais ou mesmo em sites didáticos no qual o manual/roteiro que os acompanham indicando como devem ser trabalhados, quais conteúdos devem ser abordados, para que disciplinas são mais apropriadas. A mensagem audiovisual é polissêmica, a compreensão da mesma está relacionada a uma série de fatores relacionados a subjetividade de cada sujeito. Para Férrer (1996, p.29) o audiovisual não consegue ser controlado pelo professor “Daí as reticências. Daí o porquê de frequentemente o audiovisual ter sido barrado em aula. Daí o porquê de sua integração ter sido com a condição de ser domesticado, de ser despossuído de suas atribuições mais estimulantes”.

Para Miranda (2000, p.22) o sujeito não é um receptáculo das imagens, ele interage com elas dando sentido, ressignificando-as.

“Porém, acreditar no assujeitamento absoluto seria negar o campo dialógico, relegando ao sujeito o papel de mero receptáculo/deposito de informação. Seria a negação desta dimensão polifônica e polissêmica da linguagem e, portanto no seu aspecto de transformação”.

O educando interage com a imagem de forma liberta, pois ela está disponibilizada no mundo contemporâneo em todos os espaços o que a torna, além de mais atraente, mais próxima do seu cotidiano e sem exigências de compreensões uniformes. Com o livro “o professor se sente forte, porém, quando aparece o mundo da imagem o professor perde o chão, seu terreno se move: porque o aluno sabe muito mais e, sobretudo maneja muito melhor as linguagens da imagem que o professor” (Martín-Barbero, 2000, p.96).

Martín-Barbero (2000, p.98) aprofunda essa discussão argumentando que a escola tem como soberano o livro, porém, na nossa sociedade produzimos cultura oral e imagética e elas configuraram modos diferentes de:

“[...] ver, de ouvir, de pensar e de sentir, de sofrer e de gozar. E, ao reivindicar a existência da cultura oral e da audiovisual, não estamos desconhecendo de modo

alguma vigência da cultura letrada senão desmontando sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome e o eixo cultural da sociedade”.

Nessa perspectiva de compreender a imagem como linguagem que deve ser explorada na escola, tanto para a análise como de produção audiovisual, apresentamos aqui um recorte dos projetos de produção audiovisual desenvolvido com educandos da escola pública e do curso de iniciação em produção audiovisual.

3. O contexto da pesquisa: o bairro de Plataforma

O bairro de Plataforma situa-se as margens da Baía de Todos os Santos, e é margeado pela Avenida Suburbana. A localidade era uma aldeia de jesuítas chamada Aldeia de São João. Atualmente Plataforma se subdivide em vários sub-bairros: São João do Cabrito, Parque São Bartolomeu, Boiadeiro, Cabrito, entre outros.

O Parque São Bartolomeu é um local sagrado pelos adeptos do Candomblé que levam ao local, até hoje, oferendas aos caboclos e orixás, sendo, portanto um lugar imerso em simbologias dos cultos africanos. O Parque São Bartolomeu, em tempos remotos, era habitado por índios da nação Tupi, os Tupinambás e por africanos escravizados que fugiram e formaram o Quilombos dos Urubus. Foi também palco da Batalha de Pirajás levando definitivamente à independência da Bahia em 1823.

“A singularidade do Parque São Bartolomeu é a de ser, sobretudo, um santuário, um lugar-monumento da memória negro-indígena e ao mesmo tempo do civismo popular da luta pela independência da Bahia. Esse caráter popular, sem dúvida, é responsável pelo esquecimento, pelo propositado “branco de memória” da cultura hegemônica que prefere esquecer o índio e o negro, a religião afro-brasileira entre os bens culturais da Cidade”. (Espinheira, 1998, p.25)

Portanto, essa comunidade, imersa numa história de tantos conflitos desde tempos remotos, tem no seu âmago uma mistura alquímica de coragem, lutas, conquistas e pertencimento que a fizeram perpetuar na contemporaneidade uma história de luta por moradia, escolas, creches, saúde, enfim, cidadania plena. Obteve diversas conquistas durante essa trajetória, constituindo-se como bairro no que resultou no atendimento a estruturas básicas como posto de saúde, creches, escolas públicas, escolas comunitárias, e com uma série de projetos sociais que recebem apoio do Governo Federal e da Prefeitura de Salvador e ONG.

Foi nesta comunidade, rica em vida, cultura, lutas e transformações que desenvolvemos os dois projetos de produção audiovisual, uma na escola pública e cercado por todos os limites intrínsecos desse ambiente, e o outro como um projeto não formal de educação, tendo como limites os próprios anseios dos participantes.

4. Produção audiovisual na escola pública baiana

Inicialmente, em sala de aula, lançamos a proposta aos alunos de fazermos vídeos e pedíamos que construíssem o roteiro e o argumento. Foi um processo complicado, pois para eles, escrever representava um tormento. Na escola, a leitura e a escrita não são atividades criativas e prazerosas, mas tarefas sem conexões com a vida, fato que compromete a aprendizagem e por consequência o desejo de produzirem textos autorais.

Durante um período, estimulamos-os a fim de que produzissem roteiros, porém percebíamos que as produções saiam fragmentadas, sendo que muitas vezes precisávamos reunir dois ou três roteiros para que conseguíssemos uma história. Posteriormente, optamos por conversarmos coletivamente sobre o que faríamos e assim construímos oralmente o roteiro. Para Martín-Barbero (2000, p.:87)

“[...]ao reivindicar a existência da cultura oral e da audiovisual, não estamos desconhecendo de modo algum a vigência da cultura letrada senão desmontando sua pretensão de ser única cultura digna desse nome e o eixo cultural de nossa sociedade”.

Concordamos com Martín-Barbero, ao não podermos negar a importância da cultura letrada e a sua finalidade de compreensão do mundo, e que a mesma predomina e é mais valorizada. Porém, a imagética, na contemporaneidade, se apresenta com uma dimensão até então inimaginável, presente em tudo o que fazemos hoje devido ao grande avanço tecnológico que só tende a expandir e torna-se acessível cada vez mais uma grande parte da população. Portanto, ao buscar produzir conhecimento através das imagens, tínhamos a intenção de utilizarmos uma linguagem atual, mais acessível e prazerosa para os educandos.

Todos os trabalhos que fizemos no Colégio Aristides foram marcantes nessa trajetória dialógica de produção audiovisual, porém, a experiência que representou um marco inicial numa outra lógica de produção, foi o vídeo *Aristides em Ação*, produzido em 2009. Neste trabalho o roteiro, a produção e direção ficaram por conta dos alunos nós apenas atuamos como cinegrafista, proporcionando a possibilidade de um trabalho autoral, no qual os educandos decidiam o que e como deveriam filmar. Esse trabalho foi realizado para atender a parte de um projeto do Colégio Aristides sobre a comunidade intitulado “O Jeito de Mudar a minha Comunidade”, organizado no início do ano durante a semana pedagógica e desenvolvido durante todo o ano letivo. Desenvolvemos o trabalho com um grupo de 7º ano com faixa etária média de 15 anos na disciplina Cultura Baiana. Produzimos um vídeo, dirigido coletivamente pelos alunos, o qual denominaram de “Aristides em Ação”. Justificaram tal escolha por se sentirem protagonistas de uma ação dentro da sua comunidade, a escola através daquele grupo movia-se para produzir um trabalho que apresentassem a comunidade. Produzimos este trabalho durante três dias no turno matutino. Saímos do Colégio para filmar as localidades de Boiadeiro, São Bartolomeu e São João do Cabrito, sub-bairros de Plataforma, área que circulam o Colégio Aristides e de onde moram maioria dos alunos.

Acordamos, depois de muitos debates, que apresentaríamos a comunidade através desse vídeo. Suas belezas e as suas mazelas. Dessa forma, na medida que íamos caminhando pelos becos e vielas, os educandos, espontaneamente, se disponibilizavam para falar sobre o local onde estávamos. Assim, mostraram as principais características do bairro, a cultura, os problemas ambientais, as belezas naturais, as áreas de lazer, o trabalho com a pesca. Nessas três manhãs entramos e saímos de becos, percorremos toda a orla, visitamos as primeiras cachoeiras do Parque São Bartolomeu, Oxumaré e Nanã, a linha de trem que faz o percurso Calçada-Paripe, o porto onde os barcos fazem o trajeto Plataforma-Ribeira-Plataforma, o famoso restaurante da região Boca de Galinha, o ponto de venda de peixe, andamos em baixo da linha do trem, andamos na beira do rio, conversamos com moradores antigos, um morador deficiente físico, comerciantes, crianças. Os meninos e meninas, nesse processo de produção do vídeo, olharam o Bairro de Plataforma com olhos de pesquisadores buscando desvelar além do que viam, aguçaram seus olhares para além do que percebiam no cotidiano de suas vidas. Os alunos foram os autores do vídeo. Foram construindo o roteiro passo a passo, e fizeram questão, apesar de todo o trabalho, de percorrer as regiões mais distantes da escola e apontarem os problemas ambientais, indignados com a situação.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervento, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar”. (Freire, 1996, p.32)

Esta perspectiva freiriana se desvelou aos nossos olhos, professora e educandos, percebendo que, por vezes, a vivência na lida cotidiana não nos permite perceber a totalidade da Comunidade. Ao nos colocarmos como pesquisadores e com olhos atentos buscando VER não apenas aquilo que nos vem aos olhos, mas a realidade local na sua completude, constatamos que podemos apreendê-la de outra forma. O olhar, agora sensibilizado, estabelece relações que passavam despercebidas ou eram minimizadas: Onde está a ação do poder público nesse bairro? Porque não temos uma coleta de lixo regularmente como acontece nos bairros nobres? Porque o esgoto corre a céu aberto contaminando as ruelas e becos, colocando em perigo a saúde dos moradores? Essas e outras questões foram sendo discutidas no processo de produção do vídeo. Questionamentos que nunca são verbalizados no dia-a-dia porque a situação de degradação ambiental é naturalizada e passa despercebida.

Na culminância do Projeto “O Jeito de Mudar a minha Comunidade” esse vídeo foi exibido para todas as salas da escola. Essa experiência foi muito gratificante, pois durante todo o processo de produção do vídeo, discutimos e refletimos o quê e como fazer, quais os aspectos mais relevantes a serem filmados, como seria a apresentação da localidade, o que havia naquela comunidade que os incomodavam, e o que deveria ser mostrado como valoroso para eles.

“Participar desse projeto foi muito importante para mim. Percebi que era como eu sempre vivi ali e nunca tinha olhado de verdade para minha comunidade. Acho que agora eu fiquei mais atenta as coisas que acontecem aqui. O rio que sempre via correndo perto de minha casa agora sei de verdade que está poluído e que somos nós que jogamos o lixo. Agora sei que precisamos mudar”. (Juliana, 15 anos)

Nessa perspectiva de produção coletiva, eles perceberam questões sociais, culturais e políticas que passavam despercebidas, apesar de imersos naquele ambiente, não paravam para refletir sobre a sua própria realidade. O grande ganho dessa produção não foi a questão técnica ou mesmo a publicização da degradação ambiental que vivem num espaço tão rico de belezas naturais, mas a possibilidade de serem os produtores dessas imagens/disco, de refletirem sobre a realidade que vivenciam e que por muitas vezes não se dão contam, enfim, produzirem um trabalho autoral e poderem mostrar na escola o fruto dessa produção com a linguagem que é peculiar aos adolescentes. É imprescindível uma revalorização da imagem na prática educativa, colocando-a, não apenas como potencial instrumental para ratificar a produção escrita, mas “como dispositivo de uma produção específica do conhecimento” (Martín-Barbero, 2000, p.102).

A linguagem imagética, nessa perspectiva, se apresenta como uma forma de produzir conhecimento. Imersos num mundo de imagens os jovens têm mais afinidade e facilidade de produzirem um texto, uma sequência lógica, diferente da escrita, na qual contam aquilo que vêm, que apreenderam nesse processo, o que consideram relevante que seja mostrado, em forma de denúncia ou exaltando o seu valor. O cotidiano de suas vidas, a cultura, seus valores, se transforma em conhecimento ativo apresentado imaticamente.

5. O Projeto de iniciação em produção audiovisual (CIPA)

Iniciamos esse projeto em março de 2011 com um grupo de jovens na faixa etária de 13 a 19 anos que queriam conhecer mais sobre produção audiovisual, pois uma parte deles já havia trabalhado conosco na escola formal. Contamos com o apoio da direção do Colégio Aristides no sentido de nos liberar quatro horas/aulas para a execução desse projeto que foi realizado no turno vespertino. Contamos também com o apoio do Movimento de Cultura Popular do Subúrbio que nos cedeu uma sala de informática para que pudéssemos nos reunir e usássemos os computadores para a edição dos trabalhos e finalmente, o local mais importante, a própria comunidade, como o espaço mais usado para as produções.

Construímos um projeto no qual baseamos o início do processo, mas, de fato, o nosso desejo era que todo o processo fosse construído no decorrer do contato com os educandos. Após a apresentação inicial da proposta aos alunos, fizemos uma dinâmica com o intuito de recolhermos os temas para as produções. Nesse trabalho inicial os temas retirados foram: a violência, o Parque São Bartolomeu, o trabalho e o trabalhador do bairro, as drogas e a cultura.

O primeiro trabalho que realizamos no CIPA foi o vídeo *Parque São Bartolomeu*. Entramos no Parque até à cachoeira de Nanã, a primeira do Parque, e lá os meninos e meninas se apossaram da filmadora e da câmera fotográfica onde o roteiro foi sendo construído in loco. Cada um pegava a filmadora e ia registrando o que achava que deveria compor o vídeo. A poluição da cachoeira, a entrevista com os moradores que ainda permaneciam no local, os animais criados livres pelos relvados, os detalhes das poucas casas que restaram no local, as árvores majestosas, e principalmente, as falas dos jovens eram carregadas de indignação por um local tão bonito estar abandonado pelo poder público e maltratado pelos moradores. Muitos deles moravam perto do Parque São Bartolomeu, mas sequer havia entrada no Parque, mesmo em passeios escolares. É um local marginalizado, mesmo para alguns moradores, já que, com o tráfico de drogas, o bairro de Plataforma se subdivide em regiões que controlam o tráfico e as pessoas que moram numa localidade não podem ficar circulando livremente por outros lados, pois têm receio e são ameaçados pelos traficantes e os seus comparsas. Além do conviver cotidianamente com tráfico de drogas, o Parque São Bartolomeu é considerado um local sagrado do candomblé e nele são deixadas várias oferendas para os orixás o que também trás um certo desconforto a alguns moradores, pois boa parte deles são de religião Evangélica e de acordo com essa opção religiosa condenam os rituais e crenças do candomblé, inclusive considerando-os como manifestações demoníacas.

A produção desse trabalho em termos técnicos apresentou uma série de problemas que dificultou a edição e inviabilizou exibição na Comunidade, pois era a primeira vez que eles “pegavam da câmera” e não tiveram o cuidado com os ângulos, a luz, o ritmo das filmagens, mas a riqueza desse trabalho está na expressão natural ao conhecerem o local e a indignação que demonstraram. Isso ficou explícito na afobiação em mostrar tudo de uma só vez, sem o cuidado de perceber que o olhar através da filmadora se dá assim como nossos olhos. Olhar e Ver com tranquilidade, só assim poderemos apreender as imagens que chegam a nossa retina.

Esse vídeo culmina com uma decisão de todos que podem e devem juntos contribuir para mudar o estado de degradação do Parque São Bartolomeu, mostrando uma conscientização do papel que eles têm e que possam contribuir para melhorar as condições de vida da comunidade.

“Esse dia foi um dos que eu mais gostei e que sempre vai ficar na minha memória e permitiu, não só a mim, mas também a meus colegas, uma reflexão para o futuro, pois se nós moradores não tomamos providências esse parque vai acabar, e mesmo! Em meio a tanto abandono ainda resta uma beleza muito grande e nós jovens temos que cuidar enquanto ainda há tempo e se nós conseguirmos restaurar essa beleza vamos estar com a nossa consciência limpa, pois sabemos que lutamos e que demos o melhor de cada um de nós”. (Priscila Ferreira, aluna do CIPA)

Na semana seguinte já com a matriz do vídeo produzido exibimos para os alunos e só assim puderam perceber como deveriam conduzir a filmagem, os pontos que necessitavam melhorar tanto da parte técnica, pois muitas imagens ficaram

perdidas devido o manuseio inadequada da filmadora e perceberam a necessidade de construir um roteiro para as entrevistas.

“A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao se criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodologicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. [...] Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de formas cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda a qualidade mas não a essência”. (Freire, 1996, pp.34-35)

O vídeo Parque São Bartolomeu foi o nosso primeiro trabalho no CIPA, nele está contido a experimentação dos educandos ao se defrontarem com situações novas nas suas vidas: o conhecimento de uma reserva ambiental urbana, próximo as suas casas, mas que desconheciam; o contato com outra forma de linguagem que necessitava de organização para se constituir num enredo, numa forma de expressão diferente das que tem contato no ambiente escolar e o manuseio de um equipamento que precisa ser dominados para ser um instrumento que possa auxiliar a construção daquilo que desejam transmitir. Se nesse primeiro momento se mostraram afoitos em registrar de uma forma desorganizada tudo o que viam, a partir do feed-back proporcionado pela exibição da filmagem, perceberam a necessidade de um trabalho mais organizado e com preocupação da técnica do manuseio da filmadora, porém que não perdesse a liberdade de expressão. Foi uma lição aprendida a partir da experimentação que fundamentou as produções seguintes, mudando, de fato, a qualidade, e como afirma Freire, sem perder a essência e o fogo de expressão característico daqueles que se envolvem com paixão.

6. Considerações finais e proposições em movimento

Compreendendo a oralidade e a imagética como linguagens fundamentais de comunicação nas camadas populares e primordialmente uma forma de ver, expressar e representar o mundo desenvolvemos um projeto de produção vídeos, em espaços educativos formal e não formal, com jovens da periferia de Salvador-Bahia, Brasil. Buscamos com essa prática ultrapassar os muros da escola com os seus tempos e espaços restritos, proporcionando aos educandos práticas educativas significativas ao produzirem obras audiovisuais com uma linguagem peculiar representativa para os adolescentes e que apresentam temas significativos para o contexto em que vivem.

Buscando responder a questão que norteou nosso trabalho, não de forma contundente, mas como uma reflexão sobre essa problemática, percebemos que essa experiência nos permite constatar alguns impactos na relação do aluno com a produção imagética e na sua representação como *Sujeitos* que ressignificam sua comunidade e consequentemente a sua identidade. A possibilidade de produzirem vídeos se apresenta como um espaço diferenciado onde podem falar e serem ouvidos

na escola e na comunidade. Os educandos, que até então não tinham espaço e onde suas vozes eram silenciadas na formalidade inerente à educação formal, agora, subvertendo essa lógica, apresentam-se como Sujeitos do processo e a produção de vídeos como um território/linguagem que tem a função social-histórica de desvelar os saberes que são tecidos nas suas comunidades, bem como, ressignificar os saberes que são apreendidos na escola.

Buscamos manter a dialogicidade com um processo de trabalho horizontal respeitando o momento de apropriação, percepção dessa linguagem e criação como um processo a ser construído a partir da aproximação e sensibilização com variadas técnicas visuais e audiovisuais. O mais significativo nesse projeto é a relação com os jovens com o intuito de possibilitar exercício de autonomia no processo de formação, ou seja, a possibilidade de escolha dos temas e construção de conhecimento/produção audiovisual que identificam como significativos e fundamentais para a comunidade. Objetivamos que a produção de vídeos seja um caminho para a formação desses jovens em busca de transcender a realidade que está posta - a cultura hegemônica escolar, autoritária, conteudista, que não considera as diferenças e a diversidade -, apresentando possibilidades didáticas que os tornem Sujeitos do seu processo de formação.

A produção audiovisual na comunidade transcende o aspecto meramente técnico para marcar as vidas desses jovens que passaram a ver a comunidade com um olhar mais crítico e abrangente e com a possibilidade de produzirem, além de vídeos/conhecimento sobre temas diversos, desejos/ações que contribuam para a melhoria da localidade.

O ponto central desta prática pedagógica dialógica é fazê-los compreender que o conhecimento e a leitura do mundo são intermináveis, requerer um olhar indagador, uma posição de eterno questionamento pelo que está posto como cultura hegemônica, cultivar a capacidade de filtrar, criticar e ressignificar a essência cultural da comunidade, pois as representações se constroem na convivência e na aceitação dos valores culturais.

Os educandos precisam ser ouvidos. Desejam ser Sujeitos-Educandos, querem ser forjadores das suas próprias histórias. Frequentam a escola por saberem que ela é importante para sua formação, mas também reagem com as armas que possuem: a indisciplina, o descaso, a agressividade. Gritam Não à imobilidade a que são submetidos. Precisamos aprender a ler esses sinais, pois nos apontam para a necessidade urgente de mudanças. Precisamos mudar a escola e esse movimento de mudança começa dentro dela, por aqueles que se incomodam com essa inércia.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela (1989). A Sociologia da Educação não-Escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?. In A. J. Esteves. *A Sociologia na Escola – Professores, educação e desenvolvimento*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Afrontamento.

- ALMEIDA, Milton José de (1994). *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez.
- BARBOSA, Andréa & CUNHA, Edgar Teodoro (2006). *Antropologia e imagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1984). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- CAVACO, Carmen (2003). Fora da Escola Também se Aprende. Percursos de formação Experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº20. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-5.pdf>.
- ESPINHEIRA, Gey (1998). O Parque São Bartolomeu: esquecimento e memória. In FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes (Org.), *Parque Metropolitano de Pirajá: História, natureza e cultura* (pp.23-27). Salvador: Editora do Parque.
- FÉRRER, Joan (1996). *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ____ (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (2005). A questão da educação formal/não formal. Institut International des Droits de L'Enfant (ide). *Droit a l'education: solution a tous les problemes ou problem sans solution?*. Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. Disponível em http://paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf
- GOHN, Maria da Glória (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 14(50) 27-38. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>.
- GARCIA, Valéria Aroeira (2005). Um sobreôvo: o conceito de educação não-formal. In PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação Não- Formal. Contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: Unicamp/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora Setembro.
- MARTÍN-BARBERO, Jésus (2000). Novos regimes de visualidades e descentramentos culturais. In FILE, Valter (Org.), *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar* (pp. 83-112). Rio de Janeiro: DP&A.
- MARTÍN-BARBERO, Jésus; REY, German (2004). *Os Exercícios do Ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: editora SENAC.
- MIRANDA, Luciana Lobo (2000). Protagonismo Juvenil: fragmentos de um olhar. In FILE, Valter (Org.). *Batuques, Fragmentações e Fluxos: Zapeando pela Linguagem Audiovisual Escolar*. Rio de Janeiro, DP&A.

A percepção dos participantes em Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário: Estudo de Caso

Filipa Canelas¹

Nair Rios Azevedo²

Resumo: Os Centros Novas Oportunidades (CNO) foram o centro do desenvolvimento do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Entre 2005 e 2011 foi uma das grandes apostas do governo português para transformar o nível secundário no patamar mínimo da qualificação da população, introduzindo a possibilidade dos adultos evoluírem na sua qualificação e certificação.

Esta investigação teve como objetivo principal conhecer a percepção dos adultos acerca das implicações que a frequência no Processo de RVCC de Nível Secundário teve quer na dimensão profissional, quer formativa e pessoal. O trabalho procurou, com base em um Estudo de Caso, e por meio de questionários, entrevistas e análise documental, respostas para as nossas questões de investigação. Espera-se poder contribuir para a melhoria das práticas profissionais nos centros de qualificação profissional e, também, para o crescimento do conhecimento científico no âmbito do reconhecimento de adquiridos.

Palavras – chave: Aprendizagem ao Longo da Vida, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Iniciativa Novas Oportunidades.

Introdução

O trabalho de investigação que queremos dar a conhecer é um estudo, no âmbito do desenvolvimento de uma tese de doutoramento na área da Educação e Formação de Adultos (EFA), acerca da percepção que os adultos têm sobre as implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, da frequência do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário (RVCC-NS).

As nossas funções formativas no CNO do Centro de Formação Profissional de Setúbal tiveram início em 2008 e, embora tivéssemos alguma informação sobre o processo de RVCC de nível básico, muitas eram as dúvidas e inquietações que íamos sentindo relativamente ao RVCC-NS. Tanto quanto sabíamos, o CNO onde exercíamos funções não possuía informação que permitisse perceber a percepção dos adultos sobre o impacto que o processo tinha nas suas vidas. Assim, a nossa investigação nasceu a partir da reflexão que fomos efetuando ao longo de quatro anos de trabalho, junto de adultos que frequentaram e certificaram as suas competências em Processo de RVCC-

¹ Formadora do Centro de Formação Profissional de Setúbal.

² Investigadora Auxiliar na UIED, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

NS. A principal motivação para a investigação foi advinda da situação profissional, em que o papel de formadora no processo de reconhecimento de adquiridos teve um papel fundamental no nosso interesse pela temática.

Com o desenvolvimento da nossa investigação procuramos, não apenas ampliar os nossos conhecimentos e melhorar as nossas práticas profissionais no âmbito da Educação e Formação de Adultos, mas também deixar o nosso contributo para a formação e divulgação de conhecimento científico. Consideramos que a nossa investigação foca questões importantes e que podem ser dadas a conhecer à comunidade científica, aos decisores políticos, às equipas que trabalham em Processos de RVCC e à comunidade em geral. Esta conjectura advém das constantes dúvidas que alguns investigadores (Lima, 2012) admitem ter sobre a eficiência, aos mais diversos níveis, do Processo de RVCC. Consideramos que esta investigação pode ser um contributo para a valorização do reconhecimento de adquiridos, pelos ganhos que pode trazer quer às pessoas envolvidas (formandos e formadores), quer para o país. A investigação iniciou-se numa fase em que o Processo de RVCC era considerado como uma iniciativa sem precedentes e uma forma de elevar as qualificações dos portugueses como nunca tinha sido feito no passado. O fulgor inicial perdeu-se, fruto das mudanças políticas e, neste momento, os CNO já não se encontram em atividade.

A partir de um estudo de caso procuramos compreender a percepção dos adultos acerca das implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, da frequência do Processo de RVCC. As instituições que participaram no nosso estudo foram a Fundação Escola Profissional de Setúbal e a Empresa Secil, onde inquirimos os adultos que concluíram o Processo de RVCC em 2009/10. Os estudos conhecidos (CIDEC, 2004, 2007; Cavaco, 2008; Carneiro et al., 2010) revelaram efeitos positivos em diversas dimensões da vida dos adultos que frequentam o Processo de RVCC, quer de nível básico, quer de nível secundário. No entanto, consideramos fundamental intensificar a compreensão do impacto que este tipo de processo tem na vida dos adultos que pretendem concluir o ensino secundário, numa atitude de continuidade face aos trabalhos já existentes.

Enquanto formadoras o grau de envolvimento em atividades sob a forma de narrativa (auto)biográfica levou-nos a conhecer adultos detentores de conhecimentos, vidas e experiências ricas que, embora tivessem o que hoje consideramos “poucos estudos”, revelavam serem detentores do conhecimento prático do que é a vida, do saber fazer, do saber ser e, em termos de cidadania e profissionalidade, mostravam um elevado desempenho. Os quatro anos de atividade profissional permitiram conhecer pessoas diferentes, com os mais variados objetivos de vida, e com motivações diferentes para a frequência do processo. Pudemos constatar que tinham abandonado precocemente o sistema escolar formal. Alguns adultos tinham-no feito por opção, outros pelas vicissitudes da vida, mas verificámos que estas pessoas, através de um longo exercício de reflexão, concluíram que a desistência precoce da escola era um capítulo da vida que não estava fechado. Afinal, e passados tantos anos, novas portas se abriam, com novas oportunidades.

Objetivos e Metodologia de Investigação

De uma forma geral, o nosso objetivo é investigar a percepção que os adultos têm acerca das implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, da frequência do Processo de RVCC de Nível Secundário.

Os objetivos específicos da investigação são: (1) perceber as razões que levaram os adultos a terem deixado de estudar; (2) explorar os motivos que incitaram os adultos a inscreverem-se no Processo de RVCC de Nível Secundário; (3) conhecer quais os projetos profissionais, formativos ou pessoais dos adultos antes de iniciarem o Processo de RVCC de Nível Secundário; (4) perceber qual a relação entre o Processo de RVCC de Nível Secundário e os adultos que o frequentaram no sentido de: a) melhorar a sua situação profissional, nomeadamente as situações de progressão na carreira, procura ou mudança de emprego, aumento salarial, mudança de comportamento; b) incitar o prosseguimento de estudos, em particular a frequência do programa “Maiores de 23”, aquisição de hábitos de leitura e escrita, inscrição e frequência de módulos de formação complementar e maior interesse pelas TIC; c) estimular o enriquecimento pessoal, sobretudo, aumentando a auto-estima, o auto conhecimento e a capacidade de reflexão.

Na nossa perspetiva, o processo de reflexão presente nesta investigação tornou-se uma constante e adequa-se ao caso que pretendemos investigar, constatando “a pertinência de combinar diferentes perspetivas e linguagens disciplinares promovendo a construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado dos fenómenos educativos” (Alves & Azevedo, 2010, p. 9), recorrendo ao questionamento constante e procura de informação científica. Assim, enquadramo-nos no âmbito de uma investigação qualitativa em que “o questionamento é um processo em constante elaboração e reelaboração” e “neste sentido é parte integrante de qualquer projeto e processo de investigação que procure um melhor entendimento e compreensão da realidade que estuda” (Gonçalves, 2010, p. 53). Consideramos que em investigação qualitativa, o investigador deve ter capacidade de aceitar a realidade e tentar compreender como ela é realmente, e não como pensa que queria ou deveria ser. Como é referido, “saber estar em investigação (...) mobiliza igualmente a consideração acerca da realidade – educacional – que a investigação pretende compreender, importando realçar o carácter complexo dessa realidade” (Alves & Azevedo, 2010, p. 14).

Do nosso ponto de vista, a intenção de investigar em educação surge associada à vontade de mudar, de explorar novos caminhos, na medida em que apenas a reflexão e a consciencialização das dificuldades que vão surgindo podem levar ao crescimento do conhecimento científico. Deste modo, consideramos que a investigação em processos RVCC-NS pode auxiliar na compreensão de vários fatores que condicionaram o adulto na sua aprendizagem experencial. Assim, é tornada realidade a possibilidade de valorizar o papel destas aprendizagens, potenciando a “sede” de conhecimento, tal como o rigor e objetividade como estas competências são reconhecidas, nomeadamente no reconhecimento social desta iniciativa. No nosso estudo utilizámos como estratégias de investigação a análise documental, questionários e entrevistas, considerando que nenhum método deve ser negligenciado e que cabe ao investigador procurar o que melhor se adequa ao seu estudo (Bell,

1997). Considerámos que a análise das orientações europeias seria uma fonte de dados importante, pois forneceria uma rede de sustentação para a organização do quadro teórico, assim como, para a construção do questionário e do guião de entrevistas. A utilização dos questionários (estudo extensivo) tornou possível recolher o maior número de informação junto de um número maior de sujeitos, e a entrevista semi-estruturada (estudo intensivo) possibilitou uma compreensão mais aprofundada da percepção que os indivíduos detinham da sua participação no Processo de RVCC de Nível Secundário.

O objetivo da nossa investigação levou-nos a considerar o estudo de caso como a metodologia mais apropriada para o cumprimento da nossa intenção, visto que, quando nos introduzimos em campo, “*focus on one (or just a few) instances of a particular phenomenon with a view to providing an in-depth account of events, relationships, experiences or processes occurring in that particular instance*” (Denscombe, 2007, p. 35), ganhando consciência da variedade de potenciais questões de investigação. Desta forma, sentimos que nos identificamos esta metodologia porque o nosso objetivo é investigar a percepção dos adultos sobre as implicações do Processo de RVCC de Nível Secundário sem tencionar modificar a percepção dos indivíduos, mas sim, mostrar uma atitude compreensiva no caminho que nos pode conduzir até às respostas para as nossas questões de investigação. Numa primeira fase, procuramos o local onde realizar o estudo e ao nosso apelo responderam duas instituições que desenvolveram em sede própria Processos de RVCC-NS. Decidimos que a investigação iria desenvolver-se junto dos indivíduos que tinham concluído o Processo de RVCC-NS nos anos de 2009/10, no CNO da Fundação Escola Profissional de Setúbal e na Empresa Secil. Na primeira fase da investigação, no caso da Fundação Escola Profissional de Setúbal foram enviados questionários acompanhados de uma carta de apresentação para todos os adultos que estavam nas condições acima descritas, assim como um envelope para a devolução dos mesmos. No caso da Empresa Secil, a responsável interna da formação optou por apresentar e entregar pessoalmente o questionário a cada funcionário que estava nas condições elegíveis para participar na investigação.

Na elaboração do questionário optámos por utilizar questões de resposta aberta e questões de resposta fechada. Os questionários foram sujeitos a uma fase de pré-teste para examinarmos com exatidão a sua aplicação e procedermos a algumas correções provenientes de dúvidas relativas à interpretação por parte dos inquiridos (Denscombe, 2007; Freixo, 2010). O questionário foi aplicado a 162 indivíduos e é constituído por 34 questões, dividido em seis partes. Numa primeira parte recolhemos algumas informações pessoais sobre os indivíduos. Seguidamente, numa segunda parte, tentámos perceber as razões que levaram estes adultos a terem deixado de estudar, os motivos para se inscreverem no Processo de RVCC-NS, e analisar quais os projetos dos adultos antes de iniciarem este processo. Numa terceira parte, procuramos perceber a relação entre o Processo de RVCC-NS e os adultos que o frequentaram no sentido de melhorar a sua situação profissional. Em seguida, na quarta parte, tentámos saber se o Processo de RVCC-NS influenciou o comportamento dos adultos que o frequentaram relativamente a oportunidades de evolução a nível formativo. Numa quinta parte, pretendemos saber sobre a associação entre a frequência do processo e o estímulo ao enriquecimento pessoal. Por fim, tentámos

obter a impressão global que o adulto deteve acerca do Processo de RVCC-NS, por meio da recomendação, ou não, da sua frequência a amigos e familiares.

Elaborámos, também, um guião de entrevista que foi utilizado com quinze adultos abordando: dados pessoais; a vida na infância, na adolescência e como adulto; percurso profissional; o Processo de RVCC; efeitos do Processo de RVCC; e, efeitos futuros do Processo de RVCC. Os adultos selecionados para as entrevistas evidenciaram durante a fase de preenchimento dos questionários diferentes vivências e características próprias, e que pensámos que poderiam conceder-nos informações relevantes tendo em conta as nossas questões de investigação.

Apresentação, análise e discussão dos resultados

O nosso trabalho procurou, com base numa metodologia qualitativa, adotar uma visão compreensiva acerca de um projeto que envolveu mais de um milhão de portugueses que se inscreveram na INO (ANQ, 2011). Para responder às nossas questões de investigação iremos, inicialmente, apresentar a situação dos indivíduos antes de iniciarem o Processo de RVCC. Em seguida, apresentamos a situação dos sujeitos depois de terminarem o Processo de RVCC relativamente às três dimensões: profissional, formativa e pessoal. A caracterização dos sujeitos inquiridos ajudou-nos a situarmo-nos no contexto dos sujeitos estudados quer pelo questionário, quer pelas entrevistas. Os inquiridos por questionário foram 75 adultos do sexo masculino e 87 elementos do sexo feminino, no total de 162 inquiridos. A idade dos indivíduos inquiridos varia entre os 20 e os 69 anos e a média das idades ronda os 43 anos.

Caracterização da Situação dos Indivíduos Antes de Iniciarem o Processo de RVCC – NS

Relativamente ao grau de importância atribuído à escola durante a fase da infância e adolescência, de acordo com os dados recolhidos verificamos que 52% dos inquiridos davam alguma importância à escola, enquanto 43% garantiram dar muita importância à escola. Estes dados parecem ir de encontro ao revelado pelas entrevistas:

Gostava de ir para a escola e de estar nas aulas. No entanto, tinha de faltar muitas vezes à escola por causa da minha vida privada (...). Eu tive de crescer rápido. (B2)

Entrei para a escola aos 6 anos e a adaptação foi difícil. (...) Gostava de ir para a escola. (...) Sentia-me triste e envergonhado porque, por vezes, ia de calças rotas. (A2)

A maioria dos adultos revelou que o seu desempenho enquanto alunos era bom (50%) como pudemos constatar nas entrevistas:

Até ao sexto ano era um ótimo aluno, mas a partir do sétimo deixei de ter boas notas. Passei a ser um aluno razoável. Tinha notas para passar e isso já me chegava. (A1)

Era bom aluno. Sempre fui. Apenas me faltava estudar. Era raro estudar. Eu captava tudo o que os professores diziam e não precisava de estudar. (B3)

Relativamente às habilitações escolares dos indivíduos antes da frequência do Processo de RVCC-NS, verificamos que existia um número elevado de adultos com escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano. Quisemos relacionar a informação recolhida com as potenciais causas que levam um indivíduo a abandonar os estudos e constatámos que as dificuldades económicas (38%) surgem em destaque. Como afirmaram os adultos que não completaram o 9.º ano de escolaridade:

Fiz o meu percurso escolar até ao sexto que era a escolaridade obrigatória na altura. Depois saí da escola por razões familiares e financeiras. (A3)

Aos 11 anos fui vender sapatos numa sapataria e ao fim-de-semana ia para os mercados. O dinheiro não ficava para mim, a minha mãe é que o ia receber. (B9)

Saí da escola apenas com o sexto ano. Na altura não foi possível ir mais além, as dificuldades económicas dos meus pais eram muitas. (A3)

Verificamos que muitos dos entrevistados abandonaram a escola de forma precoce pelo facto de sentirem as dificuldades financeiras da família. Também observámos que o aparecimento de uma oportunidade de trabalho foi um dos fatores que desencadeou o abandono escolar precoce. Este fator pode estar associado ao facto de no passado a escola não ter um peso determinante na vida dos adolescentes, e não ser compreendida a importância da escola, e de que forma o prosseguimento dos estudos poderia conduzir a um futuro diferente. Em relação à situação profissional dos adultos antes de iniciarem o Processo de RVCC-NS verificámos que a maioria dos indivíduos estava empregada por conta de outrem (53%). Os desempregados afirmaram ter dificuldades em arranjar emprego por se considerarem muito velhos (62%) e pelas baixas qualificações escolares (34%).

Abordando os objetivos pessoais, profissionais e formativos dos adultos antes da entrada em Processo de RVCC, é feita referência ao projeto formativo, neste caso, a conclusão do 12.º ano de escolaridade:

Sempre pensei em concluir o 12.º ano. (A1)

O meu plano era fazer o 12.º ano apenas por realização pessoal (...). (B3)

Relativamente à inscrição no Processo de RVCC-NS, a maioria dos adultos decidiu inscrever-se por iniciativa própria (78%). Tornou-se evidente a importância de obter a qualificação de nível secundário, como é visível na afirmação:

Concluir o 12.º ano. (...) Afinal, eu ia chefiar pessoas com mais qualificações que eu, e teria de lidar com engenheiros. Mas também pensei que existem formações que apenas poderia frequentar se tivesse o 12.º ano. (A1)

Os adultos entrevistados mencionaram que a obtenção do nível secundário é, nos dias de hoje, fundamental, e que sempre encararam o Processo de RVCC como uma fase final. No entanto, a metodologia proposta ao longo do Processo de RVCC fez compreender que este Processo é apenas uma passagem para outros planos formativos, fazendo com que os adultos mostrem abertura para continuar o seu percurso escolar:

Antes pensava que o 11.º ano era um ciclo incompleto. No entanto, neste momento penso que o 12.º ano também é um ciclo incompleto, existe sempre uma fase seguinte. (B6)

De entre as respostas recolhidas pelo questionário, os adultos mencionam que a compreensão do valor das aprendizagens adquiridas ao longo da vida é importante (49%) e muito importante (51%), e vários foram os casos em que o Processo de RVCC foi importante para a capacitação dos próprios intervenientes das suas competências, fruto de um acumular de experiências vividas e, em muitos casos, elementos potenciadores de aprendizagem:

Nesta empresa, eu fui a primeira pessoa a trabalhar com um computador. Fiz um curso superior de línguas porque os nossos sócios são sempre empresas estrangeiras. Eu procuro sempre acompanhar as perspectivas da empresa frequentando formação adequada. Eu procuro saber para conseguir evoluir. Procuro nichos de oportunidade. E estas aprendizagens que não foram efetuadas na escola, não têm valor? (B5)

Os adultos referem que uma das motivações que os levou a frequentar o Processo de RVCC foi o acompanhamento do projeto escolar dos filhos, procurando desta forma incentivar os mais novos para a frequência escolar:

A minha principal motivação era incutir no meu filho (...) a vontade de fazer o 12.º ano. E percebi que era agradável (...) e nunca perdi a vontade de o concluir. (B4)

Uma das questões mais importantes para os adultos prende-se com a vontade de progredir na carreira profissional; aliás, a maioria dos adultos refere que ambiciona que a nova certificação lhes venha a abrir portas que até então se encontravam fechadas:

Na empresa apenas me pedem competência, e não o 12.º ano, para desempenhar as minhas funções. Mas sei que se existir algum concurso interno, e eu mostrar as mesmas aptidões que outras pessoas com o 12.º ano, provavelmente, eu fico para trás. (B7)

Muitos foram os adultos que referiram que uma das suas motivações foi conhecer-se melhor, mas também das suas raízes familiares, referindo que:

Eu sabia que este processo exigia que escrevêssemos acerca de nós, e pensei se não seria uma boa forma de conhecer melhor as minhas raízes, e quem sabe compreender melhor quem sou eu. (B7)

De um modo geral, a análise dos questionários e das entrevistas leva-nos a concluir que muitos indivíduos abandonaram a escola de forma precoce e, no nosso ponto de vista, por motivos que muito pesam para as famílias, pois não é apenas o adolescente que deixa de estudar, mas sim os pais que verificam o afastamento da forma escolar. No entanto, os relatos levaram-nos a pensar que a conclusão do nível secundário sempre esteve na perspetiva da maioria dos adultos inquiridos. Estes foram indivíduos que consideraram que a possibilidade de se inscreverem no Processo de RVCC era uma oportunidade imperdível para a inserção e progressão profissional, satisfação pessoal e justiça social.

Caracterização da Situação dos Indivíduos Depois de Terminarem o Processo de RVCC – NS

Inicialmente queremos apresentar a situação profissional dos adultos depois de frequentarem o Processo, mais concretamente, aqueles cuja certificação escolar obtida mudou a sua situação profissional. Desta forma, torna-se possível comparar a percepção que os adultos têm da sua situação profissional antes e depois de frequentarem o Processo de RVCC. Pudemos verificar um aumento na percentagem de indivíduos que se encontravam empregados confirmado as conclusões dos estudos do CIDECC (2004, 2007), em que se menciona o aumento de um terço dos adultos que passaram da situação de desemprego para uma nova fase profissional das suas vidas, depois de terem concluído o Processo de RVCC, assim como o facto de um quinto dos indivíduos ter modificado a sua situação laboral (Carneiro et al., 2010). No processo de análise de conteúdo das entrevistas verificámos que em muitos casos a conclusão do nível secundário originou a progressão na carreira e/ou aumento salarial:

Já fui informado que vou progredir na carreira porque já tenho o 12.º ano. (B9)

Voltei a ser promovido, tive aumento salarial, melhorei as minhas capacidades. (A2)

A valorização do diploma pela entidade empregadora é mencionada pelos adultos como importante, mas não fundamental. Apenas 67% dos adultos inquiridos revelam que a empresa valorizou a certificação obtida, o que no nosso ponto de vista é um valor baixo.

Uma das ambições do nosso estudo era perceber se a frequência do Processo de RVCC promove a modificação do percurso formativo dos adultos que o frequentam e a maioria dos indivíduos (69%) indica que existiram alterações aos seus interesses. Os restantes 31% não manifestaram vontade em alterar os seus hábitos formativos, o que consideramos um valor preocupante. A este nível citaríamos:

Eu não gosto muito de ler. (...) Nunca, era impensável prosseguir os estudos. Frequento toda a formação da Secil. Eu nunca disse a ninguém para ir fazer o RVCC, se não houvesse a solicitação pela Secil eu não tinha feito. (B2)

Os adultos entrevistados referem que a entrada no ensino superior é uma das ambições mais estimulante, mas também é mencionada como um grande investimento financeiro. Consideram que é um projeto formativo válido que apenas se pode tornar possível quando os seus filhos se encontrarem fora do percurso escolar:

A minha filha insistiu para que eu fosse para a faculdade, e escolhi o curso de gestão de recursos humanos por estar relacionado com as minhas tarefas profissionais. Encontro-me no 2.º ano da licenciatura. (B1)

Os estudos do CIDEC (2007) ajudam-nos a confirmar parcialmente esta questão, pois concluíram que os adultos que terminam o Processo de RVCC mencionam ter vontade de prosseguir os estudos, mas não revelam quais as opções que efetivamente foram tomadas pelos indivíduos. No âmbito do nosso estudo procuramos compreender se existiram mudanças na postura dos indivíduos face ao uso das TIC e verificámos que a maioria dos adultos já possuía computador em casa, embora alguns tenham referido que os principais utilizadores dos computadores eram os filhos:

O computador apareceu na nossa casa para os meus filhos. Por mim não o comprava porque nunca precisei dele. Confesso que o mais complicado era ouvi-los falar de coisas que eu não compreendia. (A3)

No entanto, no final do processo 100% dos adultos já possuem um computador pessoal. A iniciativa e-opportunities mostrou-se como uma forma de potenciar a compra de computadores com ligação à internet a um preço mais acessível, tornando-se um equipamento que, deste modo, chegou a grande parte da população:

Lá em casa já tínhamos computador, mas era para os meus filhos usarem. Mas como disponibilizaram computadores a um preço simpático, eu decidi que desta é que era. Os meus filhos trocaram comigo porque o meu computador era bom. E eu é que passei a andar com o Magalhães deles. (A4)

O facto de os CNO fornecerem formação na área das TIC, mais concretamente cursos de iniciação em Word e Excel, foi considerado atrativo para alguns adultos que não sabiam trabalhar com este equipamento:

Como quase não utilizava o computador, é óbvio que não sabia trabalhar com ele. Como a Técnica disse que iam fazer cursos para nos ajudar decidi inscrever-me logo. (A4)

Com a análise dos questionários verificámos que existiam muitos adultos que consideravam que o Processo teve muita influência para os motivar no uso do computador:

Sabe, eu tive de aprender a trabalhar com o Autocad. (...) Vi as vantagens de usar o Autocad,

(...) Eu percebi que era uma ferramenta do futuro na área do desenho. (B3)

Em relação aos hábitos de leitura e de escrita dos adultos que frequentaram o Processo de RVCC, verifica-se que 67% dos adultos referem terem já estes hábitos antes da sua frequência, tendo aumentado para 93% depois da conclusão do processo. A partir da análise das entrevistas consideramos que o facto de o Processo de RVCC se apoiar numa metodologia que apela à escrita pode ter suscitado maior vontade de regressar aos tempos em que escreviam mais, como o tempo em que frequentaram a escola:

Eu quando andava na escola utilizava um candeeiro a petróleo. Eu era feliz assim. O facto de voltar a escrever e a ler foi muito bom. Fez-me lembrar esses tempos. Hoje leio mais, pode ser o jornal, as revistas, ou mesmo um bom livro, desde que o tema seja apelativo. (B3)

No entanto, alguns afirmam que embora tivessem o hábito de ler, nem sempre o ritmo de vida permitia que existissem tempos livres para que se pudessem dedicar a esta tarefa. Para alguns adultos entrevistados foi difícil ler e interpretar o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário e fazer a sua descodificação, mas o ritmo imposto pela natureza do Processo é referido como facilitador dos hábitos de leitura e de escrita.

No âmbito da nossa investigação consideramos pertinente, desde o início, verificar qual o balanço pessoal que os adultos faziam após a frequência do Processo de RVCC. Os adultos referem que passaram a ter um maior domínio de si e sobre si, a valorizar as suas experiências de vida, ao compreender que o somatório de saberes que foram adquirindo lhes servia para os tornar indivíduos com maior auto-estima e serem capazes de encetar novos desafios. Esta questão é desenvolvida da seguinte forma pelos entrevistados:

Trouxe muitas vantagens, eu descobri-me! Havia certas coisas que eu fui descobrir dentro da minha própria família. Aprendi a conhecer-me a mim próprio. (B7) Aumentei o meu ego. Este processo é o contrário da escola, ou eu tenho as competências ou não tenho. Não é como na escola! Eu não posso ir para casa estudar, ou aprendi ao longo da vida ou então não posso mostrar que tenho a competência. Ao contrário do que a maioria das pessoas dizem, este processo é complicado, a reflexão é um exercício difícil. (A2)

Os projetos educativos dos filhos são mencionados por diversas vezes pelos adultos entrevistados parecendo haver uma maior tomada de consciência do seu valor. Os adultos mencionaram que passaram a verificar o trabalho realizado na escola pelos filhos, e que esta atitude também foi tomada pelos mais novos. Estes são referidos pelos adultos como os “polícias” do Processo de RVCC e que, por vezes, pais e filhos partilhavam o mesmo espaço em casa para desenvolverem as suas atividades. De referir os vários adultos que mencionam a leitura das suas histórias para os filhos, e que estes os ajudavam a corrigir os textos e a lembrar episódios importantes para a escrita da narrativa:

Acredito que ter o 12.º ano vai influenciar a escolaridade dos meus filhos. E agora como tenho o 12.º ano, vou tentar que eles tenham mais. (A1)

Muitos adultos referiram que após o Processo de RVCC sentiram um aumento na sua capacidade de inserção em grupo. Mencionaram que este fator pode ter sido potencializado pelas sessões em grupo com a Profissional de RVC, durante o processo de desocultação das competências por meio do diálogo e discussão entre os vários elementos do grupo em que estavam inseridos. Alguns referem que o Processo veio mostrar a importância de escutar os outros e opinar de modo refletido, com uma nova visão sobre as questões em debate. Referem ainda que esta nova forma de estar e de ser os beneficia a nível pessoal e profissional, mas que neste último contexto pode trazer-lhes novas ideias e enriquecer o meio laboral em que se inserem:

Se eu consigo absorver, beber informação de todos os que sabem mais que eu, é um proveito próprio para mim. Confesso que gosto de aprender. É um modo de estar na vida. (B6)

Segundo a percepção dos adultos, as mudanças na forma de estar em sociedade, ou seja, o que o Processo de RVCC trouxe a estes indivíduos em termos de cidadania, são consideradas por 46% dos inquiridos como importantes, 33% referem serem muito importantes, e 21% mencionam serem pouco importantes. Os adultos entrevistados variam nas suas opiniões. Surgem relatos que referem uma maior preocupação e envolvimento com a sociedade que os envolve:

Eu já tinha uma serie de actividades, eu faço parte de uma junta de freguesia. Não foi o RVCC que me levou a isso, mas envolveu-me ainda mais. (...) Mais tarde gostaria de fazer voluntariado, são planos que eu tenho. Quero ser mais interventiva e ver os resultados. (B4)

Mas também alguns adultos referem que os seus ideais de comportamento em sociedade já estavam bastante definidos antes do Processo de RVCC e que não sentem qualquer género de alteração depois da sua frequência:

Não houve grandes mudanças, continuei a ter o mesmo comportamento enquanto cidadão de uma sociedade civilizada, continuo a respeitar o outro. Sempre fui assim. (B3)

Relativamente a um dos objetivos do Processo de RVCC, a definição do projeto pessoal, que nos estudos do CIDECA (2004, 2007) tinha sido mencionada como uma das grandes vantagens do Processo, 96% dos adultos inquiridos consideraram este item como importante ou muito importante e apenas 4% consideraram pouco importante. Nas entrevistas surgem referências como:

Nas sessões com a Profissional falámos de um projeto de vida, o que queríamos fazer... Percebi que não tinha um plano, e que tinha de arranjar um. Segui o conselho que me deu, não chega ter um plano A, temos de ter um plano B. A vida dá muitas voltas... (A4)

Consideramos que estas afirmações vêm dar razão aos estudos citados anteriormente, em os adultos referem que redefiniram as suas prioridades e criaram um plano para a sua vida, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, que os pode conduzir a uma maior ponderação nas decisões, contribuindo para níveis de sucesso em contexto pessoal, profissional e formativo. O último critério considerado nesta questão – aumento da capacidade de adaptação à mudança-, revela pouca variação na atribuição de importância. Embora os itens importante (33%), e muito importante (38%) totalizem mais de 50% dos adultos inquiridos, existem 26% dos adultos que consideram que o Processo de RVCC foi pouco importante no desenvolvimento desta capacidade e 3% mencionaram não ter qualquer importância. Os adultos revelam que se esforçavam por ir acompanhando as mudanças ocorridas ao longo da sua vida, e nos mais variados contextos. Revelam que:

Sabe, vi os meus colegas que estavam a montar umas peças, e fiquei a ver porque gosto. Assim ficava com uma ideia de como se faz. É que uma pessoa pode ver uma coisa num sítio e depois adaptar esse conhecimento numa situação diferente. (B3)

Segundo os adultos entrevistados, o Processo de RVCC, apelando a uma reflexão constante acerca das experiências de vida, potenciou a capacidade de mobilizar as competências detidas em diferentes contextos, podendo desta forma aumentar os níveis de eficácia laboral. Revelam que:

A auto-formação também é muito importante, porque a superficialidade das formações é como uma escadinha. É assim: eu posso ter uma máquina que nunca vi e que avariou, mas a minha formação dá para que, com base em outras máquinas parecidas, eu consiga resolver o problema deste equipamento. Com o Processo percebi que sou quase autónomo. (A5)

Embora a maioria dos entrevistados mencione que sempre tentaram adaptar-se às mudanças que surgiram ao longo da vida, alguns adultos revelaram que o Processo de RVCC ampliou o sentido de adaptação que sentem ser necessário para fazer frente a uma sociedade marcada por um mercado de trabalho cada vez mais exigente:

Ganhei muitas capacidades no trabalho, na arbitragem, e durante o Processo de RVCC consegui mostrar que as aprendizagens que fui acumulando na vida têm valor. Se tiver de voltar a trabalhar nas obras, eu vou-me adaptar, sem problema. (A2)

Todavia, vários adultos entrevistados aprenderam que a frequência escolar é determinante para o futuro de qualquer indivíduo, de tal forma que referem influenciar fortemente os seus filhos a estudar, assim como, recomendam a frequência do Processo de RVCC a outras pessoas que não completaram a escolaridade:

Eu fiquei mais rico do ponto de vista cultural. Ficamos bem connosco próprios. E posso dizer aos outros: se eu fiquei bem, tu também podes ficar. (B6)

Já recomendei a muita gente. É fantástico verificar as dificuldades que fomos vencendo na vida. (...) Eu nunca tinha parado para pensar nas conquistas que já fiz na vida. (A5)

Estes relatos mostram que o Processo de RVCC procura incutir nos adultos um espírito de abertura perante as adversidades e maior facilidade de adaptação em diferentes contextos, apesar de muitos terem adquirido esta capacidade ao longo da

vida, com a experiência, a maturidade e a reflexão sobre episódios do dia-a-dia, que são a base da construção das suas aprendizagens.

Considerações finais

As políticas de ALV têm sido alvo de discussão e análise por vários investigadores que procuram compreender a sua evolução e aplicação com variados públicos-alvo e diferentes contextos. O panorama político incorporou a inclusão do termo ALV e tem vindo a ser sugerida a importância dos países, se guiarem por linhas de ideias confluentes, ainda que se considere a sua identidade própria e o respeito pelas necessidades das suas populações. A União Europeia tem criado documentos orientadores, fomentando a importância das aprendizagens adquiridas em vários contextos, formal, não-formal e informal, ao longo de todo o ciclo de vida, da pré-escola até à idade da reforma.

Atualmente, a criatividade e a inovação são valorizadas, de modo a podermos fazer face a um mercado de trabalho cada vez mais exigente. No entanto, também se procura que as pessoas detenham competências-chave transversais, como competências digitais, o ‘aprender a aprender’, espírito de iniciativa e empreendedorismo. Para tal, considera-se fundamental a aproximação da escola ao mundo empresarial, de forma a identificar as aptidões e competências essenciais para o mercado de trabalho. A crescente utilização das TIC pode conduzir a novas formas de aprendizagem porque, além de potenciar os ganhos efetuados na escola, ultrapassa as fronteiras desta instituição. É desta forma que se observa o termo educação para a adultos a assumir a expressão aprendizagem de adultos (Biesta, 2005) sendo o conceito de aprendizagem o centro das atenções das políticas emanadas pela União Europeia, levando ao desenvolvimento de uma sociedade de aprendizagem. Embora se considere que a ALV é uma atividade individual (Neves, 2009), em que cada indivíduo deve adquirir conhecimentos na área que lhe interessa em particular, Biesta (2005) considera que num contexto de reconhecimento de adquiridos as questões que envolvem o conteúdo e o propósito da aprendizagem devem ser observadas do ponto de vista social.

Em Portugal, a INO promoveu o nível secundário como qualificação mínima para a população do país, partindo do princípio de que o fator de mudança é fundamental para que os portugueses se mobilizem na procura de elevar os seus níveis de qualificação. O facto é que durante a nossa investigação verificámos que a maioria dos indivíduos inquiridos apenas concluiu a escolaridade de nível secundário porque as políticas educativas firmadas levaram ao desenvolvimento da INO.

A aplicação dos questionários levou-nos a conhecer os adultos inquiridos de uma forma mais abrangente, isto é, a partir das opções que consideraram mais indicada para o seu caso. Porém, foi o momento da entrevista que nos permitiu um maior aprofundamento nas percepções dos sujeitos acerca do impacto que a frequência do processo RVCC teve nas suas vidas. A análise dos questionários e das entrevistas levou-nos a compreender que a maioria dos adultos deixou de estudar devido às dificuldades económicas sentidas na fase da adolescência. A procura de um primeiro emprego, devido a estas dificuldades, revelou ser a melhor opção para estes

adolescentes ajudarem as suas famílias. Foram vários os entrevistados que afirmaram ajudar os pais desde muitos novos em tarefas relacionadas com a agricultura. Os indivíduos que se inscreveram no Processo de RVCC de Nível Secundário tinham como ambição, na sua grande maioria, obter o 12.º ano de escolaridade, mas também melhorar o seu auto-conhecimento. Sendo este um processo de natureza (auto)biográfica, tornou-se aliciante terem a oportunidade de se conhecerem melhor, assim como, descobrirem capacidades, aptidões e competências. Verificámos que existia um número considerável de adultos que possuía o 11.º ano de escolaridade e que ficaram muito próximos de atingir o patamar do ensino secundário durante a sua juventude. No entanto, alguns referiram que tentaram voltar a estudar mas sentiram a existência de barreiras no modelo escolar, que os impedia de prosseguir com os seus objetivos. Assim, a análise das respostas aos inquéritos e ao discurso dos sujeitos entrevistados permitiu-nos pensar que a INO contribuiu de forma decisiva para que a conclusão do ensino secundário se tornasse efetiva.

Após a frequência do Processo de RVCC de Nível Secundário verificamos um aumento em 30% dos indivíduos empregados por conta de outrem, indo de encontro às referências feitas pelo CIDECA (2004, 2007). Todavia, e segundo Lima (2012), os dados mais recentes mostram que o impacto do Processo de RVCC na transição para uma situação de emprego é negativo (0,8%). Gostaríamos de salientar que o nosso estudo de caso revelou existir um aumento da empregabilidade num conjunto de sujeitos (empregados ou desempregados) que concluiu o Processo em 2009 e 2010 numa região em particular, e o estudo de Lima (2012) incide sobre os indivíduos que frequentaram o Processo entre 2007 e 2011. Nas entrevistas verificamos que existem casos de progressão na carreira que foram fruto da obtenção do nível secundário e observámos que, em muitos casos, a desejada progressão já estava prevista para um futuro próximo. Se estes adultos completaram o ensino secundário devido à existência do Processo de RVCC então os casos de progressão de que falamos apenas existiram devido ao esforço e dedicação para levar a bom termo os seus intentos e apenas assim foi possível progredir profissionalmente. Concluímos que este é um dos ganhos mais relevantes para os adultos que investiram na sua formação, porque apenas o seu empenho tornou possível atingir um patamar que lhes garante desempenhar determinadas funções para as quais o 12.º ano de escolaridade seja um requisito. Os casos de aumento salarial foram também referidos pelos adultos como um dos fatores mais importantes associado ao reconhecimento da empresa, às vezes por meio de palavras dedicadas ao esforço despendido durante o Processo de RVCC de Nível Secundário. Na nossa opinião, tornou-se importante verificar as mudanças de comportamento dos adultos após o Processo de RVCC, advindo das reflexões sugeridas durante este Processo. Constatámos que existe um conjunto significativo de indivíduos referindo que transportaram para o Processo as suas competências e que a metodologia se adaptava aos seus métodos de trabalho. No entanto, alguns adultos modificaram o seu comportamento em contexto profissional, alterando o modo como passaram a recorrer a ferramentas em determinadas situações e a forma como foram capazes de as mobilizar em situações profissionais. Este fator de mudança, a maior capacidade de adaptabilidade, foram sinónimo de satisfação, não apenas para os adultos, mas também para a instituição onde desempenham as suas atividades profissionais.

No nosso estudo procuramos compreender a relação entre a conclusão do Processo de RVCC de Nível Secundário e o desejo de prosseguimento de estudos. Inicialmente, muitos adultos tinham mostrado dificuldade em falar sobre os seus projetos, nomeadamente os seus projetos formativos; mas, no fim do Processo constatámos que a maioria dos adultos mostrava maior vontade em frequentar ações de formação e ambicionavam a entrada no ensino superior. Muitos adultos consideravam que por não terem o 12.º ano de escolaridade não poderiam, ou não se sentiam capazes, de frequentar o ensino superior. Foi com grande agrado que verificámos existirem adultos que se inscreveram no ensino superior, seguindo um projeto de vida que se encontrava adormecido. Verificámos, igualmente, que a reflexão proposta pelo Processo desencadeou a vontade de ir mais além, e que o nível secundário é apenas uma etapa e não o fim da linha, mesmo quando alguns se consideravam velhos demais para estudar.

Um dos objetivos das políticas da União Europeia focaliza-se na importância do uso das TIC e no nosso estudo foi possível verificar que os níveis de utilização do computador subiram substancialmente com a realização do Processo de RVCC de Nível Secundário. Sendo as TIC uma das bases de trabalho para o desenvolvimento do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, os adultos viram-se impelidos na utilização deste equipamento. Em boa verdade, consideramos que as políticas colocadas em prática, neste caso o lançamento de uma vasta linha de computadores e acesso à internet de banda larga a preço acessível, foram um dos mais fortes pilares para que este objetivo se concretizasse. Assim, como o uso das TIC era fundamental para a produção de um PRA, acreditamos que a escrita do mesmo pelo adulto em Processo foi fundamental para que se elevassem os níveis de aquisição de novos hábitos de leitura e de escrita, visto que a maioria dos adultos em Processo são indivíduos que, por imperativos da vida, tinham deixado de ler e escrever durante muitos anos e não sentiam vontade de o fazer. Verificámos que a maioria dos adultos, após a frequência do Processo, passou a considerar fundamental ler um livro, um jornal ou uma revista e parece terem feito deste gesto uma rotina. Apesar destas considerações, 31% dos sujeitos inquiridos dizem não ter modificado o seu percurso formativo. Este valor não é relevante dado que um dos objetivos do Processo de RVCC de Nível Secundário é promover a consciencialização da importância da formação ao longo da vida. De acordo com Joso (2002), os processos de reconhecimento de adquiridos tornam o processo educativo mais complexo, sugerindo-se que o sujeito aprendente mostre capacidade de perceber as dinâmicas da sua formação, verificando-se a coerência e o sentido de aprendizagem de cada indivíduo. Desta forma, compreendemos o aprendente como alguém que mostra a capacidade de descobrir quais as suas dificuldades na adaptação às mudanças, os recursos de que dispõe, as experiências sobre as quais deve refletir e as reconsiderações a efetuar. Assim, pede-se que o sujeito aprendente seja capaz de mobilizar as experiências passadas e confrontá-las com os conhecimentos que convoca no seu dia-a-dia, preparando-se para o futuro.

No nosso estudo verificou-se que a frequência e conclusão do Processo de RVCC de Nível Secundário acarreta ganhos para os adultos relativamente ao nível do estímulo para o enriquecimento pessoal, sobretudo, aumentando a percepção que os mesmos têm em relação aos níveis de auto-estima, auto-conhecimento e capacidade de reflexão. Para além disso, gostaríamos de realçar, também, a importância que os

adultos passaram a conferir aos projetos escolares dos seus filhos. É evidentemente que este interesse esteja sempre presente no exercício das suas funções de pais e educadores; no entanto, realçamos os adultos que mencionam terem passado a acompanhar de modo mais insistente e interessado as atividades escolares dos filhos e a sentirem-se mais motivados para o desenvolvimento do projeto educativo dos filhos, apelando e esforçando-se para que os mais novos ambicionem mais do que os pais. Ora, se o Processo de RVCC de Nível Secundário conferiu esta percepção acerca da educação dos mais novos, consideramos fundamental o impulso que este movimento educativo pode vir a trazer para as gerações mais novas, reforçando um maior interesse pela prossecução dos estudos e maior capacitação para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Neste estudo concluímos que a frequência e conclusão do Processo de RVCC de Nível Secundário terá permitido uma maior percepção sobre as mudanças na vida dos inquiridos. Analisando o ponto de vista destes adultos, tal como nos foi referido, parecem existir transformações evidentes em determinados contextos, nomeadamente ao nível profissional, formativo e pessoal. Desta forma, apresenta-se como um Processo que contribui para a valorização dos indivíduos, apelando ao seu sentido crítico e a uma posição de constante evolução e acompanhamento das tecnologias inerentes a um mundo em constante mudança, em que as solicitações, nomeadamente a nível profissional, se tornaram cada vez mais exigentes, e em que se torna cada vez mais urgente dar respostas eficazes e em tempo útil. Acreditamos que a participação no Processo de RVCC de Nível Secundário contribuiu para o desenvolvimento de pessoas mais participativas, informadas e qualificadas, podendo estes fatores promover atitudes de mudança ao longo da vida, assim como, ampliar a capacidade de adaptação à mudança e maior sentido de risco face às contingências da vida. No nosso ponto de vista, o Processo conseguiu, pelo menos no que se refere aos adultos inquiridos, alcançar não apenas um dos seus objetivos, ou seja, a elevação das qualificações, mas também ajudar na perspetivação do gosto por novas aprendizagens, aguçando o verdadeiro sentimento que a ALV desperta junto das pessoas, a valorização dos saberes e a mobilização das competências adquiridas ao longo da vida.

Parece-nos evidente a necessidade de se continuar a desenvolver medidas e estratégias que continuem a incentivar o aumento das qualificações dos portugueses. Embora as medidas políticas mais recentes sugiram um incremento do número dos Cursos EFA de dupla certificação, e sabendo que o referencial de competências-chave de nível secundário se mantém em vigor, não ignoramos as dificuldades daqueles que têm a pretensão de voltar à escola. Deparámo-nos com adultos que apenas conseguiram concluir o ensino secundário pela facilidade que o Processo de RVCC conferia em relação ao horário de funcionamento dos CNO e pela metodologia proposta. Os Cursos EFA, por serem presenciais, não têm capacidade de dar resposta a indivíduos que revelam ter uma situação profissional que não permite acompanhar a carga horária dos cursos com esta tipologia. Assim, considerando a hipótese de não existirem CNO a promover o Processo de RVCC, muitos adultos não poderão vir a concluir os estudos, pondo em causa a política e objetivos de ALV preconizados pela União Europeia. Pensamos que as políticas na área da Educação e Formação de Adultos em Portugal deveriam continuar a passar pelos processos de reconhecimento de adquiridos, nomeadamente na vertente profissional, em estreita ligação com os

Cursos EFA, dando continuidade aos projetos formativos de muitos adultos que, por imperativos da sua vida, deixaram os estudos de uma forma precoce. A INO veio mostrar que a população portuguesa agarrou esta nova oportunidade e que apenas assim se tornou possível concretizar sonhos já adormecidos, fazer acordar recordações e compreender que a aprendizagem se realiza ao longo e durante toda a vida.

Bibliografia

- ALVES, Mariana & AZEVEDO, Nair (2010). (Re)Pensando a investigação em educação. In ALVES, M. & AZEVEDO, N. (Ed.) *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi – Referenciado*. Monte de Caparica: UIED.
- ANQ (2011). *Linhos orientadoras para o futuro da Iniciativa Novas Oportunidades*. Acedido em fevereiro 28, 2012, em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>
- BELL, John (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BIESTA, Gert (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54 – 66.
- CARNEIRO, Roberto (Coord.), VALENTE, A., LIZ, C., LOPES, H., CEROL, J. MENDONÇA, M. et al. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da avaliação Externa (2009 – 2010)*. Lisboa: ANQ.
- CAVACO, Carmen (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Adultos), pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- CIDEC (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: DGFV.
- CIDEC (2007). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Atualização e Aperfeiçoamento*. Lisboa: DGFV.
- DENSCOMBE, Martyn. (2007). *The Good Research Guide for small – scale social research projects*. Berkshire: McGraw – Hill.
- FREIXO, Manuel (2010). *Metodologia Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GONÇALVES, Teresa (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In ALVES, M. & AZEVEDO, N. (Ed.) *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi – Referenciado* (pp.39-62). Monte de Caparica: UIED.
- JOSSO, Marie (2002). *Experiências de vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- LIMA, Francisco (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. Lisboa: CEG – IST.
- NEVES, Cláudia (2009). Aprendizagem ao longo da vida na União Europeia: contributo de uma investigação sobre a diversidade de conceções e implementações. *Anais/UID*, 55 – 70.

“Estas memórias que os retratos nos dão” – análise de um programa de inclusão digital aplicado em contexto de lar de terceira idade¹

Magda Sofia Roberto²

António Fidalgo³

David Buckingham⁴

Resumo: O envelhecimento populacional combinado com a inovação tecnológica reforça a infoexclusão entre a população idosa, enfatizando a necessidade de promover a inclusão digital como estratégia de envelhecimento ativo.

Em contexto informal, desenvolveu-se um programa de inclusão digital, ancorado na fotografia enquanto prática pedagógica, dirigido a idosos residentes em lar de terceira idade. Este trabalho tem como objetivo explorar a percepção do idoso sobre a inovação tecnológica, assim como a dimensão social do lembrar.

Através de uma metodologia de investigação-ação, 77 idosos com idades entre os 50 e os 100 anos participaram ao longo de 5 meses em diversas atividades. Os dados foram recolhidos através de fotografias, notas de campo, registos audio e observações. Os resultados ilustram a contribuição desta prática pedagógica na valorização da aprendizagem, da socialização entre o grupo e do sentido de identidade entre os idosos.

Palavras-chave: Aprendizagem Informal, Envelhecimento, Inclusão Digital

Introdução

O mundo está a envelhecer. Se atentarmos a sua evolução demográfica, verificamos que em 1950 existiam cerca de 205 milhões de pessoas no mundo com pelo menos 60 anos (8%)⁵, um número que cresceu para 737 milhões em 2009 (11%) e que será expectável atingir os 2 biliões em 2050 (22%) (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2012). Esta tendência global reflete-se, também, em território nacional onde ocorre um forte desequilíbrio na estrutura da pirâmide etária, com o seu alargamento no topo, coincidente com o crescimento da população idosa (19%) e redução na base, evidenciando um decréscimo da população jovem (15%) (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2012). Neste momento, o rejuvenescimento da população ativa em Portugal encontra-se, já, comprometido uma vez que por cada 100 pessoas que deixa

¹ Agradecimentos: Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto de pós-doutoramento “Aprendizagem, Identidade e o Digital” financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BPD/78903/2011). Os autores agradecem a colaboração da Santa Casa da Misericórdia de Vendas Novas assim como a participação de todos os idosos que tornaram esta aprendizagem possível.

² LabCom - Laboratório de Comunicação e Conteúdos On-line – Universidade da Beira Interior

³ LabCom - Laboratório de Comunicação e Conteúdos On-line – Universidade da Beira Interior

⁴ School of Social Sciences, Loughborough University

⁵ Percentagem face ao total populacional.

o mercado de trabalho apenas 94 indivíduos voltam a entrar (INE, 2012). Esta tendência demográfica continuará a ser um marco da sociedade atual devido ao declínio acentuado das taxas de mortalidade e de fertilidade que colocam em causa a renovação de gerações (INE, 2012).

A par do crescente envelhecimento populacional, os nossos dias ficam também marcados pelo contínuo desenvolvimento tecnológico que tem reestruturado formas de ser, saber e viver. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são, hoje em dia, indispensáveis nas rotinas diárias das pessoas, nos quatro cantos do mundo contribuindo para o aparecimento de conceitos como o de “e-competências” ou o de literacia digital:

“To participate and take advantage, citizens must be digitally literate - equipped with the skills to benefit from and participate in the Information Society. This includes both the ability to use new ICT tools and the media literacy skills to handle the flood of images, text and audiovisual content that constantly pour across the global networks.” (Europe's Information Society Thematic Portal, 2007, para.2)

A aposta europeia na literacia digital ficou bem patente com iniciativas que procuraram não só garantir um maior crescimento económico, com mais e melhores oportunidades de emprego, como também reduzir a infoexclusão entre grupos sociais vulneráveis, apostando na sua inclusão digital, garantindo melhor qualidade de vida e mais e melhor participação social (União Europeia [UE], 2006).

Um exemplo de ação política que conjuga o envelhecimento populacional com as TIC é a iniciativa i2010 promulgada pela UE ao enfatizar a necessidade de incluir a população idosa no desenvolvimento de e-competências. A valorização da inclusão digital dos idosos reconhece, assim, a existência de uma faixa da população para a qual as TIC não são ferramentas básicas nas suas experiências de vida. No tempo de hoje, os idosos são assumidamente “imigrantes digitais”, aprendendo novos saberes, desta feita tecnológicos. A acessibilidade às TIC por parte dos idosos assume-se como uma oportunidade de envelhecer bem, em comunidade, mantendo o seu envolvimento social (EU, 2006).

Contudo, os desafios que se colocam às políticas de inclusão digital têm de ser analisados tendo em consideração um contexto sócio-cultural onde os padrões vigentes são dominados por estereótipos que enfatizam os símbolos da juventude que podem comprometer o desenvolvimento individual da pessoa idosa (Ferreira-Alves e Novo, 2006). Na verdade, as iniciativas de aprendizagem europeístas, entre as quais as ações de inclusão digital, tendem a assumir uma perspetiva economicista ainda que foquem a aprendizagem ao longo da vida (Biesta, 2006), uma vez que “o apelo sistemático à formação e à aprendizagem tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global” (Lima, 2003, p. 129). Assim, numa época em que a longevidade parece, cada vez mais, uma certeza é fundamental alargar as possibilidades de realização pessoal e de aquisição de conhecimentos entre a população idosa, sem que estes ganhos estejam centrados no alcance de vantagens económicas, mas sim na preservação da sua dignidade, individualidade e bem estar.

Partindo do princípio que a aprendizagem ocorre em diferentes fases ao longo do ciclo de vida, em espaços e contextos distintos, este artigo procura analisar em que medida um programa de inclusão digital dirigido a idosos institucionalizados consegue simultaneamente, a partir do recurso à fotografia, explorar as suas percepções sobre a evolução tecnológica e contribuir para o seu reforço identitário, utilizando para tal uma metodologia de investigação-ação.

Envelhecer à luz do idadismo

Envelhecer é um processo complexo, dinâmico e multidimensional que ocorre ao longo da nossa vida (Baltes e Baltes, 1990). Cada um de nós acaba por envelhecer ao longo de um ciclo de vida marcado por inúmeras possibilidades de desenvolvimento, sempre diferentes entre si, não só pelo património genético e cultural que possuímos, mas também pelas experiências pessoais que aglomeramos ao longo dos anos, que se tornam únicas, definindo quem somos e como agimos (Fonseca, 2005).

Todavia, esta diversidade de caminhos de desenvolvimento que caracterizam os ciclos de vida do ser humano, tende a ser filtrada socialmente quando percebida de forma padronizada e estereotípica, dando origem à construção de mitos sobre o envelhecimento. Atualmente, ao viver-se uma vida longa, aumenta-se também a probabilidade de se ser um alvo potencial de discriminação (Palmore, 2001). No *ageism*, que em português poderemos traduzir por idadismo, assiste-se à força do terceiro *ismo* (a seguir ao racismo e ao sexismo) que resulta no preconceito e discriminação social de uma pessoa, ou grupos, em função da sua idade (Palmore, 2001). A desvalorização da individualidade subjacente ao idadismo traduz-se ainda em práticas discriminatórias ancoradas em estereótipos que apelam a uma inferiorização da pessoa idosa, vista como pertencente a um grupo com menos capacidade, competência ou dignidade (Ferreira-Alves & Novo, 2006).

Se olharmos à nossa volta, percebemos que a idade avançada se encaixa com dificuldade numa sociedade que permanece refém dos ideais que cultivam a juventude, representando a fase em que “as doenças, as debilidades físicas, o desânimo e a dependência física são os principais sinais de que a velhice chegou, numa clara tendência em estereotipar o envelhecimento como período somente de perdas” (Fundação Perseu Abramo, 2006, p. 3). Esta percepção negativa do processo de envelhecimento afeta duplamente quem envelhece pela probabilidade de ser discriminado, e pela forma como o idoso passa a perceber-se. Não será de estranhar, portanto, que o seu *self* – as crenças que o indivíduo tem sobre si próprio (Baumeister, 1999) – passe a incluir as imagens estereotipadas da velhice que a sociedade constrói e difunde diariamente de diferentes formas, desde a linguagem quotidiana até aos meios de comunicação social “perceptions of older people and the views older people have of themselves are *directly* affected by how older people are depicted in the news media, on television, in film and in advertising.” (Dahmen e Cozma, 2009, p. 13).

Apesar da individualidade dos ciclos de vida de cada pessoa, não se pode deixar de destacar que o processo de envelhecimento implica efetivamente alterações biológicas. Contudo, a forma como se passa a perceber o mundo não decorre de

perdas associadas à idade avançada, mas de mudanças graduais que foram surgindo desde a idade adulta – ainda que mais evidentes no período de idade maior (Stuart-Hamilton, 2000). Como exemplos temos a inteligência e a memória.

Na área da inteligência, estudos iniciais mostraram-se pouco encorajadores no que concerne ao impacto da idade, evidenciando um declínio a partir dos 30 anos quando se considerou a inteligência enquanto medida global (Stuart-Hamilton, 2000). Todavia, a evolução da pesquisa científica tem demonstrado que, não sendo a inteligência uma competência unitária, se reforça a dimensão cristalizada⁶ com a idade avançada, com algumas perdas ao nível da inteligência fluida⁷ (e.g. Schacter, 2003). No entanto, quando se pensa em envelhecimento a atenção parece focar-se na memória. Na sociedade existe um medo associado à perda de memória: a normalidade de esquecer algo, enquanto traço associado à idade avançada, transformou-se na ansiedade de perda de funcionalidade representativa de uma potencial patologia, provavelmente uma das mais temidas, a doença de Alzheimer (Shabahangi, Faustman, Thai e Fox, 2009). Ainda que as funções da memória declinem com o avançar da idade, as suas competências relacionadas com a inteligência cristalizada, que apelam ao conhecimento de factos e outras informações, tendem a preservar-se, sendo maior a dificuldade ao nível da memória de trabalho, por exemplo, que implica o processamento de nova informação (e.g. Stuart-Hamilton, 2000).

Apesar destas, e outras, alterações cognitivas é possível intervir no sentido de amenizar o seu impacto através de estratégias de promoção de saúde. Neste âmbito, surge o conceito de envelhecimento ativo através do qual se procura que a pessoa idosa realize todo o seu potencial físico, social e mental, envolvendo-se na comunidade “Active ageing is the process of optimizing opportunities for health, participation and security in order to enhance quality of life as people age.” (OMS, 2002, p. 12). A literatura tem demonstrado que existem várias variáveis com impacto positivo no processo de envelhecimento, com capacidade para promover o fortalecimento cognitivo dos idosos, nomeadamente um contexto social de apoio e envolvimento (e.g. Argimon e Stein, 2005). O desempenho de atividade física (e.g. Argimon e Stein, 2005) e a aprendizagem ao longo da vida (e.g. Duay e Bryan, 2008) são exemplo de estratégias que reforçam a neuroplasticidade.

A oportunidade da inclusão digital

Os avanços tecnológicos têm permitido à sociedade novas formas de utilização das TIC que fomentam a qualidade de vida da população. Por exemplo, o desenvolvimento da Internet pode ter um papel relevante na redução de um dos maiores problemas sociais associados ao envelhecimento, a solidão emocional e o isolamento (UE, 2012) e que em Portugal é particularmente incisivo nas regiões da Beira Interior Sul e do Alentejo (INE, 2010). Ao facilitar a comunicação, a Internet permite que se desenvolvam e satisfaçam necessidades sociais, contribuindo para um maior ativismo e bem estar (Shapira, Barak, e Gal, 2007). Para além das redes sociais,

⁶ A quantidade de conhecimento adquirido por uma pessoa no decorrer da sua vida.

⁷ A capacidade de resolver problemas novos num determinado período de tempo.

outras oportunidades de envolvimento passam por grupos de aconselhamento e terapia online (e.g. Barak, 2004), sítios de compras, email, jogos, blogues ou espaços de partilha de informação sobre saúde (e.g. Cline e Haynes, 2001).

Em Portugal, a utilização da Internet e o uso do computador cresceu cerca de 9 e 8%, respetivamente entre os anos de 2008 e 2012, o que corresponde a 61% de famílias com acesso atual à Internet e 66% com utilização de computador (INE, 2012). Contudo, ao atentar-se o acesso por escalões etários verifica-se o seu decréscimo com o avançar da idade, em particular no grupo de pessoas com mais de 65 anos – apenas 17% utilizam o computador e 16,4% a Internet (INE, 2012). Ora uma das particularidades positivas registada na literatura associada ao acesso à Internet entre a população de idade maior é a percepção de controlo que lhe subjaz, na medida em que os idosos passam a conseguir gerir através da Internet vários tipos de informações (e.g. emails, compras, reservas, downloads). Assim, este recurso não é apenas um meio de socialização, mas também uma forma para gerirem as suas vidas (Age Concern, 2010).

Outro dos objetivos do envelhecimento ativo é facilitar a possibilidade de envelhecer de forma independente, mantendo as pessoas ligadas aos seus espaços residenciais. Nesta área, as novas tecnologias têm, também, um papel determinante desenvolvendo tecnologias de apoio, ou construindo programas de telemedicina. Desde a utilização de alarmes sociais, passando por residências monitorizadas, até ao desenvolvimento de consultas médicas virtuais, as possibilidades são diversas e os impactos positivos (e.g. Pollack, 2005).

No entanto, e apesar dos múltiplos benefícios do envolvimento da pessoa idosa com as novas tecnologias, os riscos da infoexclusão permanecem elevados, não só pelas dificuldades de acesso por parte da população de idade maior, mas também pela maior probabilidade registada na literatura de desinvestimento a longo prazo face à sua utilização (Age Concern, 2010). Existem várias razões que levam os idosos a não utilizar as TIC, muitas vezes decorrentes de medos e ansiedades que resultam na chamada tecnofobia, ou na crença de que não possuem escolaridade suficiente para aprenderem novos conhecimentos (Age Concern, 2010); por outro lado, o custo associado às novas tecnologias é, ainda, um problema, nomeadamente entre pessoas com orçamentos mais limitados (Age Concern, 2010).

Com a preocupação global em construir medidas que promovam o envelhecimento ativo, entre as quais se inclui a inclusão digital enquanto exemplo de linha orientadora de intervenção social, diversos projetos no âmbito das TIC têm sido formulados e aplicados em vários contextos. O curso de ação político no espaço europeu, desencadeado pela assinatura da Declaração Interministerial em Riga promotora da e-inclusão (UE, 2006), veio dar suporte à aprovação de iniciativas locais, em território nacional, que apoiam o envolvimento dos idosos com as TIC. Ações de formação dirigidas à população com mais de 65 anos na área das TIC, decorrentes de programas municipais de inclusão do idoso são disso exemplo (e.g. programa Clique Sem Idade⁸, programa e-mili@⁹). Porém, tal qual já foi referido, são ações que

⁸ Projeto desenvolvido pela Câmara Municipal de Palmela desde 2009 junto da população com mais de 55 anos.

tradicionalmente se focam numa faixa da população que, apesar da sua idade avançada, continua a viver de forma independente e ativa. Em contraponto, as ações dirigidas a idosos institucionalizados que recorrem às novas tecnologias tendem a explorar o seu papel preventivo em determinadas patologias, nomeadamente ao nível da demência. Existem projetos que enfatizam, por exemplo, o impacto positivo que o recurso aos leitores de mp3, assim como outras aplicações concebidas para os *tablets* têm nas rotinas diárias dos idosos, auxiliando a sua memória (e.g. projeto Music & Memory¹⁰).

Mantendo o foco direcionado para os idosos institucionalizados, a literatura sugere uma maior insatisfação face à sua qualidade de vida, nomeadamente ao nível do apoio social quando comparados com idosos que vivem no seu contexto familiar (e.g. Sena, Moral e Pardo, 2008). De facto, a deslocação para uma instituição, estranha ao idoso, só por si tem o potencial para despoletar ansiedade e stress, dificultando a sua adaptação e constrangendo a sua percepção de bem estar (Sena, Moral e Pardo, 2008). Ao entrarem num espaço novo, onde nem sempre a sua vontade é tida em conta, o sentido de pertença do idoso fica ameaçado, assim como a sua identidade e individualidade, vendo-se forçado a enfrentar novas condições de vida (Ferreira-Alves e Novo, 2006). Hoje em dia, a ideia associada ao conceito de *lar de terceira idade* ainda permanece ancorada na crença de que os idosos institucionalizados são dependentes e passivos, elemento que vai contra a proposta do envelhecimento ativo (Ruppe, 2011). Assim, a transição da pessoa idosa para um ambiente institucional, ainda que implique sempre um deslocamento contextual de potencial apreensão, terá de ser enquadrada numa abordagem compreensiva que permita continuar a enriquecer a individualidade e a identidade do idoso, apostando na sua autonomia e continuando a reforçar a sua inclusão na comunidade (Ruppe, 2011), onde os benefícios do recurso à inclusão digital devem também ser explorados de forma sustentável e ativa, permitindo novas aprendizagens.

Aprendizagem e tecnologia em contexto informal

O nascimento do ser humano marca, também, o início dos processos de aprendizagem que se prolongam pela vida (Stuart-Hamilton, 2000) no decorrer do ciclo vital. Se bem que a tradição da produção científica reflita um maior detalhe dedicado ao estudo dos processos de aprendizagem das crianças e jovens, o envelhecimento populacional torna o campo da pesquisa educacional focada na intervenção junto da pessoa idosa um dos grandes desafios contemporâneos. Assim, ao longo deste enquadramento tem-se destacado a relevância de abrir novas avenidas educativas que promovam a inclusão da população idosa na sociedade, explorando-se como exemplo os benefícios apresentados pela tecnologia.

⁹ Projeto desenvolvido pela Câmara Municipal de Santa Maria da Feira dirigido à população do concelho com mais de 60 anos, com início desde 2009.

¹⁰ Projeto fundado por Dan Cohen em 2008 que visa a utilização de mp3 entre idosos com demência para reavivar as suas memórias.

Tal qual já foi referido, as mudanças cognitivas que ocorrem durante o envelhecimento permitem suportar o princípio de aprendizagem ao longo do ciclo vital pela preservação da inteligência cristalizada e pelo envolvimento da pessoa idosa em atividades que fomentam a estimulação cerebral (Merriam, 2001). Na perspetiva de Lima (2001) “(...) as pessoas têm grande responsabilidade pela sua velhice.” (p. 21), assumindo a aprendizagem ao longo da sua vida um papel fundamental. Mas este tipo de aprendizagem deverá reconhecer “(...) a relevância de espaços e tempos educativos que estão para além dos espaços e tempos escolares.” (Alves, 2010, p. 11) na medida em que muitas das aprendizagens assimiladas pelas pessoas ao longo das suas vidas advêm de experiências diversas, nem sempre intencionais e muitas vezes decorrentes de processos de socialização (López, 2009), pressupondo-se o seu cariz informal.

O conceito de aprendizagem informal tem subjacente diferentes significados conceptuais, com implicações na forma como pressupõe que ocorra a aprendizagem (Mejía, 2005). Se por um lado foca um tipo de aprendizagem que ocorre sem que exista um desenho formal do seu processo (Day, 1998); por outro, apela às aprendizagens que se dão em contextos extra-escolares (e.g. museus, programas educativos, vida quotidiana) (Melber e Abraham, 1999). Regra geral, conceitos como motivação, espontaneidade e independência tendem a estar subjacentes a este processo de aprendizagem, na medida em que se pressupõe que apesar do envolvimento da pessoa nas atividades propostas, não existe um processo direto de ensino, donde a acumulação de conhecimento acaba por dever-se à vontade pessoal do indivíduo e ao seu consequente interesse (Asensio e Pol, 2002).

As novas tecnologias assumem-se como meios ao serviço da aprendizagem, quer formal, quer informal despoletando novas aprendizagens “(...) que se apresentam como construções criativas, fluidas, mutáveis, que contribuem para que as pessoas e a sociedade possam vivenciar pensamentos, comportamentos e ações criativas e inovadoras (...) (Kenski, 2003, p. 9)”. Ao longo dos anos, a investigação nesta área tem-se intensificado. Por exemplo, num estudo desenvolvido por Banhato et al. (2007), que consistiu num programa de aprendizagem de 14 encontros subjacente à temática da inclusão digital, demonstrou que os idosos participantes conseguiram melhorar a sua velocidade de processamento de informação e capacidade de planeamento. Outros estudos demonstram, também, ganhos entre os idosos ao nível da memória e da linguagem (e.g. Neri, Yassuda e Cachioni, 2004), auto-estima e reforço da socialização (e.g. Chaffin e Harlow, 2005; Lawhon, Ennis e Lawhon, 1996).

Apesar do recurso às novas tecnologias se mostrar promissor enquanto oportunidade de aprendizagem no processo de envelhecimento ativo, a investigação continua a escassear nomeadamente no contexto português. Neste sentido, considera-se relevante avaliar o papel que programas de intervenção que recorrem a este tipo de meios podem ter no contexto da aprendizagem ao longo da vida, particularmente nos contextos em que as aprendizagens tendem a ser mais ricas pelos estímulos e possibilidades que implicam, isto é quando incluídas em atividades quotidianas, em contexto informal (López, 2009).

Sintetizando, este trabalho de investigação recorre a uma metodologia de investigação-ação centrada no recurso à fotografia enquanto visão pedagógica como forma inovadora de intervir no campo da inclusão digital da pessoa idosa, em

particular da pessoa idosa em contexto institucional explorando, no decorrer do processo de aprendizagem informal, as suas percepções, reflexões e conhecimentos sobre a evolução tecnológica à medida em que espera contribuir para o fortalecimento da sua dimensão identitária.

Detalhes metodológicos do programa de intervenção

Nesta secção serão apresentados os princípios teóricos que permitiram estruturar o programa de inclusão digital, assim como caracterizar o contexto de intervenção e os seus participantes.

Os Princípios da Investigação-Ação

A prática da investigação-ação, com tradição na pesquisa em educação (e.g. Kemmis e McTaggart, 1988) é uma estratégia largamente utilizada no campo das ciências sociais pelas suas especificidades que requerem um tipo de investigação sistemática, organizada e reflexiva assente no princípio da participação (Stringer, 1996). Com origens que se devem ao trabalho na área da Psicologia Social elaborado por Kurt Lewin (1946), a investigação-ação é uma abordagem que promove a mudança social através da investigação empírica levada a cabo, onde os participantes colaboram activamente nas diferentes fases que compõem a planificação, ação e avaliação da intervenção (Berg, 2001).

Num sentido geral, a investigação-ação tem dois objetivos subjacentes à sua aplicação, nomeadamente a produção de conhecimento que será benéfico para o grupo em análise e a capacidade de motivar o grupo a utilizar esse conhecimento em seu benefício dando assim origem à mudança social (Fals-Borda e Rahman, 1991). Com o seu princípio de gerar conhecimento, dirigido para a prática, a investigação-ação envolve uma espiral de ciclos reflexivos que dirigem o trabalho de campo do investigador em planeamento, ação/ observação e reflexão. A fluidez deste modelo de ação advém da contínua recolha de informações e aprendizagem pela experiência que podem levar à necessidade de reformulação dos diferentes ciclos (Kemmis e McTaggart, 2000).

A Fotografia

No contexto da educação, a fotografia tem sido utilizada com relativa frequência e sucesso particularmente entre crianças e jovens. A pesquisa científica com recurso à fotografia tem demonstrado resultados por exemplo ao nível da promoção de auto-reflexão e auto-estima (Clark, Hosticka e Bedell, 2000). Um dos trabalhos marcantes nesta área foi desenvolvido por Ewald (1996; 2000) que apostou na construção de uma metodologia inovadora com suporte fotográfico permitindo às crianças que participavam nos seus trabalhos desenhar ou escrever diretamente sobre

as fotos tiradas, em função das reflexões que elaboravam.

Uma das particularidades deste tipo de abordagem metodológica é a oportunidade de criar um diálogo com os participantes que, ao serem simultaneamente os sujeitos das fotografias, podem refletir com maior facilidade e profundidade sobre o seu *self* e consequentes temas em análise (e.g. Hyde, 2005). Os participantes têm, ainda, a possibilidade de gerirem o diálogo, uma vez que são eles que dirigem os comentários sobre as fotografias, originando uma relação de poder equitativa com o investigador/ entrevistador, facilitando a troca de informações (Serriere, 2010).

A escolha desta ferramenta metodológica deve-se ao seu potencial para, em simultâneo, permitir aos participantes uma reflexão sobre a evolução tecnológica, na medida em que a revolução digital permitiu alterações substanciais na fotografia tradicional e a eclosão de diferentes tipos de instrumentos com potencialidade para captar imagens (Trachtenberg, 2008); mas também porque as fotografias estão associadas ao ato de relembrar, celebrar e preservar memórias podendo facilitar a reconstrução de histórias de vida ao fornecerem pistas visuais sobre a identidade do idoso com efeito benéfico no seu bem estar (Kohut, 2011).

O Contexto de Lar de Terceira Idade

Neste estudo o contexto ao qual nos dirigimos é um lar de terceira idade com valência de centro de dia localizado em Vendas Novas, Alentejo. No total este espaço é acedido por 77 utentes, dos quais 61 são residentes e 16 frequentam o centro de dia. Em termos de idades, estas oscilam entre os 50 e os 100 anos ao nível dos residentes e os 64 e os 87 anos entre os utentes de centro de dia. Em ambos os casos, os utentes são na sua maioria do sexo feminino (N = 49) em comparação com o sexo masculino (N = 27).

Viver numa instituição tende a caracterizar-se pela rotinização e homogeneidade: a rotina das práticas diárias dirigidas a todos os que partilham o espaço da instituição (Goffman, 1961). Aqui, neste contexto, a pessoa idosa vai perdendo as evidências da sua identidade que se esbatem na cultura da instituição, ainda que sem esquecer o seu passado procure ajustar-se de forma a conseguir dar sentido à sua nova vida fazendo-o através das oportunidades oferecidas pela memória (Gubrium, 1993).

A apropriação do ato de relembrar e contar estórias entre os idosos é muito mais que um traço de retornar ao passado, tal qual afirma Bosi (1987): “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.” (p. 17). Neste sentido, espera-se que esta intervenção possa, pela aprendizagem informal, esbater algumas das barreiras físicas do seu isolamento social face à comunidade ao privarem com um programa de inclusão digital ao mesmo tempo que pelo recurso às fotografias desenvolvem a função social do lembrar com o intuito de fortalecer a sua dimensão identitária.

Procedimento

A colaboração dos idosos no decorrer desta intervenção foi uma mais-valia, indo de encontro ao princípio de participação da abordagem de investigação-ação. Os seus testemunhos foram sempre determinantes para orientar o curso da intervenção, servindo em conjunto com os testemunhos de familiares e funcionários, enquanto elementos de avaliação do programa de inclusão digital. A recolha de dados consistiu em notas de campo, registos audio, observação e fotografia digital. A utilização de diferentes métodos ocorreu com o intuito de facilitar o cruzamento de informações no seu processo de análise.

Fase 1: Planear o Programa de Inclusão Digital

O planeamento do programa de inclusão digital teve início com uma revisão de literatura sobre o tema da infoexclusão e o envelhecimento ativo que preparou, teoricamente, o desenho geral de objetivos de intervenção nesta área. Após contacto com a instituição e apresentação do projeto começou a preparar-se o início do contacto com os idosos, que ocorreu em Novembro de 2012. Nesta fase inicial de planeamento, desenvolveram-se várias conversas com os idosos que permitiram saber um pouco dos seus conhecimentos e expectativas sobre as novas tecnologias, explorando-se formas que permitissem fomentar a sua aprendizagem que facilitaram a estruturação do programa de intervenção.

Fase 2: Agir e Observar

Entre Dezembro de 2012 e meados de Maio de 2013 foram desenvolvidas diversas ações com recurso à fotografia digital, sempre que possível incluídas nas atividades diárias dos idosos, com utilização do computador portátil, de uma câmara digital e de uma moldura de fotografia digital. Em todas as atividades foi pedida autorização aos idosos para que fossem tiradas fotografias, assegurando-se que a qualquer momento poderiam não colaborar, se essa fosse a sua vontade.

As fotografias eram sempre tiradas em função do gosto pessoal do idoso. Por exemplo, os idosos viam a reprodução da fotografia no ecrã da máquina digital, e se porventura não gostassem de algum detalhe desta, a mesma seria repetida. O mesmo princípio foi utilizado aquando do recurso ao computador portátil e da aplicação *Fun Photo Booth*. Neste caso, a composição da imagem era feita pelo idoso que escolhia cada elemento a colocar na sua face até que a visão final da sua caracterização lhe fosse apelativa. Para além de se procurar garantir o máximo de colaboração do idoso, o objetivo era também minimizar a autoridade do investigador.

Os objetivos sobre o que fotografar advinham de tópicos mencionados pelos idosos, muitos recolhidos na fase de diagnóstico da intervenção e que remetiam para

episódios das suas vidas (e.g. aniversários). À medida que se tiravam as fotografias, procurava-se que os idosos fossem conversando sobre os materiais que estavam a ver e as diferenças que estes apresentavam face aos materiais de captura de imagem e outras tecnologias existentes no seu tempo. Depois, já em frente à imagem, quer fosse na tela do computador, da máquina digital ou em formato tradicional, procurava-se que os idosos conversassem um pouco sobre o que viam, dando origem, na maioria das vezes, a lembranças sobre as suas vida.

Com o final de cada atividade, era feito o upload das fotografias no computador, encerrando-se também o período de observação e registo de notas de campo. De referir que na primeira atividade, que implicou o recurso à aplicação *Fun Photo Booth*, as fotografias foram imprimidas e entregues aos idosos como recordação, com a particularidade de ter sido, na grande maioria dos casos, a primeira vez que interagiram com um computador. Com o evoluir das atividades foi oferecida à instituição uma moldura digital que permite integrar todas as fotografias tiradas.

Observações e registo de notas de campo foram feitas no decorrer das atividades.

Fase 3: Reflexão e Avaliação

Ao longo do programa de intervenção, foi possível recolher testemunhos de familiares que visitavam alguns dos idosos, por vezes em dias que coincidiam com as atividades a desenvolver; assim como os testemunhos de profissionais que trabalham na instituição que, em ambos os casos, contribuiram para a reflexão e avaliação face ao contributo do programa para além do feedback vindo dos idosos. O processo de reflexão foi contínuo, permitindo ajustar o programa aos eventos que surgiram no decorrer do seu processo, nomeadamente o falecimento de duas das suas participantes, por forma a respeitar os modos de ser e viver de todos os que se encontram no lar.

Resultados

Nesta parte iremos apresentar os resultados obtidos pelas conversas desenvolvidas pelos idosos aquando das atividades com as fotografias. Os dados serão apresentados agrupados em três grupos de temáticas, em função dos objetivos da intervenção, incluindo excertos transcrições que ilustram os pontos de vista dos idosos.

Perceção da Evolução Tecnológica

A forma como os idosos descrevem as mudanças a nível tecnológico pelo recurso às fotografias estão enquadradas neste tema. As fotografias foram tiradas com recurso a um computador portátil e a uma câmara digital. Para muitos, este foi o primeiro contacto que tiveram com um computador ainda que já tivessem ouvido falar

desta tecnologia, por vezes através dos netos. As reações foram de surpresa face às potencialidades do computador: “*Já viram como é que as imagens vão mudando só por se ir mexendo os dedos?*” (D. Elisa, NC10/22/11/2012). Neste tempo em que diziam “*Já inventam tudo*” (D. Mariana, NC11/23/11/2012) a curiosidade acabou por dominar o discurso e ação dos idosos: “*Tem de mostrar isto ali àquela senhora*” (D. Maria Gertrudes, NC10/22/11/2012); “*Eu vejo mal com estes óculos. Deixe-me ir trocar de óculos para me mostrar isso.*” (D. Lorete, NC14/25/11/2012); “*Eu ainda não participei. Tem de vir aqui ao pé de mim.*” (D. Francisca, NC10/22/11/2012).

A aplicação *Fun Photo Booth* demonstrou ser útil na construção da interação inicial dos idosos com o computador portátil. Os idosos não apresentaram qualquer receio em participar na atividade que durante o tempo em que foi desenvolvida fez soltar gargalhadas fáceis entre os idosos pelas imagens que iam construindo, à sua escolha conjugando os diferentes adereços. Ao interagirem com o computador através desta aplicação comentavam sobre o que diriam os seus familiares, em particular os netos se os vissem reconhecendo que as novas tecnologias fazem parte das rotinas diárias dos jovens (Figura 1): “*Os meus netos se vissem isto iriam dizer que estou muito moderna... fartavam-se de rir.*” (D. Elisa, NC10/22/11/2012).

Este primeiro contacto com o computador fez com que também tivessem vontade de conhecer novas potencialidades desta tecnologia. Alguns idosos utilizaram outras aplicações, caso de um jogo de pintura, sendo novamente dominados pela surpresa: “*Veja lá que aqui não é preciso papel para fazer estes trabalhos e fica igual aos outros normais.*” (D. Lucilia, NC25/10/12/2012) Um dos desenhos pintados por uma idosa contribuiu para avivar a sua memória de um texto que lhe foi ensinado no ensino primário sobre o “Canto do Rouxinol”.

Durante o decorrer das atividades, uma das formas que os idosos encontraram para demonstrar a evolução da tecnologia foi recorrendo a objetos pessoais. Por exemplo, mostrando fotografias antigas para comparar o tipo de papel e imagem e as novas impressões que se fazem: “*Está a ver este álbum do casamento do meu filho é de outra técnica. As fotografias estão gravadas nas páginas do álbum. É uma coisa muito mais moderna.*” (Sr. Raimundo, NC25/10/12/2012)



Figura 1. Exemplo de fotografia de um idoso com recurso à aplicação Fun Photo Booth

Os idosos apresentaram ainda uma máquina de fotografia antiga e respetivos rolos para compararem com a máquina digital. A captura de imagem com a máquina digital despertou interesse pela presença de visor: *“As fotografias que se tiram podem ser vistas aqui? Isso antes não havia nada. Tirávamos e pronto. Ou se ficava bem ou não se ficava. (Sr. Vagarinho, NC26/11/12/2012)”* Outra curiosidade partiu da forma como as fotografias são, hoje em dia, armazenadas: *“Então isto (apontando para o cartão de memória) é como se fosse um rolo dos antigos? As coisas que se fazem. (Sr. António, NC26/11/12/2012)”* Com a máquina fotográfica tradicional aproveitaram para explicar como se fotografava no seu tempo: *“Abria-se esta tampa para se meter o rolo e espreitava-se por aqui e carregava-se. Depois levava-se o rolo ao fotógrafo quando estava cheio e esperava-se. Era bom abrir o pacotinho do fotógrafo e ver o que lá estava dentro. Sr. Vilelas (NC26/11/12/2012)”*

A Expressão da Socialização

Desde o início das atividades que os idosos para além de participarem começaram a conviver não só com os idosos que estavam na sua sala, como também com os idosos das outras salas, começando a existir vontade em registar fotograficamente momentos das suas interações que consideravam divertidos (Figura 2).



Figura 2. Momento de socialização entre os idosos

Para além disso, a apresentação das fotografias foi sempre um veículo para fomentar o diálogo entre os idosos: “*Já viu como é que fiquei na fotografia? Olhe lá para isto!*” (D. Gertrudes, NC32/05/01/2013), “*Mostre-me lá como é que ficou que ainda não vi.* D. Rosária, NC32/05/01/2013” Esta partilha social foi incentivada pelo recurso à moldura digital, entregue à instituição: “*Isto é como ver televisão só que tem as nossas fotografias. Meteu o “rolo” moderno aí dentro, não foi?* Sr. Grilo, NC32/05/01/2013” Na verdade, o momento em que a moldura digital liga pela primeira vez fez com que os idosos se reunissem ao seu redor, vindos das diferentes salas para que pudessem ver “*aquela televisão pequena a passar fotografias.* D. Claudemira, NC32/05/01/2013” Mais do que uma forma de ver a sua fotografia no ecrã, era um modo de identificar os outros idosos com quem nem sempre interagem exercitando a sua memória: “*Esta é a Matilde. Este é o Quintas. Olha este é o Vagarinho.* D. Custódia, NC32/05/01/2013.”

O Papel da Memória na Dimensão Identitária

Em cada oportunidade que têm os idosos recordam o seu passado. Ao olharem para as fotografias feitas através da aplicação *Fun Photo Booth*, várias vezes são recordadas cenas vividas em momentos passados: “*Parece que me estou a mascarar outra vez. E se eu me gostava de mascarar. Às vezes era só com um lençol, fazia-se uns buracos.* (D. Matilde, NC10/22/11/2012)”

As fotografias foram, também, o fio condutor para as lembranças associadas ao seu envelhecimento: “*Ai que cara tão velha! Quem é esta velha? Nem pareço eu. Esta*

cara tão enrugada. D. Matilde, NC10/22/01/2012”, “*Já viu a cara de uma velha? A cara que tinha antes e agora tenho esta cara linda. D. Gracinda, NC37/15/01/2013*”, “*Isto é uma cara de trabalho... de acordar cedo... de trabalhar muito... do sol a queimar no campo. D. Virgínia, NC37/15/01/2013*.” Enquanto olham para as suas fotografias descobrem em si traços de outros familiares: “*Este sinal que tenho na testa vê-se mesmo bem. A minha mãe também tinha este sinal. Isto já é uma coisa de família. D. Antónia, NC32/05/01/2013*”; ao mesmo tempo que procuram melhorar a sua imagem a cada fotografia que é tirada: “*Não quero tirar a fotografia com a caxeira. A caxeira fica de lado. D. Mariana, NC26/11/12/2012*”, “*Deixe-me ver aí como é que fiquei. Se não estiver bonita tiramos outra vez. D. Gertrudes, NC26/11/12/2012*.”

Finalmente, procuram através das fotografias mostrar os seus trabalhos (Figura 3): “*Tire-me lá aqui uma fotografia a isto? Fui eu que fiz. Já tinha visto uma coisa destas? D. Maria Gertrudes, NC25/10/12/2012*” e registar os seus aniversários: “*Quando fizer anos tem de se te tirar umas fotografias. Sr. Aníbal, NC40/01/02/2013*”



Figura 3. Trabalhos realizados pelos idosos

Discussão

As atividades com recurso à fotografia mostraram ser um veículo promotor de diálogo, sem constranger o discurso dos idosos ainda que estivessem a contactar com novas tecnologias. Esta facilidade comunicativa ao sobrepor-se à tecnofobia documentada na literatura permitiu-lhes reconhecer valor neste contacto tecnológico e no processo de aprendizagem: “*Aprender até morrer... até a gente sermos vivos... isso é verdade... eu sou uma pessoa que comprehende as coisas, que comprehende isto*

tudo... não aprendendo nada é que é mau... e ir aprender... e aprendendo sempre... D. Matilde, NC25/10/12/2012”, “Então e hoje o que é vamos fazer... quais são os trabalhos... não vamos fazer nada...? D. Lorete, NC40/01/02/2013”, “Hoje devemos ir trabalhar com o computador que ela traz a mala... D. Margarida, NC26/11/12/2012”

Ao longo das semanas passou a existir por parte dos idosos um reconhecimento de uma rotina de “trabalho” associada à fotografia tendo como suporte o computador portátil e a câmara digital que demonstrou ter um impacto positivo a nível relacional entre os idosos, facilitando a sua socialização, e a nível identitário promovendo a recuperação de lembranças pessoais que conferem dimensionalidade às suas vidas num contexto homogéneo como o lar. Para além disso, os idosos demonstraram de diferentes modos a forma como desenvolviam as suas aprendizagens quer fosse pelo ato de ir buscar materiais que lhes permitissem documentar objetivamente as mudanças que estavam a perceber; quer fosse pela adaptação da linguagem ao utilizaram a palavra *rolo* para descreverem o cartão de memória que permite armazenar as fotografias.

Adicionalmente, a metodologia fotográfica enquanto estratégia de inclusão digital contribuiu para a reflexão dos idosos, fortalecendo a sua memória e a função social do lembrar. Não só pelos exercícios que realizavam ao enumerarem o nome dos residentes cuja face viam passar no ecran da moldura digital, mas particularmente pela forma como recuperavam estórias e detalhes das suas vidas decorrentes do que viam nas fotografias ou em função da modernidade que hoje se sente e que nos seus dias escasseava: “*Antigamente era pior... com as pessoas antigas com menos coisas. D. Maria Afonso, NC26/11/12/2012*”, “*Eu gosto mais desta vida agora... das pessoas aprenderem tudo. Sr. Grilo, NC40/01/02/2013*”

As alterações ao nível do ambiente físico e psicológico da instituição foram registadas por familiares dos idosos e funcionários referindo a boa disposição decorrente do recurso à fotografia, a criação de oportunidades de comunicação e uma maior tranquilidade entre os idosos: “*Isto é muito bom para a minha tia se sentir bem. Familiares D. Lucília, NC26/11/12/2012*”, “*Os idosos falam mais agora. Quando estão envolvidos nisto ficam mais calmos, faz-lhes bem. Funcionária, NC40/01/02/2013.*”

Conclusão

Ter idade implica aprender, lembrar e ser, independentemente do pólo para onde a idade nos leva – da juventude à velhice. Através de um programa de inclusão digital com recurso à fotografia desenvolvido entre idosos residentes num lar de terceira idade foi possível verificar que a idade não foi um elemento que constrangeu a sua aprendizagem, potenciando recordações que sustentaram a sua identidade e individualidade. Contudo, deve-se mencionar que a dinâmica vivencial de um lar, leva à ocorrência de vários imprevistos com os quais se tem de lidar diariamente aquando do planeamento da intervenção, que não se pode supor linear. Estes resultados permitem ir de encontro aos princípios teóricos que suportam a necessidade de apostar no envelhecimento ativo e nos seus benefícios ao nível do bem estar recorrendo a uma metodologia que ajuda os idosos a refletir sobre a trajetória das

suas vidas no passado até à sua identidade presente. Nesta reflexão que elaboram partilham saberes, acumulam aprendizagens, exercitam a memória relembrando que “é assim a vida... a vida muda... uma vida tem várias... D. Gracinda, NC40/01/02/2013.”

Referências

- AGE CONCERN (2010). *Introducing another world: older people and digital*. Retirado de <http://www.ageuk.org.uk/Documents/EN-GB/For-professionals/Computers-and-technology/Older%20people%20and%20digital%20inclusion.pdf?dtrk=true>
- ALVES, Mariana (2010). Aprendizagem ao longo da vida entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7-28.
- ARGIMON, Irani, e STEIN, Lilian (2005). Habilidades cognitivas em indivíduos muito idosos: Um estudo longitudinal. *Caderno de Saúde Pública*, 21(1), 64-72.
- ASENSIO, Mikel e POL, Ellen. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor.
- BALTES, Paul, e BALTES, Margret (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In Paul Baltes, & Margret Baltes (Orgs.), *Successful aging* (pp. 1-34). New York: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511665684>
- BANHATO, Eliane, ATALAIA-SILVA, Kelly, MAGALHÃES, Neide, MOTA, Márcia, GUEDES, Danielle e SCORALICK, Natália (2007). Inclusão digital: ferramenta de promoção para envelhecimento cognitivo, social e emocional saudável. *Psicología Hospitalar*, 5(2), 2-20.
- BARAK, Azy (2004). Internet counseling. In Charles Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 369–378). San Diego, CA: Academic Press.
- BAUMEISTER, Roy (1999). The nature and structure of the self: an overview. In Roy BAUMEISTER (Ed), *The self in Social Psychology* (pp.1-20). Philadelphia, PA: Taylor Press.
- BERG, Bruce. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- BIESTA, Gert (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.
- BOSI, E. (1987). *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- CHAFFIN, Amy e HARLOW, Steven (2005). Cognitive learning applied to older adult learners and technology. *Educational Gerontology*, 31(4), 301-329. <http://dx.doi.org/10.1080/03601270590916803>
- CLARK, Kenneth, HOSTICKA, Alice e BEDELL, Jacqueline(2000). Digital cameras in the K-12 classroom. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference: Proceedings of SITE 2000* (vol. 1-3). San Diego, CA. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED444523.pdf>
- CLINE, Rebecca e HayneS, K. (2001). Consumer health information seeking on the Internet: The state of art. *Health Education Research*, 16, 671–692.

<http://dx.doi.org/10.1093/her/16.6.671>

DAHMEN, Nicole e COZMA, Raluca. (2009). *Media takes: on aging*. California: International Longevity Center.

http://www.mailman.columbia.edu/sites/default/files/Media_Takes_On_Aging.pdf

DAY, Nancy.(1998). Informal learning gets results. *Workforce*, 77(6), 31-32.

DUAY, Deborah, e BRYAN, Valerie (2008). Learning in later life: What seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 34, 1070-1086.

EUROPE'S INFORMATION SOCIETY THEMATIC PORTAL. (2007). *Digital Literacy: Skills for the Information Society*. Retirado de

http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/test-colonne-droite.html.

EWALD, Wendy (1996). Black self/white self. *Double Take Magazine*, Summer, 54-66.

_____ (2000). *Secret games: Collaborative works with children: 1969-1999*. Zurich, Switzerland: Scalo.

FALS-BORDA, Orlando e RAHMAN, Mohammad (1991). *Action and knowledge: breaking the monopoly with participatory action research*. New York: Intermediate Technology.

FERREIRA-ALVES, José e NOVO, Rosa (2006). Avaliação da discriminação social das pessoas idosas em Portugal. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 65-77.

FONSECA, António (2005). *Desenvolvimento humano e envelhecimento*. Lisboa, Portugal: Climepsi.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO (2006). *Idosos no Brasil: Vivências, Desafios e Expectativas na 3ª Idade*. Retirado de www.fpa.org.br/area/pesquisaidosos.

GOFFMAN, Erving (1961). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City, New York: Anchor Books.

GUBRIUM, Jaber (1993). *Speaking of life: horizons of meaning for nursing home residents*. New York: Aldine de Gruyter.

HYDE, Katherine (2005). Portraits and collaborations; a reflection on the work of Wendy Ewald. *Visual Studies*, 20, 172-190.

<http://dx.doi.org/10.1080/14725860500244043>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2012). Sociedade da Informação e do Conhecimento – Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2012. Retirado de

<http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1143160>

Instituto Nacional de Estatística. (2012). Censos 2011. Retirado de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2

_____ (2010). *Estatísticas demográficas 2009*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=115232961&PUBLICACOESmodo=2

KEMMIS, Stephen, e MCTAGGART, Robin (1988.) *The Action research planner*. Geelong: Deakin University Press.

_____ (2000). *Participatory Action Research: Communicative Action in the Public Sphere*. In Norman Denzin and Yvonna Lincoln

- (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, (pp.559-603). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- KENSKI, Vani. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 47-56.
- KOHUT, Mary. (2011) Making art from memories: honoring deceased loved ones through a scrapbooking bereavement group. *Art Therapy*, 28(3), 123-131. <http://dx.doi.org/10.1080/07421656.2011.599731>
- LAWHON, Tommie, ENNIS, Demetria, E LAWHON, David (1996). Senior adults and computers in the 1990s. *Educational Gerontology*, 22(2), 193-201. <http://dx.doi.org/10.1080/0360127960220205>
- LEWIN, Kurt (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- LIMA, Mariúza (2001). Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. In: Vitória Kachar (Org.), *Longevidade: um novo desafio para a educação* (p. 15-26). São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In AA. VV, *Cruzamento de Saberes e Aprendizagens Sustentáveis*. (p.129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LÓPEZ, Carlos (2009). Aprendizaje formal e informal com medios. *Revista de Medios y Educación*, 35, 21-32.
- MEJÍA, Rebeca (2005). Tendencias actuales en la investigacion del aprendizaje informal. *Revista Electronica Sinéctica*, 25, 4-11.
- MELBER, Leah e ABRAHAM, Linda (1999). Editorial: Beyond the classroom: linking with informal education, *Science Activities*, 36, 3-4. <http://dx.doi.org/10.1080/00368129909601027>
- MERRIAM, Sharan (2001). *The new update on adult learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NERI, Anita, YASSUDA, Mônica e CACHIONI, Meire (2004). *Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos*. São Paulo: Papirus.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2002). *Active Ageing: a policy framework*. Genebra: Organização Mundial de Saúde. Retirado de http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf
- PALMORE, Erdman (2001). The Ageism Survey: First Findings. *The Gerontologist*, 41, 572-575. <http://dx.doi.org/10.1093/geront/41.5.572>
- POLLACK, Martha (2005). Intelligent Technology for an ageing population: The user of AI to assist elders with cognitive impairment. *Artificial Intelligence Magazine*, 26, 9-24.
- RUPPE, Georg (2011). Active ageing and prevention in the context of long-term care – rethinking concepts and practices. *Policy Brief*, 1, 1-16. http://www.euro.centre.org/data/1310723769_53386.pdf
- SHACTER, Daniel (2003). *Os sete pecados da memória: Como a mente esquece e lembra*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco.
- SENA, Cristina, MORAL, Juan e PARDO, Esperanza (2008). Bienestar y calidad de vida en ancianos institucionalizados y no institucionalizados. *Anales de Psicología*, 24(2), 312-319.
- SERRIERE, Stephanie (2010). Carpettime democracy: Digital photography and social consciousness in the early childhood classroom. *The Social Studies*, 102, 60-68.

“Estas memórias que os retratos nos dão” – análise de um programa de inclusão digital aplicado em contexto de lar de terceira idade

<http://dx.doi.org/10.1080/00377990903285481>

SHABAHANGI, Nader, FAUSTMAN, Geoffrey, THAI, Julie e FOX, Patrick (2009). Some observations on the social consequences of forgetfulness and Alzheimer's disease: a call for attitudinal expansion. *Journal of Aging, Humanities and the Arts*, 3, 38-52.
<http://dx.doi.org/10.1080/19325610802652044>

SHAPIRA, N., BARAK, A. e GAL, I. (2007). Promoting older adults' well-being through Internet training and use. *Aging and Mental Health*, 11(5), 477-484.
<http://dx.doi.org/10.1080/13607860601086546>

STUART-HAMILTON, I. (2000). *The Psychology of Ageing – An Introduction*. London: Jessica Kingsley Publishers.

TRACHTENBERG, Alan. (2008). Through a glass, darkly: photography and cultural memory. *Social Research*, 75(1), 111-132.

UNIÃO EUROPEIA (2006). *Riga Ministerial Declaration – ICT for an inclusive society*. Brussels: European Commission. Retirado de http://ec.europa.eu/information_society/events/ict_riga_2006/doc/declaration_riga.pdf

_____ (2012). Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações. Retirado de <http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?catId=971&langId=pt>

O não formal na organização escolar: os grupos de discussão direcionada e as representações dos professores sobre o ensino

Alexandre Gomes¹

Resumo: Este texto surge na sequência de uma investigação realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado (Gomes, 2012) a propósito das representações dos professores e do choque de rationalidades na organização educativa. Centrada em temas basilares à educação (missão de escola, documentos *estruturantes* da organização educativa, avaliação, profissionalidade docente, conflito na organização escolar, papel do diretor, autonomia de escola), foi conferido particular enfoque aos processos que designaremos de *aprendizagem não formal da profissão docente*, isto é, os mecanismos de construção e reconstrução da profissão docente que não resultem de qualquer processo intencional/formal de desenvolvimento profissional ou de *modelagem de normas conduta profissional*, mas que se encontrem enraizados no quotidiano societal e sejam partilhados mediante a experiência vivencial, nomeadamente em contexto de trabalho.

A estratégia metodológica mobilizada teve por base um *estudo de caso instrumental* (Stake, 2007), recorrendo aos *grupos de discussão direcionada* como técnica de recolha de dados empíricos.

Palavras-chave: Aprendizagem não formal, *Focus Groups*; representações.

Introdução

A importância das dimensões não formais da aprendizagem tem merecido um crescente reconhecimento por parte da comunidade académica, sendo várias as contribuições teóricas e empíricas produzidas sobre esta temática (cf. nomeadamente UNESCO, 2004; 2006; Rogers, 2004; Palhares, 2009). Nesta ótica, reveste-se da maior pertinência a realização de trabalhos de investigação que se centrem não só nas aprendizagens não formais e informais dos alunos (que efetivamente se constituem simultaneamente como cerne e *consumidor final* de qualquer sistema educativo) mas também nas dimensões não formais inerentes ao próprio sistema educativo, designadamente as que decorrem da prática quotidiana da atividade educativa, isto é, na *escola em ação*, parafraseando Lima a propósito da *organização em ação* (Lima, 2003). Se, por um lado, importa conhecer, caracterizar e aferir o impacto das dimensões não formais emergentes nos estabelecimentos de ensino atuais, importará certamente por outro, desenvolver e/ou aprofundar perspetivas analíticas que permitam ao investigador a efetiva percepção destas dimensões não formais, raramente assumidas de modo objetivo pelos diferentes atores escolares, e muito menos explicitamente expressas em qualquer documento oficial da organização. Neste contexto, os *grupos de discussão direcionada* (frequentemente referidos por *Focus Groups*) constituem-se como uma técnica investigativa particularmente adaptada a

¹ Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior. Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional.

este propósito, essencialmente pelo acréscimo de informação relevante, produzida como resultado da interação grupal, da conjugação de discursos e da emergência de diferentes formas de comunicação². Desta forma potencia-se, por um lado, um aumento da densidade e conteúdo da informação recolhida e, por outro, um maior distanciamento dos sujeitos participantes na investigação relativamente aos “discursos expectáveis”, especialmente quando comparados com os dados recolhidos mediante entrevista estruturada ou semiestruturada. Com efeito, constatámos que os depoimentos recolhidos em sede dos *grupos de discussão direcionada* resultaram significativamente menos formais e, desta forma, potencialmente mais reveladores das efetivas representações dos participantes sobre os assuntos em debate (a este propósito, cf. nomeadamente, Gibbs, 1997; Morgan, 1997, Ferreira, 2004; Krueger & Casey, 2009).

A investigação que realizámos recentemente (Gomes, 2012) e na qual baseámos este texto centrou-se no mapeamento das principais representações de professores portugueses a propósito de alguns temas basilares à educação, designadamente a missão da escola/professor, os documentos *estruturantes* do agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno, plano anual de atividades, entre outros), a avaliação (avaliação interna e externa de escola, bem como avaliação de desempenho docente), as representações sobre a escola/profissionalidade docente, a conflitualidade docente, o papel do diretor e ainda a autonomia de escola. Adicionalmente, procedemos ao confronto destes *retratos construídos* de escola com os *retratos jurídico e oficial*, preconizados respetivamente pela tutela e pelo projeto educativo de escola. Desta forma, a problemática que alimentou a nossa demanda investigativa – o choque de rationalidades na organização escolar – assentou na procura de resposta às perguntas de partida: Como se configuram as representações dos professores sobre a escola enquanto organização? O confronto entre as diferentes representações dos professores sobre factos relacionados com a organização educativa é suficientemente considerado por parte das estruturas de coordenação educativa, no sentido de fomentar as mais-valias daí resultantes, e minimizar os inconvenientes deste choque de rationalidades?

O *insight* investigativo prendeu-se, por esta via, na clarificação das lógicas reflexivas mobilizadas pelos professores a respeito da organização escolar, expectavelmente mediadas pelas representações construídas pelos mesmos, bem como nos reflexos desta interpretação, seguramente subjetiva e personalizada, no quotidiano escolar dos professores, e na eficiência e eficácia da escola enquanto organização.

No que se refere às filiações teórico-conceptuais convocadas, optámos por influências de correntes teóricas diversas, no que designámos por *tríade conceptual*, liderada pelos *modelos de subjetividade* (Greenfield, 1994), e suportada pelos *modelos culturais*, na esteira de Torres (1997), bem como pelo modelo teórico conceptualizado por Lima (1992), *funcionamento díptico da escola como organização*. Relativamente à estratégia metodológica, operacionalizámos um *estudo de caso instrumental* (Stake, 2007), de *observação* (Bogdan e Biklen, 1994), recorrendo aos *grupos de discussão*

² Nomeadamente comunicação não-verbal.

direcionada como técnica principal de recolha de dados empíricos. A informação recolhida foi complementada mediante a realização de uma entrevista semiestruturada ao diretor do agrupamento estudado, bem como pela análise de alguns documentos inerentes à atividade do agrupamento de escolas estudado.

Na sequência destes diálogos e interações entre diferentes atores do sistema educativo, evidenciaram-se dimensões não formais e informais reveladoras de uma significativa produção de conhecimento e de normas de conduta, em franca concorrência de efeitos, fomentando o desenvolvimento de situações de conflito e de ineficiência no seio da organização escolar.

Faces da organização escolar à luz dos modelos culturais – representações dos professores

A investigação que realizámos, apesar de assumidamente não ter subjacente a pretensão audaz de “seleccionar um modelo, eventualmente uma síntese de modelos, como ponto de partida para a construção de um quadro conceptual adequado ao estudo da escola como organização” (Lima, 2003, p. 15), apresentou como um dos objetivos basilares o delinear de um percurso analítico que se afigurasse uma efetiva mais-valia no que ao conhecimento e compreensão das escolas, enquanto organizações, diz respeito.

Nesta linha de raciocínio, apesar do vastíssimo espólio existente relativo a trabalhos de investigação no âmbito da administração educacional em Portugal e, designadamente, sobre as representações dos professores, consideramos existir ainda espaço para a delineação de percursos investigativos suficientemente válidos, pertinentes e originais sobre esta temática. Começámos por convocar influências de correntes teóricas diversas, almejando ultrapassar a “miopia conceptual” (Wallace, 1999), subsidiária da “saturação paradigmática” (Torres, 2005) e decorrente da reiterada mobilização das mesmas lentes conceptuais nas investigações realizadas. Outra questão por nós considerada prende-se com o facto de a maioria dos estudos inerentes à interpretação das organizações escolares ter remetido de forma reiterada para a elaboração de exercícios de síntese dos vários paradigmas, teorias ou metáforas já definidas, ou para o desenvolvimento de “modelos compósitos”, em que se nota a “tendência de cada autor procurar tornar o *seu* modelo mais rico acrescentando-lhe mais faces” (Sá, 2011, p 153, itálico no original), resultando em análises multifocalizadas que, não obstante a sua inquestionável mais-valia na compreensão das organizações, se levadas ao extremo, não conseguem “evitar situações de tipo babélico e propostas que, de tão pretensamente plurais e integradoras, antes acabam por se revelar demasiado sincréticas, ou mesmo resultam em sínteses impossíveis” (Lima, 2003, p 9). Neste sentido, partimos para o terreno mobilizando constructos teóricos e ferramentas metodológicas da forma mais construtiva ao nosso alcance, ainda que alegadamente nos tenhamos limitado a utilizar conceptualizações e instrumentos que nos parecerem, eventualmente por *insipientia* nossa, menos mobilizados nos trabalhos de investigação recentes, especialmente em Portugal.

No sentido de alcançar os objetivos propostos, consideramos que o estudo das organizações educativas focalizado no mapeamento e caracterização das principais

representações sociais protagonizadas pelos docentes em Portugal pode revelar-se uma forma adequada de apropriação da realidade socialmente construída por este fulcral grupo de atores organizacionais, numa aproximação parcial ao paradigma cultural convocado por Torres (1997). No entanto, conferimos particular predominância às representações individuais dos professores, em alinhamento teórico com o modelo de subjetividade convocado por Greenfield (1973;1994), em detrimento da consideração da evidência de um referencial cultural global, que de certa forma oriente e enquadre a conduta da maioria dos membros de uma determinada organização educativa.

O potencial heurístico desta problematização é suportado, por um lado, pelo crescente relevo que as representações sociais têm evidenciado nas últimas décadas no estudo das organizações (Jodelet, 1989), e por outro, pela ainda incipiente produção investigativa com base neste paradigma, particularmente no que às organizações educativas diz respeito.

O conceito de representação tem apresentado significados que atravessam a generalidade das ciências humanas, sendo reiteradamente convocado em contextos e graus de abrangência muito díspares. O termo original é proveniente da sociologia, mais concretamente dos trabalhos de Émile Durkheim (1858-1917), que se refere à *representação* como modos de atuar, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, e que de alguma forma condicionam a conduta do mesmo (Durkheim, 2001).

Este conceito foi posteriormente reconceptualizado por vários autores, sendo os trabalhos mais proeminentes originários de Serge Moscovici, teórico da Psicologia Social, que propôs em 1961 o conceito de *representação social* (Moscovici, 1961; 1972; 1984; 1993), frequentemente convocado em diferentes áreas da psicologia social, nomeadamente por Jodelet (1989; 1991; 1999), Abric (1994; 1996, 2001), entre outros.

A este propósito, é pertinente a definição de Moscovici (2001), que adapta o conceito de representação defendido por Durkheim (2001), para o conceito de representação social: “[...] social representation chooses and combines our shared concepts, links together accepted assertions, decides which aspects from our categories are examples for classifying people and things” (p. 18).

Através de uma formulação alternativa, Jodelet (1999) define representação social como:

“[...] une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme ‘savoir de sens commun’ ou encore ‘savoir naïf’, ‘naturel’, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique” (p. 53, aspas e itálico no original).

No âmbito da investigação que realizámos, optámos por definir o conceito de representação como um

[...] conjunto de manifestações cognitivas e afetivas que integram os esquemas interpretativos convocados pelo sujeito para a relação com um objeto, indivíduo, acontecimento, função desempenhada ou instituição (formal, não formal ou informal), conferindo-lhe um juízo de valor e simultaneamente constituindo-se como uma visualização simbólica deste, quer do ponto de vista afetivo, quer sob o aspecto cognitivo, definindo o posicionamento ideológico do sujeito perante o facto em causa (Gomes, 2012, p.15).

Dada a natureza coletiva assumida com frequência pelas representações, ao serem partilhadas por uma fração considerável da sociedade, podemos efetivamente falar de representações sociais, em detrimento de representações individuais, afigurando-se as mesmas como “[...] redes de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos debilmente articuladas, e por isso mais móveis e fluidas do que as teorias” (Moscovici, 2001, p. 153). Estas representações sociais partilhadas funcionam, segundo Moscovici, como encyclopédias pessoais de ideias, metáforas e imagens interconectadas que são mobilizadas de acordo com a conveniência e no contexto da interação social em causa.

Para autores como Moscovici, a representação social assume uma importância preponderante na forma como o indivíduo interage com a sociedade e com o mundo que o rodeia. Pese embora o facto de a representação não ser efetivamente uma “réplica do mundo ou uma reflexão do mesmo”, de acordo com uma perspetiva positivista do conhecimento, efetivamente, “as representações partilhadas, a sua linguagem, penetram tão profundamente naquilo a que denominamos realidade que podemos afirmar que estas *constituem-na*” (*idem, ibidem*, p.154, itálico no original).

Uma outra característica importante referente às representações salientada por Moscovici, comporta aquilo a que o autor conceptualiza como “polifásia cognitiva”, consistindo no facto de que coexistem no indivíduo múltiplas formas de pensar e de convocar representações alternativas, conferindo-lhe desta forma “capacidade de se adaptar perante alterações das necessidades sociais” (Moscovici, 2001, p. 155).

Não obstante o facto de não ser possível “[...] pensar numa psicologia de representações comuns e trabalhar cientificamente com base nesta hipótese” (Moscovici, 2001, p. 131), constata-se efetivamente que tal “[...] é necessário, dado que os dados da psicologia individual são elementares e abrangem apenas fenómenos extremamente limitados” (*idem, ibidem*). Deste modo, e apesar da crítica reiterada por parte de vários autores, torna-se pertinente trabalhar com base nesta tese, indo para além do estudo da mera experiência individual de cada sujeito, tentando encontrar alguma forma de transversalidade e partilha das representações sociais no seio de um determinado grupo, tal como defendido por Moscovici (2001):

We find this better understanding a sufficient motive for going beyond the immediate experience of each person. And if, in another connection, we can show that the psychology of collective representations, contrary to what some people believe, clarifies the mental and linguistic operations of individuals then our hypothesis will have receive a supplementary justification (p. 131).

Em particular no caso dos professores dos ensinos básico e secundário, podemos assumir que estas representações condicionam de forma marcante o quotidiano vivenciado nas escolas, pelo que o conhecimento das mesmas abre espaços que possibilitam uma melhor compreensão das dinâmicas e lógicas inerentes às organizações educativas.

No contexto da investigação efetuada, considerámos que os modelos que melhor se adaptavam à forma de encarar a organização escolar eram os modelos de subjetividade originários de Greenfield (1994), e concetualizados por Bush (2003). Efetivamente, estes modelos privilegiam o foco nos indivíduos da organização em detrimento da instituição como um todo, salientando que “cada pessoa tem uma percepção subjetiva e seletiva da organização, sendo que cada situação tem significados diferentes para os vários participantes da instituição” (Bush, 2003, p. 113). Conciliando a posição de Greenfield com algumas abordagens referentes à organização escolar, o facto de algumas instituições serem consideradas como um “tipo único”, independente das convicções e percepções dos participantes, “blinds us to its complexity and the variety of organizations people create around themselves” (Greenfield, 1994, p. 93).

Weick (1976) assume uma limitação semelhante às perspetivas *convencionais* de análise organizacional, quando adverte:

[there is the] danger of portraying organizations in inappropriate terms which suggest an excess of unity, integration, coordination, and consensus (p. 4).

De modo a concretizar a investigação a que nos propomos, na esteira de Sharma (2009),

The main aim is to seek understanding of the ways in which individuals create, modify and interpret the social world which they inhabit [...] Research findings are interpreted using “grounded” theory (pp. 26-27, aspas no original).

Deste modo, concordamos com Bush (2003), quando afirma:

[...] schools and colleges do not have an existence which is separate from the actions and behaviours of their staff, students and stakeholders (p. 118).

Esta linha de pensamento está em sintonia com as principais críticas apontadas por Greenfield às perspetivas “tradicionais” de análise das organizações, nomeadamente, a consideração que “[...] organizations exist apart from people, thus making it possible to modify organizations or to design new ones without changing people [and that] the goals of an organization are independent of those held by individuals within it” (Greenfield, 1994, p. 81).

Esta perspetiva, classificada por Greenfield de “não-convencional”, questiona de forma enfática os aspetos que efetivamente se alteram quando é mudada uma organização, indo ao ponto de equacionar se uma organização poderá ser considerada mais do que a mera soma das suas partes. (*idem, ibidem*, p. 82). Não obstante a pertinência desta forma de pensar *outside the box* como impulso para transpor o conceito *taken for granted*, que se constitui com frequência como uma considerável “força de bloqueio” ao avanço do conhecimento, consideramos que esta conceptualização, se levada ao extremo, poderá conduzir a algumas incongruências, já que dificilmente se poderá aceitar que uma organização possa ter uma “existência” perdurable, se não houver uma considerável coesão e articulação entre os seus membros, independentemente da eventual concorrência entre as suas convicções e motivações pessoais.

Esta abordagem remete-nos para o debate clássico em torno da problemática da estrutura-ação e da influência recíproca exercida por cada uma destas dimensões, justificando a ampla produção teórica que tem sido realizada sobre o assunto.

A propósito dos “esquemas interpretativos” convocados por Giddens (2000), no sentido de “elementos padronizados de reservas de conhecimento aplicados pelos actores na produção da interação” (p. 71), concordamos efetivamente com o autor, quando constata:

Os esquemas interpretativos constituem o âmago do conhecimento comum, por meio do qual um universo de significados que seja considerado referenciável é suportado através dos, e nos, processos de interacção (*idem, ibidem*).

Esta perspetiva enquadra-se na linha de pensamento inerente à conceptualização da *dualidade da estrutura* formulada por Anthony Giddens, como expressão da “[...] dependência mútua entre estrutura e agência” (Giddens, 2000, p. 43, itálico no original). Com efeito, o autor enfatiza a dinâmica da estrutura, sugerindo que:

[...] a estrutura não deve ser concebida como uma barreira à acção, mas sim como encontrando-se envolvida na sua produção, mesmo que nos encontremos em presença dos mais radicais processos de mudança social (*idem, ibidem*, p. 44, itálico no original).

Trata-se, com efeito, de assumir a ação não como resultado linear dos constrangimentos impostos pela estrutura ou agência, rígida e estaticamente considerada, mas antes posicionada perante um quadro de certa forma híbrido entre ação e estrutura, mutuamente interdependentes e constrangedores, mas também reciprocamente capacitadores.

Tendo por objetivo a tentativa de superação de uma das principais limitações inerentes à convocação do modelo de subjetividade na análise das organizações

educativas – a pressuposição da existência de tantas configurações de organização diferentes quantos os membros da mesma – convocámos o modelo cultural, designadamente as três perspetivas da cultura – *integradora*, *diferenciadora* e *fragmentadora*, de forma a agrupar as diferentes representações dos docentes sobre a organização educativa mediante o seu grau de partilha.

Numa tentativa de aumentar o potencial heurístico do modelo de análise, convocámos adicionalmente o *modo de funcionamento díptico* da escola como organização, conceptualizado por Lima (1992). Importará nesta fase realçar o facto de este modelo teórico ser originariamente destinado à caracterização da organização, no que ao seu funcionamento diz respeito, e não propriamente à representação que cada docente constrói sobre o funcionamento da mesma. Todavia, apesar de aceitarmos que cada organização *stricto sensu* é efetivamente apenas uma, e nessa linha de razão, com uma única qualificação de acordo com este modelo de análise, consideramos que o facto de a organização escolar ser representada de forma substancialmente diferente por cada um dos membros da organização, se reveste de consequências inequívocas para o modo como estes interagem com a mesma, bem como à face do funcionamento *díptico* da organização a que cada elemento parece conferir maior relevo.

Em síntese, a nossa proposta teórica para a análise da organização escolar assenta numa *tríade conceptual*, encabeçada pelos modelos de subjetividade inerentes às representações dos docentes, sendo que o modelo cultural serve de mediação entre a análise das representações individuais dos docentes e a reflexão sobre o funcionamento *díptico* da organização, tal como sintetizado no quadro 1.

Quadro 1 – Modelo de Análise da Organização

Constelação de representações dos professores (modelos de subjetividade)	Grau de Partilha	Perspetiva cultural	Funcionamento <i>díptico</i> da organização
	Consenso	Integradora	Face B
	Dissenso/Conflito	Diferenciadora	Face AB
	Fragmentação	Fragmentador	Face A ³

A investigação realizada conferiu especial enfoque às representações dos professores reveladoras de dimensões não formais da organização, designadamente as referentes aos diferentes dispositivos de transmissão de saberes, às evidências da incorporação (não formal) de conhecimentos e de condutas e, consequentemente, as implicações destas dinâmicas na construção e reconstrução da cultura escolar.

³ Utilizamos, neste contexto, a sigla AB para representar simbolicamente o *continuum* entre a *anarquia organizada* (face A) e a *burocracia racional* (face B). Cf. Lima (1998, *op. cit.*).

Os *Grupos de Discussão Direcionada* como técnica investigativa

Esta técnica, designada originalmente de *Focused Interview* (Merton & Kendall, 1946) e mais recentemente de *Focus Groups* (cf. Berg, 1998; Morgan, 1992; 1993; 1997; 1998; Krueger & Casey, 2009, entre outros) tem conhecido uma aceitação crescente no contexto das ciências sociais, sendo convocada por diversos investigadores da área, em particular a partir da década de 1990.

A nossa opção pela designação *grupos de discussão direcionada* surge na sequência de uma revisão da literatura encetada por Ferreira (2004), a respeito das inúmeras designações que esta técnica tem apresentado na literatura nacional e internacional, na qual a autora refere designações como “*focus groups*, grupos focais, *Focused Interview*, discussões focalizadas, *group discussion*, *sensitivity panels*, *entretien focalisé*, réunion-discussion à theme, entrevista de grupo focalizada, ‘*focused interview of small groupings*’, e ainda grupos de discussão focalizada” (Ferreira, 2004, pp. 102-103, aspas e itálico no original). Com argumentações inerentes às vantagens e desvantagens das diferentes designações, a autora opta pela designação “entrevista focalizada de grupo”.

Não obstante a pertinência da análise e das considerações efetuadas por Virgínia Ferreira na tentativa de eleger a designação que melhor represente esta técnica em língua portuguesa, consideramos, no entanto, que esta designação poderá transmitir a ideia de uma alternância reiterada entre o investigador e algum dos elementos do grupo, como é usual ocorrer numa situação de entrevista *convencional*. Esta problemática é efetivamente abordada por David Morgan (1997) quando define os *focus groups* como

[...] group interviews, although not in the sense of an alternation between a researcher's questions and the research participants' responses. Instead, the reliance is on interaction within the group, based on topics that are supplied by the researcher who typically takes the role of a moderator (p. 2).

Deste modo, esta situação poderia ser obviada pela adoção da designação *grupos de discussão direcionada*. Com efeito, esta designação reúne, de forma explícita, as ideias inerentes ao debate, no seio de um grupo de indivíduos, cabendo ao investigador a tarefa de o promover e direcionar, salvaguardando a discrição necessária à garantia de mínima influência no mesmo.

Ficam desta forma delimitadas as diferenças entre uma entrevista realizada simultaneamente a um conjunto de indivíduos, que poderíamos denominar *entrevista de grupo*, e a ênfase que é colocada nos *grupos de discussão direcionada* na interação direta entre os vários elementos do grupo, em detrimento da alternância entre as questões colocadas pelo investigador e as consequentes respostas, características das entrevistas individualizadas (ou de grupo). Neste sentido, cabe ao investigador o papel primordial de moderador da discussão, tendo como responsabilidade a garantia de que o tema de discussão se mantém nos limites do preconizado, sem contudo limitar de forma muita acentuada a espontaneidade e o fluxo do debate.

A potencialidade desta técnica no âmbito das ciências sociais tem sido defendida por vários investigadores que a utilizam quer como técnica principal - em alternativa à utilização de observação participante ou de entrevistas individuais (Morgan, , 1997, p. 3) - quer como técnica suplementar (usualmente para recolha de dados preliminares tendo em vista a concretização da investigação subsequente), ou ainda como parte de uma metodologia múltipla. Nesta última formulação, os *grupos de discussão direcionada* podem ser conjugados nomeadamente com a realização de entrevistas individuais ou de observação participante, aproveitando o que de único e insubstituível cada uma das técnicas fornece, no sentido da melhor compreensão por parte do investigador do fenómeno em estudo. (*idem, ibidem*).

Em termos de posicionamento metodológico, podemos, na esteira de Morgan, considerar os *grupos de discussão direcionada* como algo de intermédio entre a observação participante e as entrevistas individualizadas, possuindo esta técnica vantagens que a distinguem claramente de ambas.

Estas qualidades particulares podem revelar-se indispensáveis ao sucesso de um processo investigativo, tal como defende David Morgan (1997): “On the other hand, focus groups provide access to forms of data that are not obtained easily with either of the other two methods [participant observation and open-ended interviews]” (p. 8).

Comparativamente à observação participante, a principal vantagem reside no facto de ser expectável a recolha de um grande volume de informação (resultante da interação no seio do grupo), num período de tempo consideravelmente inferior (Morgan, 1997, p. 8). Um argumento semelhante é apontado por Ferreira (2004), ao considerar que esta técnica não apresenta alguns dos defeitos característicos de outras “[...] nomeadamente, a morosidade que é própria de uma metodologia que “espera que as coisas aconteçam” para obter informação”⁴ (p. 103, aspas no original).

Relativamente à entrevista individual, Gibbs (1997) destaca como principal vantagem o acréscimo de informação relevante que é conseguido por via da interação promovida entre os vários participantes:

[...] interaction is the crucial feature of focus groups because the interaction between participants highlights their view of the world, the language they use about an issue and their values and beliefs about a situation. Interaction also enables participants to ask questions of each other, as well as to re-evaluate and reconsider their own understandings of their specific experiences (p. 2).

Para Jenny Kitzinger (1995), esta técnica permite o acesso a uma forma significativamente mais substancial de conhecimento por parte do investigador, enfatizando:

⁴ A propósito da observação participante.

Group work also helps researchers tap into the many different forms of communication that people use in day interaction, including jokes, anecdotes, teasing, and arguing. Gaining access to such variety of communication is useful because people's knowledge and attitudes are not entirely encapsulated in reasoned responses to direct questions (p. 299).

A mesma autora destaca a importância dos *grupos de discussão direcionada*⁵ como técnica de investigação, considerando que a mesma

[...] can highlight (sub)cultural values or group norms, through analyzing the operation of humour, consensus, and dissent and examining different types of narrative used within the group [and (...)] what information is censured or muted within the group (*idem, ibidem*, p. 311).

Naturalmente, e à semelhança do sucedido com qualquer técnica de investigação, vários investigadores têm apontado algumas limitações desta técnica, pelo que será importante considerá-las, nomeadamente aquando da análise de resultados obtidos e da formulação de conclusões.

No que a este assunto diz respeito, David Morgan aponta algumas desvantagens deste tipo de técnica comparativamente à observação participante, enfatizando que os “[...] focus groups are (a) limited to verbal behaviour, (b) consist only of interaction in discussions groups, and (c) are created and managed by the researcher” (Morgan, , 1997, p. 8). Não obstante, o facto de patilharmos a profissão com os sujeitos sobre os quais incidiu nosso estudo permitiu-nos uma abordagem privilegiada da problemática. Com efeito, os temas abordados afiguraram-se suficientemente familiares para que, em momentos estratégicamente delineados, participássemos na partilha de experiências (e de representações) de uma forma natural, e de certa forma, mitigada. Desta forma, além de se ter tornado mais fácil a gestão da discussão, conduzindo-a de forma a responder aos objetivos traçados, a percepção de algumas formas de comunicação não verbal entre os participantes (nomeadamente hesitações e expressões faciais de concordância ou de discordância) sugeriam pistas pertinentes para a prossecução da mesma.

Anita Gibbs (*op. cit.*) destaca o facto de esta técnica poder fugir parcialmente ao controlo do investigador, não podendo ser totalmente predeterminada: “The moderator has to allow participants to talk to each other, ask questions and express doubts and opinions, while having very little control over the interaction other than generally keeping participants focused on the topic” (p. 2).

Na esteira da mesma autora, é de esperar algum enviesamento em relação às opiniões individuais de cada participante, já que as informações recolhidas por via dos *grupos de discussão direcionada* são produzidas num contexto específico (e de certa forma artificial), que poderá constituir-se como um obstáculo a que um participante menos confiante manifeste a sua verdadeira opinião, em especial se esta se revelar

⁵ *Focus Groups*, nas palavras da autora.

contrária à opinião expressa pela maioria. No entanto, o facto de termos constatado que aquilo que designámos de “discursos expectáveis” dos participantes rapidamente deram lugar a uma intensa e informal troca de opiniões entre os mesmos, leva-nos a considerar que esta dificuldade foi claramente ultrapassada nos grupos de discussão direcionada realizados.

Face ao exposto, consideramos pertinente salientar a constatação de Berg (1998) quando, ao comparar esta técnica com a observação participante, considera: “[...] if you are interested in collecting data on a large range of behaviours, a wide variety of interactions, and comprehensive and open discussions about certain topics or issues, focus group interviews work well” (p. 106). Desta forma, o autor defende que optar por uma técnica em detrimento de outra (designadamente os *grupos de discussão direcionada* em alternativa à observação participante ou à entrevista individual) resulta sempre numa permuta entre mais e menos valias, argumentando:

The decision you make when selecting one over the other, of course, is based on what you are willing to give up or trade off. You must be willing to trade off emergent observations in a natural setting for concentrated interactions in a short time frame (*idem, ibidem*).

A este propósito, Kitzinger (1995) é particularmente incisiva:

Group data are neither more nor less authentic than data collected by other methods, but focus groups can be the most appropriate method for researching particular types of question (p. 311).

Para a implementação dos *grupos de discussão direcionada* constituiu-se três conjuntos de docentes⁶, tendo em atenção não só a composição da amostra face à população estudada, mas também a maior heterogeneidade possível dentro de cada grupo. Esta opção prendeu-se com o intuito de fomentar o debate entre opiniões potencialmente divergentes, expectavelmente resultantes da diversidade de representações construídas pelos docentes sobre os temas inerentes à organização educativa.

De forma a harmonizar os temas debatidos em cada *grupo discussão direcionada*, favorecendo o posterior cruzamento de dados entre estes, foi conceptualizado um guião envolvendo a abordagem de sete temas principais, designadamente, missão da escola/professor, documentos *estruturantes* do agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno, plano anual de atividades, entre outros), avaliação (avaliação interna e externa de escola, bem como avaliação de desempenho docente), representações sobre a

⁶ Totalizando 19 docentes de um Agrupamento de Escolas de Entre Douro e Vouga, divididos em grupos de seis ou sete elementos.

escola/profissionalidade docente, conflitualidade docente, papel do diretor e ainda autonomia de escola.

A análise de conteúdo que sucedeu à realização dos *grupos de discussão direcionada* foi precedida pelo recurso a um *software* específico de transcrições.⁷ Na primeira audição do registo sonoro, foram adicionados *marcadores de referência* ao longo de todo o ficheiro áudio, tornando possível a execução de um ensaio de *redução* imediata das diferentes intervenções registadas. Nesta fase foram especialmente tidas em consideração as “*passagens ‘significativas’*” (Maroy, 1997, p. 130, aspas e itálico no original), com o intuito de destacar “[...] as que parecem contrastar, distinguir-se relativamente a outros materiais, ou ainda ser paradoxais, tendo em conta o contexto” (*idem, ibidem*). Desta forma, constituímos uma espécie de *índice digital*, que funcionou não só como um eficaz resumo do conteúdo de todo o ficheiro, mas também como localizador individualizado de cada uma das intervenções. Este procedimento justificou a exequibilidade da análise de conteúdo diretamente a partir do registo sonoro, reduzindo de forma significativa o tempo despendido na mesma, sem perda relevante de informação pertinente.

A sequencialidade e a continuidade da análise (cf. Krueger & Casey, 2009, p. 115) foram asseguradas pelo facto de cada *grupo de discussão direcionada* ser operacionalizado apenas após a transcrição do grupo antecessor, de forma a que se tivesse em consideração a especificidade da informação que seria necessário ainda recolher. Este procedimento foi repetido até considerarmos suficiente a informação disponível, em linha com o “*princípio de saturação da informação*” (Maroy, 1997, p. 143, itálico no original).

A *redução dos dados*, entendida pelos “[...] processos de seleção, de focagem, de simplificação, de abstração e de transformação do material recolhido” (Maroy, 1997, p. 123) foi iniciada pela transcrição integral apenas das intervenções consideradas pertinentes para o nosso objeto de estudo (recorrendo aos *marcadores de referência* anteriormente definidos).

Para cada ideia expressa nos *grupos de discussão direcionada*, foi definido um conceito-chave implícito na representação convocada, de modo a traduzir de forma razoável o conteúdo da intervenção, com recurso a duas ou três palavras, possibilitando a posterior categorização da mesma e facilitando as comparações “*verticais e horizontais*” (Maroy, 1997, p. 143, itálico no original).

Explicitamos este procedimento para a intervenção que se segue, referida por um docente a propósito da pertinência dos diferentes documentos construídos no contexto do agrupamento: “[...] O que é que queremos fazer? Transmitir conhecimentos e formar minimamente. O resto é folclore... o resto é folclore...”

Com efeito, a representação que parece estar envolvida na génesis desta afirmação prende-se com uma desvalorização da importância operacional dos documentos ditos *estruturantes* das escolas, remetendo-os para o mero cumprimento de obrigações legais e não lhes reconhecendo um valor efetivamente orientador da ação. Deste modo, a expressão “é só folclore” parece-nos uma eficaz sinopse do

⁷ Express Scribe® Pro V.5.48 - NCH Software.

conteúdo desta intervenção, tendo a vantagem de evocar claramente junto do investigador o contexto em que a mesma foi proferida.

No que concerne à etapa de *organização dos dados*, foram conceptualizados para cada um dos sete temas abordados indicadores figurativos das principais representações convocadas pelos professores. Cada um dos indicadores foi classificado mediante a face mais proeminente do *funcionamento díptico da organização* que lhe subjaz, tal como exemplificado no quadro 2.

Quadro 2 – Codificação da intervenção FG1.1 (32).

Intervenção	Tema	Indicador	Codificação		
			Funcionamento díptico da organização		
			B	AB	A
É só folclore...	Documentos estruturantes	F – Cumprimento de Obrigações			X

Representações dos docentes e o *retrato construído* da organização

Mobilizando o modelo de análise que nos propusemos utilizar no âmbito desta investigação, ensaiámos uma aferição do grau de partilha das representações percecionadas para cada um dos temas de análise, designadamente o *consenso*, o *dissenso/conflito* ou a *fragmentação*, a que correspondem as perspetivas culturais *integradora, diferenciadora ou fragmentadora*, respetivamente.⁸

⁸ Torres (1997), na esteira de Martin e Meyerson (1987), mobilizou com sucesso estas perspetivas de análise no estudo das representações dos professores numa escola portuguesa. No que se refere à perspetiva integradora, a autora destaca a “[...] consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização” (p. 40), pressupondo “[...] uma análise focalizada no plano dos consensos da organização” (p. 41). Relativamente à perspetiva diferenciadora, a autora enfatiza a evidência simultânea de subculturas diferenciadas, partilhadas por grupos específicos de membros da organização, dado que estes “[...] tendem a construir grupos e modos de comportamento diferentes, [...]assim como a produzir interacções segmentadas” (*idem, ibidem*, p. 43). Por último, e no que concerne à perspetiva fragmentadora, que podemos considerar parcialmente filiada nos modelos de ambiguidade, Torres destaca que “[...] apesar da possibilidade de os diferentes membros de uma organização partilharem de orientações e objectivos comuns e problemas e experiências similares, são as diversas crenças, as distintas tecnologias, as diferentes soluções para os mais variados problemas e os diversos significados dados às

Esta análise, assumidamente interpretativa e eventualmente parcial, foi operacionalizada pela observação da dispersão da percentagem de ocorrência dos vários indicadores definidos para cada tema. Importará salientar que os dados quantitativos apresentados, nomeadamente os referentes às percentagens de ocorrência de um determinado indicador, são por nós encarados como meramente indicativos, dada a prevalência do pendor qualitativo que conferimos à nossa investigação.

Nesta linha de raciocínio, quando verificámos a clara predominância de um dos indicadores em detrimento dos restantes num determinado tema, julgámos lícito considerar que existe um *consenso razoável* sobre o tema em causa.⁹ No outro extremo, em que se verifica uma divisão quase equitativa entre os vários indicadores de análise, considerámos a existência de *fragmentação*, no que ao grau de partilha das representações diz respeito. Naturalmente, a situação intermédia em relação às duas anteriores foi associada a uma situação de *dissenso / conflito*.

O quadro 3 apresenta uma síntese da codificação de todas as intervenções recolhidas em sede de *grupos de discussão direcionada*, bem como a indicação do grau de partilha aferido, mediante o procedimento acima descrito.

Quadro 3 – Representação dos professores – codificação global.

Tema	Indicador	% de Ocorrência	Grau de Partilha
Missão de escola	A – inclusiva	25	Dissenso / conflito
	B – meritocrática	14	
	C – socializadora	11	
	D – depósito	17	
	E – burocrata	33	
Documentos estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	51	Consenso
	G - Identidade instituição	3	
	H - Bandeira utópica	26	
	I - Orientação ação	20	
Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	18	Consenso
	K - Valorização do mérito profissional	3	
	L - Promoção de conflito	28	
	M - Objetivos ocultos tutela	10	
	N - Retrato distorcido	41	
Conflito	S - Representações divergentes	37	Consenso
	T - Avaliação de desempenho docente	51	

experiências vividas que contribuem para a fragmentação desta aparente homogeneidade e, concomitantemente, condicionam as práticas organizacionais" (*idem, ibidem*, pp. 46,47).

⁹ No âmbito da nossa investigação, consideramos existir *consenso razoável* sempre que a percentagem de ocorrência de um dos indicadores é igual ou superior ao dobro da média aritmética simples da percentagem de ocorrência de todos os indicadores, para um dado tema de análise.

Tema	Indicador	% de Ocorrência	Grau de Partilha
Diretor	U - Concorrência ao acesso a recursos	4	Consenso
	V – Tutelas	8	
	X - Escola à imagem do director	11	
	Y - Excesso / <i>deficit</i> de poder	27	
	Z - Instrumentalização pela tutela	0	
Autonomia	AA - Condicionante da organização	42	Dissenso/ conflito
	AB - Não legitimado pelos docentes	19	
	AC - Autonomia meramente ideológica	34	
	AD - Importante e desejada	11	
	AE - Desresponsabilização do estado	12	
	AF - Não constitui preocupação	4	
	AG - Receio de autonomia	39	

Fonte: Análise de conteúdo relativa aos *grupos de discussão direcionada* (cf. Gomes, 2012)
A negrito são assinalados os indicadores predominantes, em torno dos quais parece existir o que designámos de *consenso razoável*.

Pela análise dos dados recolhidos, parece-nos evidente a significativa divergência entre os normativos legais que regulamentam o sistema educativo em Portugal, e o conjunto de representações construídas pelos professores, quando *interpretam* os papéis que lhes são cometidos.

No que se refere à missão de escola, encontrámos evidências de que as representações dos docentes se encontram dispersas em torno de diferentes valências, não tendo sido conjecturada nenhuma *representação dominante* a este respeito. Efetivamente, o facto de nenhuma das representações ter evidenciado uma percentagem de ocorrência igual ou superior a 40 %, leva-nos a considerar que, relativamente a este tema, vigoram o dissenso e conflito no seio do corpo docente estudado. Pelo exposto, podemos concluir que as representações dos professores sobre as *missões* confiadas à escola vão desde a formação integral do aluno, a resolução de problemas sociais, a ocupação dos jovens com *deficit* de acompanhamento familiar, passando igualmente pela valorização do mérito, entre várias outras. Todavia, parece existir uma *ancoragem*¹⁰ em torno de duas missões mais proeminentes, concretamente a missão integradora, ou inclusiva, que no entanto se afigura particularmente dificultada pelo pendor excessivamente burocrático enfaticamente associado ao quotidiano escolar. Notámos nestes dados a coexistência igualmente expressiva de várias representações divergentes sobre a missão de escola, dado que nenhum dos indicadores apresenta uma taxa de ocorrência inferior a 11% (vertente socializadora) ou superior a 33 % (vertente burocrata). Estaremos eventualmente a caminho de uma *fragmentação* no que concerne ao grau de partilha das representações dos docentes respeitantes a esta problemática, parecendo-nos um preocupante sinal de algum desnorte inerente à profissão docente atual, na sequência

¹⁰ Cf. Moscovici (2001)

da crescente disparidade de solicitações e exigências. Pela análise das intervenções dos docentes da amostra, esta situação parece-nos genericamente transversal a todos estes, não sendo evidentes diferenças significativas na predominância de algum tipo de representação, mediante a categoria socioprofissional do docente em causa.

Relativamente ao tema *documentos estruturantes*, o indicador *cumprimento de obrigações* obteve uma percentagem de ocorrência superior a 50%, razão suficiente para considerarmos que prevalece o que qualificamos como *consenso razoável* junto dos docentes estudados, no que respeita a este assunto. Contrariamente ao que verificámos no caso inerente à *missão de escola*, evidenciaram-se a propósito dos documentos estruturantes outros dois padrões de representações dos docentes, designadamente *bandeira utópica* e *orientação para a ação*. Relativamente ao último, foi perceptível uma tendência de afinidade com grupos específicos de professores, mediante algumas características socio-organizacionais e profissionais dos mesmos. Com efeito, este indicador afigura-se mais vinculado a docentes que exercem (ou exerceram) cargos de gestão, e especialmente a docentes que integram (ou integraram) equipas afetas à elaboração dos documentos referenciados (cf. Gomes, 2012).

No caso do tema subjacente à avaliação, constatámos a existência de um *consenso razoável* em torno do indicador *retrato distorcido*, dado que apresenta uma taxa de ocorrência superior a 40%. Fica desta forma ressalvada a pouca legitimidade conferida pelos docentes estudados à avaliação em contexto escolar. Se associarmos os indicadores *retrato distorcido* e *promoção de conflito*, no sentido em que ambos se constituem como expressões de representações depreciativas a respeito da avaliação, este cenário adquire proporções ainda mais significativas, totalizando 69% das intervenções, uma expressiva maioria. No que se refere aos outros dois padrões de representações, associados aos indicadores *melhoria da organização educativa* e *objetivos ocultos da tutela*, com taxas de ocorrência respetivamente iguais a 18% e 10%, notámos novamente uma clara diferenciação relativamente aos professores que evidenciam *ancoragem* em torno destas representações. Com efeito, a consideração da avaliação como responsável pela melhoria da organização educativa não foi referenciada por nenhum docente contratado (presumivelmente por força da influência que a mesma exerce em termos de concursos de pessoal docente), sendo aparentemente associada a docentes com mais tempo de serviço e com funções inerentes a cargos de gestão intermédia ou de direção (cf. Gomes, 2012). Por outro lado, e revelando, a nosso ver, alguma incongruência face a esta situação, a construção de representações inerentes à avaliação subjacentes a *objetivos ocultos da tutela*, não aparece associada de forma particular a docentes contratados, ou em início de carreira. De forma concordante com o observado a propósito do tema *avaliação*, verificámos que as representações, expressas pelos docentes da amostra estudada a respeito das causas do *conflito na organização escolar*, apontam precisamente a avaliação como principal responsável (totalizando mais de 50 % das intervenções, e por esse motivo revelando a existência de um *consenso razoável* sobre o assunto). As restantes representações agrupam-se essencialmente em torno do indicador *representações divergentes*, com quase 40 % de ocorrências. A análise das intervenções dos docentes permite percecionar uma quase correspondência entre os docentes que exprimem

afinidades com estes dois indicadores, o que nos parece coerente, dado que consideramos existir um significativo grau de justaposição entre os mesmos.

No que se refere ao diretor e ao seu papel no seio da organização educativa, consideramos que o critério que definimos para aferir o grau de consenso das representações dos professores poderá revelar-se, neste caso, parcialmente desajustado. Com efeito, o indicador *condicionante da organização* apresenta uma taxa de ocorrência superior a 40%, e desta forma indicaria a existência de um *consenso razoável* em torno do mesmo. No entanto, dado que o diretor pode naturalmente condicionar a organização por aspetos positivos e/ou negativos, o facto de existirem dois padrões adicionais de representações dos professores com taxas de ocorrência não desprezáveis, designadamente 27% de ocorrências para o indicador *excesso / deficit de poder*, e 19% para o indicador *não legitimado pelos docentes*, deixa antever que uma parcela significativa dos docentes que qualificam a figura do diretor como condicionante da organização, o faz pelos aspetos negativos. Desta forma, parecem existir *ancoragens* em torno de dois padrões de representações, respetivamente conotadas com aspetos positivos ou negativos da influência do diretor na organização, o que poderá invalidar a anterior consideração de *consenso razoável* a respeito deste tema.

Por último, e no que se refere ao tema *autonomia*, mais uma vez se verifica a ocorrência de dissenso e de conflito no seio dos professores estudados, pois nenhum dos indicadores reúne taxas de ocorrência superiores a 40% (pese embora o facto do indicador *recepto de autonomia* ficar significativamente perto, com 39%). No entanto, julgámos que o conflito, neste caso, assume características bastante peculiares, quando comparadas com os outros temas. Com efeito, se agruparmos, por um lado, os padrões de representações inerentes a aspetos indicadores da demanda de autonomia por parte dos professores (designadamente a *autonomia meramente ideológica e importante e desejada*, totalizando uma taxa de 45%), e por outro, aqueles que parecem destacar os aspetos mais perniciosos da autonomia (designadamente *desresponsabilização do estado e recepto de autonomia*, totalizando uma taxa de 43%), poderia transparecer a ideia de uma classe docente praticamente cindida em duas, antagonicamente posicionadas. Todavia, uma análise mais fina aos dados empíricos recolhidos, deixa antever que este conflito é essencialmente intrínseco a cada um dos docentes que, mediante o contexto e as contingências, ora reclama por autonomia, ora manifesta recepto da mesma. Este *conflito interior* parece-nos transversal à generalidade dos docentes estudados.

Outra das dimensões de análise por nós preconizada nesta investigação prendeu-se com a aferição das representações dos professores a respeito da organização escolar à luz do funcionamento *díptico* da organização. Deste modo, para cada referência expressa pelos docentes pertencentes à nossa amostra, tentámos associar a representação inerente ao funcionamento da organização à luz deste modelo, concretamente quanto à face do *díptico* mais proeminente. O resultado deste exercício é apresentado no quadro 4.

Quadro 4 – Posicionamento das representações dos professores relativamente ao funcionamento *díptico* da organização escolar.

Tema	Face da organização (% de ocorrência – por tema)			Face da organização (% de ocorrência - global)		
	B	AB	A	B	AB	A
Missão de escola	36	32	32			
Documentos estruturantes	28	22	50			
Avaliação	21	42	37			
Representações	38	45	17	30	39	31
Conflito	1	62	37			
Diretor	61	32	6			
Autonomia	38	27	34			

Fonte: Análise de conteúdo relativa aos *grupos de discussão direcionada* (cf. Gomes, 2012)

Legenda: B – face burocrática da organização; AB – continuum entre face burocrática e anárquica da organização; A – face anárquica da organização (cf. Lima, 1992)

A análise dos dados constantes nos quadros 3 e 4 à luz do *funcionamento díptico da organização*, faz transparecer que a natureza das representações construídas pelos professores, a respeito da organização escolar, afigura-se francamente concorrente com a linha preconizada quer nos *documentos oficiais públicos* quer nos *documentos públicos produzidos no contexto da organização educativa*.¹¹ Com efeito, a

¹¹ No âmbito desta investigação, considerámos *documentos oficiais públicos* todos aqueles que são produzidos fora da organização e que têm como objetivo a regulação do sistema educativo e da profissão docente. Integram este nível os diversos diplomas legais produzidos ao nível do governo central, bem como os normativos e deliberações emitidas pelas diferentes estruturas externas de coordenação educativa (designadamente o documento *Avaliação Externa das Escolas – Relatório 2010-2011* (IGE, 2011), o Decreto Lei 75/2008, de 22 de Abril - regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino - e o Decreto-Lei 75/2010, de 23 de junho – 10.ª alteração ao estatuto da carreira docente). Relativamente aos documentos com uma abrangência mais restrita, produzidos pela própria organização e que visam essencialmente a regulação, a nível local, da organização e da profissão docente (Projeto Educativo, Relatório de Autoavaliação, Regulamento Interno, e Relatório de Avaliação Externa

análise documental realizada aos diversos documentos que regulam a atividade educativa do agrupamento em causa, faz transparecer os princípios do funcionamento *burocrático* e meticulosamente planificado da organização, a *missão inclusiva e socializadora da escola*, a *orientação para a ação* intrínseca aos documentos estruturantes, a *avaliação* enquanto meio para a promoção do mérito e para a melhoria da organização educativa, bem como o papel preponderante do diretor, na qualidade de responsável máximo pela operacionalização da significativa margem de autonomia alegadamente conferida às escolas. Em conflito com estas conceções de escola, justapõem-se representações significativamente divergentes por parte dos docentes, quer no que diz respeito ao funcionamento geral da organização (com uma relevância bastante expressiva das faces menos *normativizadas* e previsíveis da mesma – correspondentes a cerca de 70% do total das codificações efetuadas respeitantes às *faces A e AB*), quer no que à representação dominante sobre os temas intrínsecos à escola diz respeito, frequentemente desviante em relação ao oficialmente assumido pela tutela (ou mesmo pela escola). Assim, as representações dos docentes parecem centrar-se em torno de uma escola *inclusiva*, mas restringida por uma teia *burocrática* excessivamente densa, que operacionaliza uma considerável quantidade de procedimentos e de documentos, basicamente como um mero *cumprimento de obrigações*, sendo avaliada no seu desempenho (e consequentemente no desempenho dos respetivos docentes) por procedimentos deficitariamente estruturados e articulados, resultando num *retrato distorcido* face ao objeto em avaliação, e consequentemente em *conflito* no seio da escola. Adicionalmente, as representações dos professores sugerem um claro reconhecimento da figura do diretor como um elemento *condicionante da organização*, pese embora o facto de tal poder dar origem a resultados antagónicos, favoráveis ou perniciosos, consoante o ponto de vista ou o contexto.

Tendo em consideração os resultados da nossa análise, somos levados a concluir que merece especial relevo o processo que poderemos designar de *aprendizagem não formal da profissão docente*. Efetivamente, afigura-se-nos evidente a manifestação de representações significativamente partilhadas pelos professores que não parecem ser resultado de qualquer processo intencional/formal de desenvolvimento profissional ou de *modelagem de normas de conduta* dos mesmos. Pelo contrário, esta hegemonia figurativa parece ser consequência da rápida proliferação e apropriação de alguns padrões de representações, porventura fruto da permeabilidade destas a um variado conjunto de influências (algumas eventualmente exteriores e transversais ao contexto educativo - como sejam, reivindicações sindicais, redes sociais e *blogues*, ideias disseminadas por “fazedores de opinião”, entre outros), contribuindo para a emergência de aprendizagens informais não formais (cf. Rogers, 2004) enraizadas no quotidiano societal e partilhadas mediante a experiência vivencial, nomeadamente em contexto de trabalho.

Desta forma, assume particular relevo o conhecimento da influência das aprendizagens não formais, inerentes não apenas aos alunos, mas que incluem as aprendizagens não formais ligadas à *construção da profissão docente* e à influência

do agrupamento) optámos por designá-los de *documentos públicos produzidos no contexto da organização*.

destas na eficiência e eficácia da organização em geral e do processo educativo em particular.

Conclusão

A análise global dos dados recolhidos no âmbito desta investigação permite inferir a significativa importância das representações dos professores inquiridos e das respetivas dimensões não formais por estes protagonizadas na relação que estabelecem com a profissão desempenhada, em geral, e com a instituição de ensino onde prestam serviço, em particular. A este propósito, resultou para nós efetivamente clara a sistemática proeminência de dimensões não formais da organização, manifestadas no que optámos por designar como *retrato esboçado* da organização. Com efeito, e numa clara oposição às dimensões formais emanadas pela tutela a propósito da organização escolar (implícitas no respetivo “*retrato jurídico*”, e ainda que com menor assertividade, no “*retrato oficial*” formalmente assumido pela instituição mediante os diversos documentos que produz), encontrámos ao nível dos professores e dos respetivos discursos evidências de expressivas dimensões não formais ligadas à aprendizagem e construção da profissão docente, protagonizadas e assumidas pelos mesmos, fortemente condicionantes dos *diálogos* e das interações entre os diferentes atores do sistema educativo.

Para além de termos notado a existência de conflito entre os professores pelo facto de não existir um grau de partilha satisfatório relativamente às representações construídas sobre alguns dos temas estudados no âmbito desta investigação, podemos considerar igualmente que, mesmo nos casos em que há *consenso* razoável em torno de um determinado padrão de representações, tal não significa que existam necessariamente condições favoráveis à eficiência da organização¹², já que estas representações se afiguram com frequência substancialmente divergentes em relação ao preconizado pela tutela.

Estas *constelações de representações* são reveladoras de importantes dimensões não formais da organização escolar que importará certamente conhecer e caracterizar, por forma a serem avaliados os consequentes efeitos ao nível da eficiência e da eficácia organizacional.

Nesta linha de raciocínio e na esteira de Lima (2008), a propósito dos vários sentidos, implícita ou explicitamente conferidos à escola, nos múltiplos contextos em que a mesma é referenciada (Lima, 2008), afigura-se-nos que por parte da tutela a escola é tida como um *reflexo*, na medida em que é representada como “um *locus de reprodução*, mais ou menos perfeita e mais ou menos integral das [...] orientações e regras, [...] apresentando] mais regularidades políticas, estruturais e morfológicas do que diferenças, constituindo-se como reflexos das [...] sobredeterminações” (Lima, 2008, p. 85). Desta forma, a *Escola*, “jurídica e racionalmente estabelecida *a priori* face às suas materializações” (*idem, ibidem*), apesar da alegada margem de autonomia operacionalizada por via do projeto educativo, acaba de certa forma por resultar numa

¹² Nomeadamente à luz do consignado nos normativos legais que regulamentam o sistema educativo português.

conceptualização unificada, numa espécie de *ideal-tipo weberiano*, normativizada, perfeitamente definida e balizada pela letra da lei, sendo convenientemente monitorizada pela estrutura hierárquica estabelecida.

O enquadramento teórico do nosso estudo centra-se desta forma na convicção de que é pertinente reconcretualizar a forma como é encarada a administração educacional em Portugal.

Efetivamente, tem-se assistido nos últimos anos a uma tentativa marcadamente crescente de centralização e de *hiper-racionalização* por parte da tutela, não só na forma como pretende normativizar e avaliar cada vez com mais pormenor a atividade docente nas escolas (apesar do discurso de autonomia explicitamente assumido e referido nos sucessivos decretos inerentes à gestão escolar), mas, acima de tudo, pela forma como interage com as escolas do país, com mecanismos de supervisão e de controlo de índole cada vez mais imediatista e congruentes com uma “educação contábil” (Lima, 2011b, p. 3), suportados por meios eletrónicos cada vez mais imediatos e fiáveis, “por uma espécie de taylorismo informático que impõe novas formas de controlo automático nas escolas” (*idem, ibidem*, p. 10) numa ilusão de eficiência e de eficácia que só o desconhecimento da efetiva atualização das regras por parte dos atores escolares (ou pelo menos a sua negligência) o podem de alguma forma justificar.

Parecem desprezar-se, desta forma, a ação dos atores locais, na reinterpretação e na produção das regras preconizadas a nível central.

Na sequência das reiteradas reformas do sistema educativo português, bem como da administração educacional que lhe subjaz, é sobejamente interessante a constatação de Weick (1976), ainda perfeitamente atual:

[...] despite all kinds of changes in curriculum, materials, groundings, and so forth the outcomes in an educational situation remain the same (p. 5).

No que se refere à seleção dos *grupos de discussão direcionada* como técnica de recolha de dados empíricos, constatámos que, por um lado, a informação recolhida resultou significativamente mais densa e rica (consequência do amplo debate promovido junto dos docentes participantes em cada *grupo de discussão direcionada*), e por outro lado, especialmente por comparação com a entrevista semiestruturada, afigura-se-nos significativamente mais provável que os depoimentos recolhidos tenham resultado em discursos menos formais, e simultaneamente menos depurados por força do “discurso expectável”, sendo presumível que se constituam muito mais reveladores das efetivas representações dos professores sobre os assuntos em debate.

Ademais, a referência explícita de alguns professores participantes neste estudo, às mais-valias que reconheceram nesta técnica, nomeadamente como estratégia para debater, de uma forma mais profícua, temas de interesse à sua atividade educativa, com o intuito de serem encontradas soluções mais consensualmente consolidadas, e expectavelmente mais eficientes do que a resultante das reuniões de *trabalho*, em sede dos diversos conselhos ordinariamente

constituídos,¹³ faz-nos reforçar a convicção do potencial desta técnica, não só do ponto de vista investigativo, mas inclusivamente dos pontos de vista pedagógico e formativo. Outra vantagem adicional que encontrámos prende-se com o facto de, como resultado da já referida interação entre os participantes, ter-se tornado mais fácil assegurar a fluidez da conversação e da expressão de opiniões, em especial por comparação com o sucedido na entrevista semiestruturada. Trata-se de um quase paralelismo com a conceptualização originária de Vicente de Gournay (1712-1759)¹⁴, *Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui-même*. Com efeito, reiteradamente constatámos que, uma vez iniciado o debate, foi-nos possível assumir uma postura de significativa discrição (dado que sentimos necessidade de intervir apenas de forma muito moderada), resultando no que, com frequência, se nos afigurou como uma amena e desprendida *conversação convival*, porém riquíssima em conteúdo relevante para a problemática em estudo. Consideramos ter, desta forma, demonstrado a significativa pertinência e adequabilidade dos *grupos de discussão direcionada* enquanto técnica de recolha de dados no âmbito das ciências sociais, em particular para o estudo das dimensões não formais da aprendizagem, pelo que nos parece sensato que novas contribuições investigativas mobilizem esta técnica, ainda parcamente utilizada nas investigações em ciências da educação em Portugal.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude (1994). *Les représentations sociales: aspects théoriques*. In: Jean-Claude ABRIC (Dir.). *Pratiques sociales e représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 11-35.
- _____(1996). *Les représentations sociales: une notion en construction, des méthodologies spécifiques, un champ d'application considérable celui des pratiques sociales*. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (28), 14-15.
- _____(2001). O estudo experimental das representações sociais. In: D. Jodelet (org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora EduERJ, 155-172
- BERG, Bruce (1998). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences (3rd edition)*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BUSH, Tony (2003). *Theories of educational leadership and management*. (3rd ed.). London: Sage.
- DURKHEIM, Émile (2001). *Las Reglas del Método Sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRA, Virgínia (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. In: *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexibilidade e Ação*. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs/prv/docs/DPR46291f9a72c00_1.pdf.

¹³ E num acrescento nosso, basicamente como resultado de *procedimentos institucionalizados*.

¹⁴ Economista francês, precursor de Adam Smith (1723, 1790), por sua vez considerado o “pai” do *liberalismo económico*.

- GIBBS, Anita (1997). *Focus Groups*. Department of Sociology, University of Surrey. Disponível em <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>.
- GOMES, Alexandre (2012). *Escola Mosaico: As representações dos professores e o choque de rationalidades na organização escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- GREENFIELD, Thomas (1994). Organizations as social inventions: rethinking assumptions about change. In: Tony Bush (Ed) *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press, 81-95.
- JODELET, Denise (1989). *Représentions sociales: un domaine en expansion*. Paris: P.U.F..
- _____. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- KITZINGER, Jenny (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- KRUEGER, Richard, Casey, Mary (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage.
- LIMA, Licínio (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- _____. (2003). *A Escola como Organização Educativa: Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez.
- MAROY, Christian (1997), Análise Qualitativa das Entrevistas, In Albarello, Luc et al *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, 117-155
- MERTON, Robert & KENDALL, Patricia (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- MORGAN, David (1993). *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. Newbury Park, CA: Sage.
- _____. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research (2nd edition)*. London: Sage.
- _____. (1998). *The Focus Group Guidebook*. London: Sage.
- MOSCOVICI, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. (2. éd. entièrement refondue). Paris: Presses universitaires de France.
- _____. (1972). Theory and Society in Social Psychology. In: J. ISREAL; H. TAJFEL (Eds.). *The Context of Social Psychology: A critical assessment*. London: Academic Press, 17-68.
- _____. (1984). The phenomenon of social representations. In: R. FARR; S. MOSCOVICI (Eds.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-69.
- _____. (1993). *The invention of society: psychological explanations for social phenomena*. Cambridge: Mass: Blackwell.
- _____. (2001). *Social representations - explorations in social psychology*. New York: New York University Press.
- PALHARES, José (2009). *Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela*. Revista Portuguesa de Educação, 22(2), 53-84.
- ROGERS, Alan (2004) *Non-formal Education: Flexible schooling or participatory education?*. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.

- SHARMA, S. (2009). *Educational Management: A Unified Approach of Education*. New Delhi:Global India Publications.
- STAKE, Robert (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TORRES, Leonor (1997). *Cultural Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.
- _____ (2005). Cultura Organizacional no Contexto Escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(49), 435-451.
- UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programmes*. Education Sector Position Paper.
- UNESCO (2006). *Non-formal education and basic education reform: a conceptual review*. Paris: International Institute for Educations Planning.
- WALLACE, Mike (1999). Combining Cultural and Political Perspectives on Educational Administration: The Best or Worst of Both Conceptual Worlds?. In: T. Bush et al. (eds.) *Educational Management: redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman, 129-141.
- WEICK, Karl (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

O Que Deve Ser a Universidade Popular Portuguesa

Faria de Vasconcelos

In «Artigos Na Educação Popular», 1921

Pede-me a Universidade Popular Portuguesa que defina algumas linhas a orientação duma instituição desta natureza. Com prazer o faço. Recordo neste momento a actividade que à obra da Extensão Universitária para o povo consagrei com fervor, quando era professor na Universidade Nova de Bruxelas.

Desde que os cursos se estabilizavam na Universidade e tomavam um rumo definitivo, começava também, para nós professores, essa peregrinação espiritual através da Bélgica, quase sem descanso durante cinco ou seis meses, pelo menos.

A Universidade julgava e com razão que além das funções especiais e próprias que tinha, como centro de estudos e de investigações, não podia esquivar-se a uma obra de acção social, de difusão larga e ampla do seu pensamento. Não havia professor que não sentisse repercutir dentro de si o chamamento à vida que vinha de fora.

Abrir as portas e as janelas duma Universidade sobre a vida já era muito. E não obstante era ainda pouco. E a Universidade não parou enquanto os seus professores não entraram pelas portas e janelas de inúmeras povoações levando consigo o espírito da Universidade.

Mas deixemos as evocações.

Não é a Universidade Popular Portuguesa uma obra de extensão universitária dependente da Universidade de Lisboa. Tem uma vida própria, organismo seu. O seu título é claro e preciso, é nitidamente uma obra de educação e de instrução popular.

Não é um centro de estudos e de investigações científicas, mas somente um centro de difusão de conhecimentos e de cultura espiritual entre o povo.

É isso o que ela pretende por agora. Digo por agora, porque mais tarde o seu desenvolvimento, que importa fomentar e ajudar por todos os meios, legitimará novos voos.

Dizíamos que a Universidade é um centro de educação e de instrução do povo. Como tal não pode perder de vista o ideal de toda a obra educativa, que é a formação do homem completo, do homem humano, que é preciso fazer surgir do homem fragmentário da nossa época.

Importa desenvolver o mais que seja possível essa série de actividades, mas tendo sempre presente ao espírito o ideal que deve reuni-las, coordená-las e fundi-las numa síntese harmoniosa.

Quanto mais perfeitas forem essas actividades, tanto mais nos aproximaremos desse ideal educativo humano.

As Universidades Populares já começaram a entrar num caminho de mais seguros resultados.

As preocupações de índole instrutiva que foram a característica do seu início cedem o passo hoje às preocupações educativas.

É intuito meu indicar neste artigo limitado, e duma maneira rápida, a série dessas actividades educativas, destinadas à formação do homem individual e do homem social, de cuja síntese resulta o homem humano.

O homem individual — No homem individual há uma série de actividades e de necessidades que importa desenvolver e satisfazer, são as actividades e as necessidades do *homem físico*, do *homem intelectual* e do *homem moral*.

De igual modo no homem social existem necessidades e actividades variadas, as do *homem familiar*, do *homem profissional* e do *homem cívico*.

O homem físico — A Universidade Popular Portuguesa deve inscrever no seu programa de actividades os meios conducentes à melhor educação física do povo.

Não seria difícil encontrar nas imediações de Lisboa terreno suficiente para construir, à semelhança de outros países, um grande campo de jogos e de actividades físicas, bem dirigidos e orientados, dentro de um local ao ar livre convenientemente instalado.

Quem não conhece os *play grounds* norte-americanos? *Play grounds* que igualmente serviriam para a juventude escolar.

Outra obra dum alcance não inferior é a de organizar por si, ou de obter das autoridades municipais, *instalações eficientes de banhos e duches populares, de piscinas de natação*, etc.

Outra das suas preocupações deve ser a de difundir por meio de cursos devidamente organizados e de publicações simples, clara e precisamente feitas, as *noções indispensáveis de higiene humana, de higiene da habitação, da alimentação*, etc., e levar o seu esforço e o seu concurso às obras e instituições que, fora dela, lutam pela solução destes problemas.

O homem intelectual — Pelo que respeita à tarefa da educação do homem intelectual, a série dos problemas a resolver não é menos importante e complexa.

A Universidade Popular tem que completar e rectificar conhecimentos adquiridos, coordenar solidamente os que se possuem e difundir aqueles que são absolutamente indispensáveis e que o homem adulto não pode ignorar sejam quais forem a sua situação, meio e actividade.

É preciso organizar *ursos gerais*, de base, que comportam o conhecimento dos factos e problemas mais fundamentais relativos às ciências físico-químicas, naturais, psicológicas e sociais.

A Universidade Popular deve organizar esses cursos conforme o plano do Dr. De Croly, que me parece excelente:

- 1 – *O homem e as suas necessidades físicas, intelectuais e morais;*
- 2 – *O homem e os animais;*
- 3 – *O homem e as plantas;*
- 4 – *O homem e os minerais;*
- 5 – *O homem e a terra;*
- 6 – *O homem e o Universo;*
- 7 – *O homem e a sociedade.*

Este plano tem a vantagem, pela sua clareza e naturalidade, de constituir um guia metódico para o estudo dos principais fenómenos, problemas e instituições que mala particularmente podem interessar o homem nas suas relações com as coisas e os seres, e de servir de base para desenvolvimentos graduais e progressivos.

Esse cursos gerais devem ser dados duma maneira sistemática, que coordene e encadeie as noções a todos comprehensíveis e assimiláveis.

Um dos grandes defeitos das Universidades Populares tem sido a sua falta de método e de ordem na difusão dos conhecimentos, porque os cursos e conferências que se fazem não têm ligação entre si.

Mas como importa satisfazer necessidades mais elevadas, convém também organizar cursos especiais sobre problemas e questões de alto interesse científico, social e moral.

Escusado será dizer que essas séries especiais de cursos e conferências devem obedecer a necessidades bem determinadas e a um plano igualmente bem organizado, no qual as matérias sejam tratadas não só sob um ponto de vista estático mas genético.

Outro dos grandes defeitos das Universidades Populares tem sido o seu ensino essencialmente livresco, que apenas faz chamada à audição, ao passivismo intelectual.

É necessário introduzir nelas *métodos activos*. Ouvir não basta, é preciso ver e fazer.

As *aplicações cinematográficas* – que é preciso estender e intensificar por todos os meios – são já uma feliz reacção contra o verbalismo dos conferencistas.

Mas convém ir mais longe e organizar:

a) *visitas e excursões de estudo* referentes aos problemas que se tratam; b) *sessões de discussão e de trabalho prático* – documentação, leitura, etc. – sobre esses mesmos problemas; etc.

O que importa é não perder de vista que, além dos conhecimentos que se difundem, a missão essencial da Universidade Popular é educar, é formar intelectualmente, desenvolver o espírito crítico, oriental e dirigir as aptidões mentais, fornecendo-lhes materiais para um trabalho próprio.

Estes métodos activos que deverão aplicar-se em todos os cursos e conferências poderão ser realizados mais completamente e em melhores condições se a Universidade Popular organizar, como creio de utilidade fazê-lo, dentro do seu seio, *grupos de estudos*, onde se aproveitariam e se dirigiriam interesses e aptidões determinados para certos problemas.

Desde já poderiam ser organizados três grupos:

a) *grupo de estudos profissionais*; b) *grupo de estudos económicos e sociais*; c) *grupo de estudos morais e filosóficos*.

Quem sabe o desenvolvimento e a extensão que estes grupos podem tomar? Não seria mesmo para estranhar que, se houvesse boa vontade, perseverança, bom critério e desejo fecundo de afirmação criadora, eles se pudessem transformar em verdadeiros *Institutos de trabalho* elevado.

O homem moral – Deixando agora os problemas relativos à organização intelectual, sobre os quais haveria muito ainda que dizer, passemos aos problemas relativos à formação do homem moral, a educação do carácter, da vontade e da personalidade que constituem a preocupação essencial da obra educativa.

Além dos cursos e conferências destinados a fazer conhecer os problemas morais, a exaltar o valor do carácter na vida das coisas e dos seres, convém criar *um verdadeiro ambiente de acção moral*. A virtude não é obra de ensinamento exclusivo, é acção, prática vivida.

Nas obras de acção, que convém criar e multiplicar, cada elemento que frequenta a Universidade deve encontrar um posto e um estímulo para conformar os seus actos com os seus princípios.

É pelas obras que se mede, em geral, o valor dos homens e é nelas que se educa e se afina o seu sentido moral, graças às experiências morais que elas suscitam e organizam.

Antes de terminar convém ainda notar a necessidade inadiável da *educação artística popular*. Sei que ela constitui uma elevada preocupação da Universidade Popular Portuguesa e tenho fé em que ela se realize, pondo desde já mãos à obra dos *concertos populares*, das *leituras das grandes obras-primas*, das *visitas colectivas aos museus*, e às *exposições artísticas*, dos *cursos e conferências* com projecções luminosas ou cinematográficas – *sobre arte*, etc. Espero que a Universidade Popular acolha a ideia de trabalhar com afinco pela realização dum *teatro do povo*. Quanto se tem feito e se faz fora de Portugal para a educação artística popular!

O homem social – Em matéria de formação do homem social a missão da Universidade Popular não é menos complexa e variada.

Distinguimos, por necessidade de análise, o homem familial, o homem profissional e o cidadão, dentro do homem social, querendo indicar com isso uma série de actividades de carácter e tendência colectiva.

Que o homem não pode nem deve viver só para si é uma verdade que não carece de demonstração. Pena é, não obstante, que a vida de muitos não seja a encarnação prática desse pensamento e dessa necessidade.

Será um dos méritos e dos resultados mais profícuos da Universidade despertar e exaltar, em todos, o sentido cívico e social da vida.

O homem familial – Pelo que respeita às actividades familiais havemos de notar desde já a necessidade dalgumas obras imprescindíveis:

a) *Criação de cursos pedagógicos para as famílias.* Tudo se aprende menos a saber como e porquê se educam os filhos; ora a educação dos filhos é a missão essencial da família e esta não pode nem deve ignorar os problemas e meios indispensáveis para fazê-lo.

b) *Criação de consultas paidotécnicas* destinadas, como se faz com excelentes resultados no estrangeiro, a esclarecer e a orientar praticamente a família na educação dos filhos.

c) *Cursos de puericultura e de economia doméstica*, bem organizados, para as mães de família e para as raparigas.

d) *Criação dum jardim de infância e de uma escola primária modelos*, que realizem o tipo duma escola nova.

e) *Criação de Círculos de Pais e Mães*, com o objecto de aproximar os pais de todas as classes sociais, num sentimento comum da sua responsabilidade de educadores, e de realizar a sua cooperação na obra da escola.

O homem profissional — Pelo que respeita às actividades profissionais, o que convém antes de tudo fazer ressaltar é que a profissão não é um fim em si, mas um dos meios de realizar fins superiores, e que um homem que faz da sua profissão a preocupação exclusiva da sua vida não é um verdadeiro homem. Toda a profissão deve ser exercida com um fim cívico, social e altamente humano. Ela representa uma parte, um fragmento da vida e não a sua totalidade.

É inspirando-se nestes princípios que a actividade profissional deve ser compreendida e que certas das suas necessidades devem ser satisfeitas na Universidade Popular. Entre os organismos que convém fundar mencionarei os seguintes:

a) *Criação dum Instituto de orientação profissional*, destinado a esclarecer os pais e os filhos na escolha da carreira mais apropriada às aptidões do indivíduo, à semelhança do que hoje se faz em todos os países cultos.

b) *Criação duma Câmara de Ofícios*, anexa ao instituto, destinada à realização dos fins económicos e sociais da orientação profissional: *obras de assistência profissional*, etc.

e) *Criação dum grupo de estudos dos problemas do ensino profissional e técnico.*

d) *Criação de cursos especiais sobre certas carreiras*, ou inteiramente novos, como o curso de enfermeiras escolares, cursos para a formação do pessoal das cooperativas, cuja organização já propus, ou destinados a completar o ensino recebido em escolas profissionais. Entre esses cursos especiais, os que convém desde já organizar são aqueles que se dirigem à mulher, «nouvelle venue» no mundo económico contemporâneo.

O homem cívico – A série de qualidades e de actividades individuais e sociais que indicámos converge toda poderosamente para a formação do cidadão.

Não se pode ser um verdadeiro cidadão se, no exercício amplo dos direitos e no cumprimento fecundo dos deveres cívicos, não se possui e não se aplica integralmente essa série de qualidades que dão a medida dum homem.

Poderá ser um cidadão aquele que não tem as noções mais indispensáveis sobre as coisas e os seres que o rodeiam? Poderá ser um cidadão um homem que não dispõe do espírito de iniciativa, da clareza de juízo, do sentido crítico suficiente que lhe permita fazer da inteligência um instrumento de selecção e de acção, em favor do progresso colectivo? Poderá ser um cidadão um homem sem carácter, sem valor moral, sem força de vontade, sem um elevado sentimento das suas responsabilidades, sem a noção da sua dignidade própria? Poderá ser um cidadão um homem incapaz de entusiasmar-se e de sacrificar-se por uma causa colectiva, um homem sem ideal, impotente para dominar o seu egoísmo pessoal e cooperar numa obra comum e impessoal? Poderá ser um cidadão um homem escravo das suas paixões e dos seus instintos, um homem que não é verdadeiramente livre de espírito e de coração? Poderá ser um cidadão um homem que mede os seus esforços, que conta as suas penas, que não sabe servir o futuro sem uma recompensa do presente? Poderá ser um cidadão um homem que não cumpre todos os seus deveres de família e que não exerce uma profissão honrada e útil, um homem que não trabalha com fé e consciência, um homem que não sabe desprender-se de si mesmo e viver para os outros?

Todas as actividades da Universidade Popular devem contribuir para a formação de homens que coloquem o seu orgulho, como diria Emerson, em fazer de Portugal «uma nação de servidores e não de gente servida», de homens para quem ser útil seja o maior acto da sua vida.

Além de cursos e conferências sobre os problemas cívicos, considerados desde os seus variados pontos de vista económicos, políticos, jurídicos, morais, sociais, históricos, geográficos e patrióticos, o que convém sobretudo é fazer *educação cívica*.

O civismo não é palavra didáctica, ciência teórica, é acção e prática, o que implica:

a) *o desenvolvimento dum ambiente cívico*, onde todos cooperem na obra comum, cada um no seu posto e na medida dos seus esforços; todos devem ser chamados a uma actividade determinada.

b) *a criação de grupos cívicos*, fora de qualquer limitação partidária, sectária ou de escola, destinados não só a controlar os serviços colectivos, mas também a estudar os problemas e as melhores soluções que eles implicam e a lutar pela sua realização, com elevação de critério e de tolerância.

Como exemplo desses grupos penso nos «bureaux de investigações municipais», que existem na maioria das cidades dos Estados Unidos, e que tanto ajudam as administrações municipais na introdução e aplicação de práticas novas de administração e de gestão.

São grupos assim, cuja acção abarque a série dos serviços públicos, que devem ser organizados, mas organizados de modo que além do controlo da crítica – sempre fácil – encarem com valor o estudo prático dos problemas e dos meios de solução, *grupos onde a crítica leva ao estudo e o controlo exterior ao controlo interior, quer dizer a colaboração inteligente e decidida nos serviços públicos*.

Será um dos maiores serviços, que prestará a Universidade Popular, inculcar em todos os cidadãos o sentimento das suas responsabilidades e deveres e levá-los à acção social – sem dogmatismos, nem sectarismos, nem partidarismos – pelo progresso colectivo.

Eis aí, dum modo geral, alguns dos problemas e dos meios da sua solução que implicam uma orientação fecunda na Universidade Popular.

Enquanto permanecer em Portugal terá em mim a Universidade Popular um colaborador decidido.

Abstracts – Résumés

Sala de aula e quotidiano: a importância da aprendizagem informal para a aprendizagem formal

Alan Rogers

Resumo: Toda a educação é aprendizagem, mas nem toda a aprendizagem é educação. A aprendizagem formal acontece numa instituição institucional. A aprendizagem não formal dá-se fora dos estabelecimentos de ensino e muda em função do indivíduo. Ela é essencialmente autodirigida. A aprendizagem informal dá-se no quotidiano e não é planeada. Neste artigo, utiliza-se a imagem do iceberg para exemplificar esse processo: A ponta do iceberg é a aprendizagem consciente, formal; depois vem a aprendizagem não formal; mas, debaixo da água há uma parte muito maior, de aprendizagem informal.

Palavras Chave: aprendizagem não formal e informal; quotidiano escolar

La sale des classes et le quotidien; l'importance des apprentissages informels pour l'apprentissage formel

Alan Rogers

Résumé: Tout l'enseignement est l'apprentissage, mais ni tout apprentissage est l'éducation. L'éducation formelle se déroule dans un établissement d'enseignement. L'apprentissage non formel a lieu en dehors des écoles et elle se joue en fonction de l'individu. Elle est principalement auto orientée. L'apprentissage informel se produit dans la vie quotidienne et n'est pas prévu. Cet article utilise l'image de l'iceberg pour illustrer ce processus: La pointe de l'iceberg est l'apprentissage conscient, l'apprentissage formel, puis vient l'apprentissage non formel, mais sous l'eau il ya une partie beaucoup plus importante de l'apprentissage informel.

Mots-clés: l'éducation non-formelle et informelle; le quotidien scolaire

Non-Formal Education, Knowledge and Learning in Participatory Processes

Maria da Glória Gohn

Abstract: From a framework of feminist criticism, postcolonial studies, Freire's pedagogy and the foundations of participatory action research, presents a reflection on the production and transmission of knowledge outside institutional contexts of education. Non-formal education is that you learn "world of living", via the process of sharing experiences, especially in everyday spaces and collective actions. Combined with citizen education, non-formal education back to the formation of free,

emancipated citizens, with a diverse range of rights, as well as duties to the other(s). In this paper we review concepts and seek to establish its root paradigm. At the same time, we seek to understand how new practices, arising both from civil society and political society in the field of associations and public policies, articulate with non-formal education processes. We talk about participatory processes in popular movements, NGOs and other civil entities (foundations, associations, cooperatives etc.), challenged by the promotion of civic, participatory and emancipatory education.

Key words: non-formal education; social movements; citizenship; participation

L'éducation non formelle, l'apprentissage et les connaissances dans les processus participatifs

Maria da Glória Gohn

Résumé: D'après la critique féministe, les études postcoloniales, la pédagogie de Freire et les fondements de la recherche -action participative, on présente une réflexion sur la production et la transmission des connaissances en dehors des contextes institutionnels de l'éducation. L'éducation non formelle est ce qu'on apprenne dans « le monde de vie », par l'intermédiaire du processus de partage d'expériences, en particulier dans les espaces quotidiens et des actions collectives. Combiné avec l'éducation citoyenne, l'éducation non formelle remonte à la formation des citoyens libres, émancipés, avec un large éventail de droits mais aussi des devoirs à l'autre(s). Dans cet article, nous passons en revue les concepts en cherchant à établir leurs racines paradigmatiques. Au même temps, nous cherchons à comprendre comment de nouvelles pratiques, découlant à la fois de la société civile et la société politique dans le domaine des associations et des politiques publiques, s'ancrent dans l'éducation non formelle. Il s'agit des processus participatifs dans les mouvements populaires, des ONG et d'autres entités civiles (fondations, associations, coopératives, etc.), défiant la promotion de l'éducation civique, participative et émancipatrice.

Mots-clés: éducation non formelle; les mouvements sociaux; la citoyenneté; la participation

Centralities and peripheries in everyday school and non-school life of distinguished state school students

José Augusto Palhares

Abstract: We discuss in this text the heuristic relevance of the classic typology of tripartite universe of education (formal, non-formal and informal), taking as reference the youth's constraints and dilemmas today. The author mobilizes the concepts of centrality and periphery to show the strength relationship between the many educational contexts and possibilities of the city, to illustrate the growing hegemony of school education and to emphasize the difficulties in building a solid sociological corpus in the field of the non-school education. We present research data on academic excellence in state schools, with which we will reflect on the constitutive dimensions of

the everyday and experiences (school and non-school) from an distinguished group of students. Being the most successful in school culture and even prevailing diversity (by gender and social origins) with respect to the practices of study, leisure and extracurricular activities, these young people tend to attribute to the school and teachers the reasons for its success.

Key words: Non-school education; young-students; school excellence

Centralités et périphéries dans quotidien scolaire et non scolaire des jeunes distingués à l'école publique

José Augusto Palhares

Résumé: On discute dans ce texte la pertinence heuristique de la typologie classique de l'univers tripartite de l'éducation (formelle, non formelle et informelle) par référence aux contraintes et dilemmes auxquels les jeunes sont confrontés aujourd'hui. L'auteur mobilise les notions de centralité et périphérie pour mettre en évidence l'importance relative des différents contextes et possibilités éducatives qui existent dans la cité, pour illustrer l'hégémonie croissante de l'éducation scolaire et pour montrer les difficultés dans la construction d'un *corpus* sociologique solide dans l'éducation non scolaire. On présente des donnés de recherche sur l'excellence scolaire dans les écoles publiques, avec lesquelles nous réfléchirons sur les dimensions constitutives de l'expérience quotidienne (scolaire et non scolaire) d'un groupe de jeunes étudiants distingués. Étant les plus succédés dans la culture de l'école et même que ce soit un groupe diversifié (surtout par sexe et origine sociale) en ce qui concerne les pratiques d'étude, de loisirs et les activités extrascolaires, ces jeunes élèves ont tendance à attribuer à l'école et aux enseignants les raisons de son succès.

Mots clés: Éducation non scolaire; Jeunes-élèves; excellence scolaire

Experience of family day care nannies within a multicultural environment

Andreia Messias Aghdassi

Isabel Freire

Abstract: The research presented in this paper carried out a study of a Family Day Care service at a Portuguese registered charity. The core of the research is the interaction between parents from different cultural backgrounds, their babies and the nannies that provide care for them. In a study that approaches ethnographic work, we emphasize the point of view of the nannies, based on the account of their experiences. Ultimately, we wanted to contribute to the knowledge of the process of acculturation experienced by the nannies and parents, with respect to Sam and Berry's perspective (2006). In analysing the data it was concluded that the major finding that these experiences provide are openness, tolerance and mutual recognition, thus resulting, in nannies, in greater self-awareness and a broader view of citizenship.

Keywords: Intercultural learning; family day care service; relationship nanny-baby-parents

Expériences vécus par des nounous dans un service de garderie familiale en contexte multiculturel

Andreia Messias Aghdassi

Isabel Freire

Résumé: La recherche présentée dans cet article a été développée dans un service de garderie familiale juridiquement encadré dans une institution de bienfaisance portugaise. Le noyau de la recherche est l'interaction entre les nounous, les parents (de origines culturelles différentes) et leurs bébés. La recherche, qui s'approche d'un travail ethnographique, souligne le point de vue des nounous basé sur les récits de leurs expériences vécues. En fin de compte, nous avons voulu contribuer à la connaissance du processus d'acculturation subie par les nounous et les parents, en ce qui concerne le point de vue de Sam et Berry (2006). De l'analyse des données, on peut déduire que l'ouverture à l'«autre», la tolérance et la reconnaissance mutuelle sont au cœur du processus d'apprentissage fourni par ces expériences. Dans le cas des nounous, ce processus entraîne une plus grande conscience de soi et une vision plus large de la citoyenneté.

Mots-clés: Apprentissage interculturel; garderie en milieu familial; relation nounou-bébé-parents

Childhood and Playful: text and context

Alberto Nídio Silva

Abstract: In the present study, the concepts in which today's childhood cultures are supported and, within these, the play culture as its primary expression are clarified. Detailed as well, in its three-dimensionality, are the settings which rule the children's daily lives when related to their institutionalized school activity or beyond their institutionalized school life, even when referred to the enjoyment of a time for their discretionary use where there isn't direct adult presence. It is noted, in these ways, the incompatibility between the playful aspect of children's lives and the formal and informal schedule which is dominating their daily lives.

The data extracted from a qualitative study help us today understand the historical background which the presence of informal social experiences are acknowledged in children's lives, with its decline marked by the overwhelming presence of adults in their lives. Less and less, there is no consistency in the results achieved.

Keywords: childhood; playful; informal

L'enfance et l'enjouement: texte et contexte

Alberto Nídio Silva

Résumé: Dans l'étude présente sont clarifiés, d'abord, les concepts sur lesquels aujourd'hui se soutiennent les cultures de l'enfance et, en dedans celles-ci, la culture du jeu comme son expression primordial. Ici se sont aussi détaillées, dans sa tridimensionnalité, les paramètres qui régissent le jour à jour des enfants soit relatifs à sa vie institutionnalisée scolaire ou para scolaire, soit encore quand ils se réfèrent à la jouissance d'un temps pour leur utilisation discréptionnaire où la présence directe de l'adulte est éloigné. Il est à noter, dans ces configurations, l'incompatibilité entre l'aspect ludique de la vie des enfants et le calendrier officiel et pas officiel qui dominera leur quotidien.

Les données extraites d'une étude qualitative nous aident à comprendre le parcours historique que la présence des expériences informelles de la société a connu dans la vie des enfants, avec son déclin marqué par la présence des adultes qui les écrasent en règlement leurs vies. Et chaque fois moins la forme correspond avec le format où les choses sont arrivées.

Mots-clés: enfance; ludique; informel

Non-formal education and its contributions to the quality of primary schooling in the outskirts of Rio de Janeiro

Wania Gonzalez

Laélia Portela Moreira

Abstract: The research was motivated by the significant provision, by non-formal organisations such as NGOs, of educational services tailored to low-income populations in Brazil. This article addresses the relationship between formal and non-formal educational spaces, from the perspective of Charlot, the conceptions of quality in primary education proposed by Dourado et al. and the contribution of Trilla and Gohn to studies of non-formal education. The research was carried out in Duque de Caxias and included documental analysis, observation and interviews. The article discusses, initially, the relationship between learners and knowledge as well as the question of quality; subsequently, the text presents the analysis of the non-formal educational experiences investigated. The research identified, in the organisations under examination, the presence of educational actions directed towards raising the esteem of citizen education as well as providing primary education and school support.

Keywords: quality; non-formal educational spaces; relationship between learners and knowledge

L'éducation informelle et ses contributions pour la qualité de l'enseignement fondamental dans des écoles de la périphérie du Rio de Janeiro

Wania Gonzalez

Laélia Portela Moreira

Résumé: L'importance de l'action des organisations informelles comme par exemples les ONGs (Organisations Non Gouvernemental) et des organismes semblables qui font des services éducationnels pour les populations de baissé extraction au Brésil ont motivé cette recherche. Il s'agit de la relation entre les lieux formels e informels d'éducation, dans la perspective théorique du rapport avec le savoir, de Charlot, des conceptions de qualité de l'enseignement fondamental de Dourado, Oliveira et Araujo et autres et, encore, de la contribution de Trilla et Gohn, en ce qui concerne l'éducation informel. L'analyse des documents, l'observation, et des interviews ont été fait au municipé de Duque de Caxias. L'article discute, initialement, le rapport des élèves avec le savoir et la question de la qualité; ensuite, il présente l'analyse des expériences de l'éducation informel investigués. Les résultats ont constaté aux organismes investigués la présence des actions éducatives dans la direction de la valorisation de la formation du citoyen dans le sens de l'éducation d'enfance et renforcement de l'enseignement fondamental.

Mots-clés: Qualité; espaces non formels d'enseignement; rapport avec le savoir

Learning in school and out of school - the power of tutoring

António Neto-Mendes

Esperança Martins

Abstract: The importance that families give to education, the competitive world we live in, the criticisms to formal schooling, the pressure of the exams and other specific features of the educational systems create an environment that leads to the emergence, out of school, of educational services of a private nature that we call tutoring.

The academic success of students, which can range from the simple transition of the year or cycle to the access to a highly selective course or school, is the result both from the more restricted involvement of formal education but also from non-formal and informal education agents, which are important to enhance. In this article, we intend to discuss school results, focusing on the relationship between formal education and the frequency of private tutoring as "space/time" of non-formal and informal education, which has a relevant role in school life. We will illustrate this reflection from the data collected in several private tutoring centers in Lisbon, Seoul, Brasilia and Ottawa.

Keywords: Private supplementary tutoring; Formal, non-formal and informal education

Apprendre à l'école et hors de l'école - le pouvoir des cours particuliers

António Neto-Mendes

Esperança Martins

Résumé: L'importance accordée par les familles à l'éducation, le monde concurrentiel dans lequel nous vivons, les critiques à l'éducation formelle, la pression des examens et d'autres caractéristiques spécifiques des systèmes éducatifs créent un

environnement propice à l'émergence, en dehors de l'école, de services éducatifs de nature privée que nous appelons *Cours particuliers*.

La réussite scolaire des élèves, qui peut signifier la simple transition d'année, de cycle ou l'accès à une école très sélective, est le résultat, au sens le plus strict, de l'implication de l'éducation formelle mais aussi d'autres agents non formels et informels qu'il importe de valoriser. Nous avons l'intention de discuter les résultats scolaires, en nous attardant sur la relation entre l'éducation formelle et la fréquence des cours particuliers en tant qu' «espace/temps» d'éducation non formelle et informelle et de son importance dans la vie scolaire. Nous illustrerons cette réflexion à partir des données recueillies dans différents centres de soutien scolaire à Lisbonne, Séoul, Brasilia et Ottawa.

Mots-clés: Cours particuliers; Éducation formelle, non formelle et informelle

The promotion of problem solving through the articulation of formal contexts of education and non-formal contexts of education focused on science

Sofia Nogueira

Celina Tenreiro-Vieira

Isabel Cabrita

Abstract: The capability to solve mathematical problems is essential to face everyday challenges. However, in this regard, Portuguese children in early years of school show weaknesses.

Exploring the contexts of formal education aimed at the physical and natural sciences has proved promising in enhancing capabilities. Therefore teachers require teaching resources to explore these contexts focused on curricula and programs under study visits. However, supply is scarce in these spaces and few teachers develop them.

This paper presents the development of teaching resources aimed at promoting mathematical capabilities of pupils in early years, including problem solving by establishing connections between a classroom and a non-formal science education context. The results suggest that these resources potentiate the development of such capabilities.

Keywords: problem solving; non-formal education; connections

La promotion de la résolution des problèmes à travers de l'articulation des contextes de éducation formelle et d'éducation non formelle de sciences

Sofia Nogueira

Celina Tenreiro-Vieira

Isabel Cabrita

Résumé: La capacité mathématique à résoudre des problèmes est essentielle pour relever les défis de tous les jours. Cependant, à cet égard, les élèves portugais dans les premières années de la scolarité montrent des faiblesses scolaires.

L'exploration des contextes d'éducation formelle visant les sciences physiques et naturelles sont prometteur dans l'accroissement des capacités. Par conséquent, les enseignants demandent des ressources didactiques pour explorer ces espaces dans les visites d'étude, orientés pour les objectifs des programmes scolaires. Toutefois, l'offre est rare dans ces espaces et les enseignants qui développent leur sont peu nombreux.

Cet article présente le développement de ressources didactiques visant à promouvoir les compétences mathématiques des élèves 1. École primaire, y compris la résolution des problèmes en reliant la salle de la classe et un espace d'éducation non formelle. Les résultats suggèrent que les ressources d'apprentissage potentialisent le développement de ces capacités.

Mots-clés: la résolution de problèmes; éducation non formelle; connexions

Education and image: unveiling pathways to human emancipation through audiovisual production

Cristine Pires

Maria Cecília de Paula Silva

Abstract: This research consists of a qualitative study on the human formation informal and non-formal education. The investigation was based on the dialogical relationship built with participants in two case studies, in the neighbourhood of Plataforma, Salvador - Bahia, Brazil. We investigated the process of audio visual production and the contributions of language and image production in the formation of young individuals, aiming to support the pedagogical praxis from the autonomy of students as individuals who make choices and design collective actions/products that reframe their values and community identity. We used records of images produced jointly with the youngsters as basis of analysis, and the story built during this process. This research allows us to observe some of the impacts on the relationship of students with image production and their representations as subjects who reframe their community and therefore their identity and power of action.

Keywords: Emancipatory Education; Audio visual Production; Human Formation

Education et image: dévoilement des voies de l'émancipation humaine à travers de la production audiovisuelle

Cristine Pires

Maria Cecília de Paula Silva

Résumé: Cet étude consiste en une recherche sur la formation humaine en ambiances éducatives formelles et non formelles. À partir de la relation dialogique construite avec les participants, dans deux études de cas, dans le quartier de Plataforma, Salvador - Bahia, Brésil, la recherche visait étudier le processus de la production audiovisuelle et les contributions de la langue et de la production d'images pour la formation des sujets

visant soutenir la praxis pédagogique, à partir de l'autonomie des éducateurs comme des Sujets qui font des choix et conçoivent collectivement des actions/produits qui recadrent leurs valeurs et de l'identité de la communauté. Nous utilisons des dossiers d'imagerie produits conjointement avec les jeunes en tant que base pour l'analyse, et l'histoire construite pendant ce processus. Cette recherche permet de constater quelques impacts dans la relation des élèves avec la production d'images et avec les représentations d'eux comme des sujets qui recadrent leur communauté et par conséquence leur identité et leur pouvoir d'action.

Mots-clés: éducation émancipatoire; Production audiovisuelle; Formation humaine

The perception of participants in processes of Recognition, Validation and Certification of Skills on Secondary Level: A Case Study

Filipa Canelas

Nair Rios Azevedo

Abstract: The New Opportunities Centres (NOC) are institutions where the process of Recognition, Validation and Certification of Skills (RVCS) is carried out as part of the New Opportunities Initiative (NOI). Between 2005 and 2011, transforming secondary education into the standard minimum level of education for the entire population was one of the Portuguese government's main priorities. This policy also made it possible for adults to improve their education and receive recognition for their achievements. The principal objective of this research was to study the perception of adults as to effects of attending secondary level RVCS in terms of professional and personal development. Through questionnaires, interviews, document analysis and a case study, the research work sought to find answers to our investigative questions. It is hoped to improve professional qualification practices, as well as improve scientific knowledge in the framework of recognizing acquired skills.

Keywords: Lifelong Learning; Recognition; Validation and Certification of Skills; New Opportunities Initiative

La perception des participants dans le processus de reconnaissance, la validation et la certification des compétences du niveau secondaire: une étude de cas

Filipa Canelas

Nair Rios Azevedo

Résumé: Les Centres des Nouvelles Opportunités (CNO) sont au cœur du développement du système de reconnaissance, validation et certification des compétences (RVCC) de l'Initiative des Nouvelles Opportunités (INO). L'un des grands paris du gouvernement portugais de 2005 à 2011, cette initiative avait pour but de faire du niveau secondaire le palier minimum de qualification de la population et de permettre aux adultes de voir leur qualification et leur certification évoluer.

Le principal objectif de cette étude est de connaître la perception des adultes sur les implications qu'a eues le suivi du système de RVCC du niveau secondaire sur le plan professionnel, de la formation et personnel. Ces travaux ont cherché à partir d'une étude de cas et par le biais de questionnaires, d'entretiens et d'une analyse documentaire à apporter des réponses aux questions de notre recherche. Il est prévu (on pense) qu'il puisse contribuer à l'amélioration des pratiques professionnelles dans les centres de formation professionnelle ainsi comme coopérer pour le développement de la connaissance scientifique dans le domaine de la reconnaissance des compétences.

Mots-clés: apprentissage tout au long de la vie; reconnaissance; validation et certification des compétences; Initiative des Nouvelles Opportunités

“These memories portraits give us” – analysis of a digital inclusion program developed in a residential care facility.

Magda Sofia Roberto

António Fidalgo

David Buckingham

Abstract: The ageing population, combined with technological innovation reinforces the digital divide among the older population, emphasizing the need to promote digital inclusion as a strategy for active ageing.

In an informal context, a digital inclusion program was developed anchored in photography as pedagogical practice directed at elders living in a residential care facility. This work aims to explore elder's perceptions on technological innovation as well as their social dimension of remembering.

Through an action research methodology, 77 elders, aged 50 to 100 years participated during 5 months in several activities. Data were collected through photographs, field notes, audio recordings and observations. Results illustrate the contribution of this pedagogical practice in valuing learning, socialization among the group and elders sense of identity.

Kewyords: Ageing; Digital Inclusion; Informal Learning

“Ces souvenirs qui nous donnent des images”- analyse d'un programme d'inclusion numérique développé dans une maison de retraite.

Magda Sofia Robert

António Fidalgo

David Buckingham

Résumé: Le vieillissement de la population, combiné avec l'innovation technologique renforce la fracture numérique chez les personnes âgées, en insistant sur la nécessité de promouvoir l'inclusion numérique comme une stratégie de vieillissement actif.

Dans un contexte informel, un programme d'inclusion numérique a été développé ancrée dans la photographie comme pratique pédagogique dirigée contre les

personnes âgées résidantes en maisons de retraite. Ce travail vise à explorer les perceptions des personnes âgées sur l'innovation technologique ainsi que leur dimension sociale du souvenir.

Grâce à une méthodologie de recherche-action, 77 personnes âgées, âgés de 50 à 100 ans ont participé pendant 5 mois dans plusieurs activités. Les données ont été recueillies à travers des photographies, carnets de notes, des enregistrements audio et des observations. Résultats illustrent la contribution de cette pratique pédagogique en valorisation de l'apprentissage, de la socialisation au sein du groupe et des anciens sentiments d'identité.

Mots-Clés: Apprentissage Informel; Inclusion Numérique; Vieillissement

The non-formal in school organization: focus groups and representations of teachers on teaching

Alexandre Gomes

Abstract: This paper follows an investigation conducted as part of a master thesis (Gomes, 2012) concerning the social representations constructed by teachers and the consequent *clash of rationalities* in educational organization. Based on significant educational themes (school's mission, basilar documents of the educational organization, assessment, teacher professionalism, conflict in school organization, role of director and school autonomy), particular attention was convened to learning processes that we've designated non-formal learning of profession, that is, the mechanisms of construction and reconstruction of the teaching profession that do not result from any intentional / formal process of professional development or modelling the professional conduct, but are rooted to everyday social relationships and are shared by the living experience, particularly in the workplace.

The adopted strategy was based on an instrumental case study (Stake, 2007), using the focus groups as major technique for collecting empirical data.

Keywords: Non-formal learning; *Focus Groups*; social representations

Le non-formelle dans l'organisation de l'école: des groupes de discussion et les représentations des enseignants sur l'enseignement

Alexandre Gomes

Résumé: Ce texte advient d'une investigation concernant les représentations des enseignants et le choc de rationalités dans l'organisation éducative (Gomes, 2012). Centrée sur des thèmes importants en ce qui concerne l'éducation (mission de l'école, documents structurants de l'organisation éducative, l'évaluation, profil professionnel enseignant, conflit dans l'organisation scolaire, rôle du directeur, autonomie scolaire), on a surtout fait attention aux processus qu'on nommera comme *apprentissage non-formelle du métier d'enseignant*, c'est-à-dire, les mécanismes de construction et de reconstruction du métier d'enseignant qui ne soient pas le résultat de n'importe quel processus intentionnel / formel de développement professionnel ou

du façonnage de normes de conduite professionnelle, mais ceux qui soient enracinées dans le quotidien et soient partagés comme expérience de vie, surtout, dans le contexte de travail.

La stratégie méthodologique employée a eu comme base une *étude de cas instrumentale* (Stake, 2007), en utilisant les groupes de discussion comme technique pour prendre des données empiriques.

Mots-clés: apprentissage non formelle; *Focus Groups*; représentations
