

Pedagogia

CADERNOS DE

Social



cadernos de
Pedagogia
Social

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA . PORTO

Estatuto Editorial: A publicação designada por *Cadernos de Pedagogia Social*, de periodicidade anual, é propriedade da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP) e visa contribuir para a consolidação de uma cultura científica no domínio da Pedagogia Social através da publicação de trabalhos de investigação de reconhecido valor académico segundo uma perspetiva que, integrando dialeticamente teoria e prática, procura promover a cooperação ativa entre profissionais e investigadores, nacionais e estrangeiros.

Esta publicação contempla três tipos de colaboração, com aceitação prévia pelo Conselho Editorial, que funcionará como comissão de leitura e de revisão (*peer-review*):

- Artigos originais (*original articles*) que se debruçam sobre investigações realizadas no domínio científico da Pedagogia Social.
- Revisões bibliográficas (*contemporary reviews*) que proporcionem uma leitura compreensiva sobre tendências recentes e relevantes no domínio científico da Pedagogia Social.
- Relatórios (*reports*) sobre o trabalho realizado por instituições nacionais e internacionais dentro do domínio científico da Pedagogia Social, podendo integrar entrevistas, relatos de visitas e/ou de reuniões científicas.

© Universidade Católica Editora, SA | Faculdade de Educação e Psicologia da UCP
Depósito legal: 258356/06 ISSN: 1646-7280

Diretora: Isabel Baptista | **Assessora de Edição:** Cristina Palmeirão

Conselho Editorial: Adalberto Dias de Carvalho (Universidade do Porto); Adérito Barbosa (UCP); Américo Peres (Universidade de Trás-os-Montes); Cristina Palmeirão (UCP); Fernando Canastra (Universidade Católica de Moçambique); José António Caride Gómez (Universidade de Santiago de Compostela); Joaquim Azevedo (UCP); Roberto Silva (Universidade de São Paulo); Sarah Banks (Durham University, UK).

Conselho Científico: Adalberto Dias de Carvalho (Universidade do Porto); António Fonseca (UCP); Américo Peres (Universidade de Trás-os-Montes); Dalija Snieskienė (Vytauto Didžiojo Universitetas, Kaunas); Emanuel Oliveira Medeiros (Universidade dos Açores); Isabel Baptista (UCP); Glória Pérez Serrano (Universidade Nacional de Educação à Distância, Madrid); José António Caride Gómez (Universidade de Santiago de Compostela); Joaquim Azevedo (UCP); José Joaquim Matias Alves (UCP); Maria do Rosário Rolfsen Salles (Universidade Anehmbe Morumbi, São Paulo); Marielys Siqueira Bueno (Universidade Anehmbe Morumbi, São Paulo); Paula Cristina Pereira (Universidade do Porto); Roberto Carneiro (UCP); Roberto Silva (Universidade de São Paulo), Sarah Banks (Durham University, UK); Sênia Bastos (Universidade Anehmbe Morumbi, São Paulo).

Intercâmbios: A revista *Cadernos de Pedagogia Social* possui protocolo de intercâmbio com a publicação *Pedagogia Social. Revista Interuniversitária*. Sociedade Ibero-americana de Pedagogia Social (SIPS).

Assinaturas bianuais: Portugal e países africanos de expressão oficial portuguesa: 15€
Europa: 20€ Brasil: US \$25 Preço avulso: 10€

Correspondência: Toda a correspondência destinada à revista, incluindo pedidos de assinatura, pagamentos e alterações de endereço, deve ser dirigida a: Isabel Baptista (ibaptista@porto.ucp.pt); UCP – Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005, Porto.

cadernos de
**Pedagogia
Social**

4 (2012)

- 5 EDITORIAL
Pedagogia Social: um campo plural de investigação e intervenção
Social Pedagogy: a plural field of investigation and intervention
Isabel Baptista
- 9 Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social
Ana Maria Vieira
- 27 Pedagogia Social e Matemática: um encontro inevitável
Maria João Peres
- 43 Reconhecimento de aprendizagens prévias: breve ensaio sobre novas
oportunidades de cumprir a aprendizagem ao longo da vida
José Pedro Amorim
- 75 A investigação-ação como estratégia privilegiada no contexto da inserção
sociolaboral de reclusos: uma leitura a partir da Pedagogia Social
Fernando Canastra | Luís Gujamo | Ângela Magnino
- 91 Acolher em família: uma resposta para as crianças em perigo. Um projeto de
investigação sobre o Acolhimento Familiar no Porto
Paulo Delgado
- 105 Gente de lugar nenhum – reflexão sobre a animação sociocultural em contexto
institucional para terceira idade
Alexandra Maria Pereira Carneiro
- 119 No mundo de hoje: atitudes perante as pessoas idosas
Cristina Palmeirão | Isabel Menezes
- 153 Diferentes Experiências, uma Nova Convivência
Cláudia Azevedo | Cristina Palmeirão
- 165 Nós entre nós
Maria João Carvalho | Cristina Palmeirão
- 185 A relação socioeducativa como prática de relação de dádiva
Gastão Ribeiro Pereira Veloso
- 197 Contributos para a Pedagogia Social: Neuroética. Educação vagarosa e *ubuntu*
Adérito Barbosa

Editorial

Pedagogia Social: um campo plural de investigação e intervenção

Isabel Baptista

Aprender é um bem e um dever de todas as pessoas. Todas as pessoas, sem exceção, estão aptas a expressar e a desenvolver a sua personalidade, seja qual for a idade, a situação de vida ou a condição física. As pessoas que se envolvem em processos formativos tornam-se mais ativas, mais resilientes e mais capazes de enfrentar os desafios do quotidiano. Aprender estimula a vida intelectual e a vida social, principalmente quando as experiências de formação são vividas em espírito de comunidade. Aprender em conjunto potencia as condições de saúde e bem-estar, investindo de alteridade os caminhos de realização humana. As situações de aprendizagem partilhada aproximam pessoas, gerações, culturas e tradições.

Dizemos por isso que a educação desempenha um papel decisivo nos processos de desenvolvimento pessoal e sociocomunitário, devendo tornar-se num bem acessível a todos. O que, desde logo, implica uma atenção particular às pessoas que, sofrendo situações de privação e vulnerabilidade, enfrentam dificuldades especiais no exercício do seu dever de aprendizagem e do seu direito de formação. Ligada a um imperativo de solidariedade inalienável, esta atenção prioritária inscreve-se, porém, num projeto mais amplo e audacioso de promoção de verdadeiras culturas sociais de aprendizagem. A Pedagogia Social representa justamente o domínio de conhecimento que, valorizando a educação em toda a sua amplitude socioantropológica, permite enquadrar a pluralidade de experiências socioeducacionais desenvolvidas em comunidade e numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Os textos agora publicados constituem uma boa expressão da diversidade constitutiva desta área científica. Evidenciando o lugar da mediação e da educação social na vida das escolas e dos alunos, o texto de Ana Vieira abre horizontes de reflexão essenciais ao nível da ligação necessária entre a pedagogia escolar e a pedagogia social. Uma linha de pensamento igualmente sublinhada por Maria João Peres a propósito do sucesso escolar na disciplina de Matemática. Por sua vez, José Pedro Amorim confronta-nos com os cenários de formação de adultos num quadro de aprendizagem ao longo da vida, identificando potencialidades e riscos associados aos dispositivos de reconhecimento de aprendizagens prévias. Tendo por base o contexto da (re)inserção sociolaboral de reclusos em Nampula (Moçambique), os autores Fernando Canastra, Luís Gujamo e Ângela Magnino apresentam-nos novos desafios de investigação-ação numa ótica de desenvolvimento comunitário. Paulo Delgado descreve-nos um projeto sobre o acolhimento familiar de crianças e jovens em perigo desenvolvido no distrito do Porto (Portugal), salientando os traços essenciais desta medida, os atores que mobiliza e as mudanças possíveis ao nível da vida das crianças, das famílias e das comunidades. No ano europeu para o envelhecimento ativo, contamos com um conjunto significativo de textos dedicados a esta temática, o texto de Alexandra Carneiro sobre a animação sociocultural em contexto institucional para a terceira idade, o texto de Cristina Palmeirão e Isabel Menezes sobre atitudes perante as pessoas idosas, o texto de Cláudia Azevedo sobre os desafios de convivência intergeracional e ainda o texto de Maria João Carvalho que alerta para a necessidade de um paradigma de cuidado ético no âmbito dos serviços de apoio domiciliário. As questões éticas ocupam, com efeito, um lugar incontornável quando temos em referência realidades humanas e sociais tão específicas e complexas. A reflexão proposta pelos autores Gastão Pereira Veloso e Adérito Barbosa constitui neste sentido um contributo precioso, ajudando a fundamentar uma racionalidade sociopedagógica indexada a valores de dádiva, gratuidade e liberdade e alimentada por filosofias de alteridade, como, por exemplo, a filosofia *ubuntu* presente em vários países de África.

Concebidos num quadro de hospitalidade académica e atestando a fecundidade reflexiva resultante do encontro entre diferentes abordagens, diferentes experiências, diferentes profissionais e diferentes investigadores, os textos que integram esta edição da revista *Cadernos de Pedagogia Social* patenteiam bem a diversidade constitutiva da Pedagogia Social enquanto campo plural de investigação e intervenção socioeducativa.

Social Pedagogy: a plural field of investigation and intervention

Isabel Baptista

Learning is a good and a right of all people. Everyone, without exception, is able to express and develop his personality, whatever their age, life situation or physical condition. People who engage in formative processes become more active, more resilient and more capable to face the challenges of daily life. Learning stimulates the intellectual life and social life, especially when training experiences are lived in a spirit of community. Learning together enhances the health and well-being, investing of alterity the paths of human achievement. The situations of shared learning approach people, generations, cultures and traditions.

So, we say that education plays a decisive role in the processes of personal, social and communitarian development, and should become an accessible good to all. This requires particular attention to those who, suffering situations of deprivation and vulnerability, face special difficulties in exercising their duty of learning and their right to education. Connected to an imperative of inalienable solidarity, this priority attention inscribes itself, however, in a wider and audacious project of promotion of true social cultures of learning. Social Pedagogy is precisely the domain of knowledge which valuing education in all its social and anthropological amplitude allows framing the plurality of social and educational developed experiences in community, in a perspective of lifelong education.

The texts now published constitute a good expression of the constitutive diversity of this scientific area. Showing the place of media-

tion and social education in the life of schools and of students, the text wrote by Ana Vieira opens horizons of essential reflection at the level of necessary connection between scholar pedagogy and social pedagogy. In a line of thinking also underlined by Maria João Peres concerning the educational attainment in Mathematics. In turn, José Pedro Amorim confronts us with scenarios of adult training within a framework of lifelong training, identifying potentialities and risks associated to the devices of recognition of previous learning. Based on the context of social and labor (re) integration of prisoners in Nampula (Mozambique), the authors Fernando Canastra, Luís Gujamo and Ângela Magnino present us new challenges of action-research in a communitarian development perspective. Paulo Delgado describes us a project about the foster care of children and youth at risk developed in the district of Porto (Portugal), highlighting the essential features of this measure, the actors that mobilizes and the possible changes to the level of life of children, families and communities. In the European year to active aging, we count on a considerable number of texts dedicated to this subject, the text of Alexandra Carneiro about socio-cultural animation in an institutional context for seniors, the text of Cristina Palmeirão and Isabel Menezes about attitudes toward seniors, the text of Cláudia Azevedo about the challenges of intergenerational living and also the text of Maria João Carvalho which highlights the need for a paradigm of ethical care within the home support services. Ethical issues occupy, in fact, an essential place when we have in reference, human and social realities so specific and complex. The reflection proposed by the authors Gastão Pereira Veloso and by Adérito Barbosa constitutes, in this sense, a valuable contribution, helping to support a social and pedagogical rationality indexed to values of offer, gratuitousness, freedom and fueled by philosophies of alterity, for example, the *ubuntu* philosophy present in several African countries.

Designed in a framework of academic hospitality and testifying the reflexive fertility resulting from the encounter between different approaches, different experiences, different professionals and different researchers, texts included in this issue of *Cadernos de Pedagogia Social* represent well the constitutive diversity of Social Pedagogy as a plural field of socio-educational research and intervention.

Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social

*Ana Maria Vieira*¹

RESUMO: A mediação sociopedagógica e a educação social são aqui perspectivadas como estratégias para aproximar as escolas às culturas dos quotidianos dos alunos, através da prática da pedagogia social, seja por professores, seja por Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS). Porque a escola é um microcosmo da vida social, as tensões sociais são, também, parte integrante da mesma. Estas deverão ser mediadas quer pelos professores, quer pelos PSTS, por forma a evitar o conflito do viver entre diferentes. Isto implica um olhar e uma prática não apenas pedagógica mas, também, sociocultural da própria escola.

ABSTRACT: Socio-pedagogical mediation and social education are analysed as strategies to bring schools opened to the cultures of everydaylife, through the practice of social pedagogy, either by Teachers or by the Social Work Senior Professionals (SWSP). Because school is a microcosm of social life, social tensions are also an integral part of them. These should be mediated either by Teachers or by SWSP in order to avoid conflict between different ways of life. This implies a vision and a practice not only just pedagogical but also socio-cultural of school.

A escola como microcosmos da sociedade

Nas sociedades contemporâneas, a escola constitui um espaço particularmente rico para a observação social, quase como que uma amostra

¹ Membro investigador do CIID – Instituto Politécnico de Leiria.

representativa da sociedade global, como temos procurado mostrar (Vieira, 2007a e b; Vieira, 2011), onde os encontros e desencontros socioculturais são tão vulgares quanto a vida quotidiana. Como também refere Freire (2010: 59), “As escolas são microssociedades onde convivem a necessidade de mudança e a resistência à mudança, onde se vivem tensões no sentido de repor velhos e de construir novos equilíbrios”.

Pelo seu carácter obrigatório e universal, nas sociedades ocidentais, a mesma escola acolhe, de forma prolongada, as crianças e jovens de uma dada classe etária, do género masculino e feminino, de todas as condições sociais, origem étnica, religiosa e outras. Mais do que, porventura, em qualquer outra instituição social, a escola integra² todas as diversidades sociais e culturais representadas na sociedade. Nesse espaço social (Sanches, 2009) cruzam-se muitas das questões que hoje emergem nas sociedades de modernidade tardia, das desigualdades sociais às questões de género, da democracia às questões da cidadania e da participação ativa dos sujeitos, da integração à inclusão e à exclusão social, da indisciplina à violência, da coexistência das diversidades até à (re)construção das identidades pessoais e culturais (Jares, 2007; Vieira, 2009).

A escola ou o território escolar são, assim, como que uma miniaturização da vida social (Vieira, 2007b). Seja com a intervenção direta de professores ou de outros profissionais da educação e da mediação, esse espaço constitui-se num potencial palco de educação social, num verdadeiro território educativo, onde se aprende a viver com o outro, sem se tornar no outro, mas sendo influenciado pelo outro e recebendo e dando do outro e ao outro. O pensamento precisa de se desenvolver para ser mestiço e não monolítico e autocentrado (Laplantine e Nouss, 2002) e monista (André, 2005). Trata-se de desenvolver epistemologias mais complexas que vão para além das aristotélicas e das cartesianas (André, 2005; Vieira, 2009).

Na escola interagem docentes, não docentes, alunos, mães, pais, irmãos, amigos, outros familiares, cada um com níveis de desenvolvimento distintos, com histórias, experiências e contextos de vida diferentes. É muito na interação destes atores que se constrói a

² Aqui o conceito de integração surge no sentido da teoria dos conjuntos, em matemática, e não para afirmar que há integração sem inclusão ou, pelo contrário, integração inclusiva ou outra política social e pedagógica possível.

identidade da comunidade escolar. Esta comunidade é um sistema aberto ao exterior e, por conseguinte, influenciada por este. Por isso, andar na escola não é andar num mundo cor-de-rosa. Essa heterogeneidade, por vezes, traz tensões e mesmo conflitos, dos quais temos de fazer uma leitura contextualizada com o espaço físico, social e temporal. Os sujeitos que interagem e originam tais tensões e potenciais conflitos são agentes portadores de uma cultura e de uma narrativa que precisa de ser compreendida a partir dos mesmos, quer dizer, numa perspetiva émica (Bogdan e Biklen, 1994; Vieira e Vieira, 2006). Por outras palavras, é tempo de a escola ver os alunos com um olhar menos autocentrado e buscar uma compreensão mais hermenêutica.

Esta tendente abertura da escola às culturas que a permeiam, primeiro no discurso, depois em algumas práticas inclusivas e interculturais, veio criar situações novas e alertar para novos problemas sociais que até aí eram menos visíveis e que hoje fazem parte objetiva do quotidiano dos territórios escolares. As crianças e os adolescentes que ingressam hoje na escola foram socializados com diferentes valores, são portadores de vivências muito diferentes e têm interesses e formas de estar na vida muito mais heterogêneos que há 20 ou 30 anos. A norma escolar não habita de igual modo as pessoas que vivem nos alunos.

Por isso, há muito que para Paulo Freire (2006: 41-42) ensinar exige reconhecer a identidade cultural: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desrespeitado”. A escola apresenta-se, hoje, como um novo espaço de múltiplas relações pessoais, sociais e culturais, onde não faz sentido pensar na (re)construção de uma identidade monolítica (Vieira, 2011). Não podemos pensar nos jovens exclusivamente como alunos. A escola tem, ela própria, de se assumir, reflexivamente, como um espaço problemático de relações sociais (Vieira e Vieira, 2010) cuja coesão já não é assegurada através do “tratamento cirúrgico” daqueles que transgridem uma ordem, que, por se entender como uma ordem “natural”, não carecia de justificação (Correia e Matos, 2001: 102). Os alunos têm de ser considerados como pessoas portadoras de diferentes culturas, habitando cada um deles, por vezes, mais que uma, na medida em que provêm de socializações heterogêneas. Eis pois porque se afirma que

a escola se tornou mais complexa, mais multicultural, por isso mais “problemática”³.

E poderemos ficar indiferentes às diferenças? Segundo Perrenoud (2002), pelo contrário, deve-se focar a atenção na diferenciação intencional, com intuito de beneficiar os alunos, com discriminações positivas, procurando atenuar as desigualdades, criando alternativas para ajudar os alunos com mais dificuldades no acompanhamento da lógica da escola moderna. Perrenoud refere, ainda, a diferenciação involuntária, que é feita de modo inconsciente, provocando efeitos negativos, reforçando as desigualdades e o aumento do fracasso escolar.

Num paradigma da pluralidade na unidade, da diversidade de agentes a intervir no território educativo, o pensar diferente e o sentir diferente devem ser encarados como uma fonte de crescimento e enriquecimento tal como uma troca de experiências de vida e não como algo a corrigir, a limar, a transformar, necessariamente, e não como patologias sociais ou entraves ao desenvolvimento (Vieira e Vieira, 2011). Mas como gerir a diferença social e cultural na escola? Só com professores? Com ou sem educadores sociais e outros Profissionais Sociais de Trabalho Social na escola?

Mediação e educação social e formas de lidar com as tensões sociais

Face à diversidade cultural e complexidade do mundo contemporâneo, compete também à escola construir estratégias para que os seus professores e alunos aprendam a lidar com outras identidades pessoais, sociais e culturais (Peres, 2002; Vieira, 2009). A escola deverá responder, de forma permanente, à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea (UNESCO, 1996; Souta, 1997; Peres, 1999; Cardoso, 2006).

Com o incentivo ao olhar atento sobre a diversidade cultural e ao trabalhar de forma positiva com a mesma ganham também os professores, pois as pedagogias centradas no ensino homogeneizador e

³ Colocamos o problemático entre aspas justamente para o distinguir do conceito tantas vezes usado de uma forma patologizante. A complexidade é um facto social. Contudo, o senso comum, mesmo o senso comum de tanto profissional social, rotula (ou não vê) a complexidade (aluno, família, escola...) e fala simplesmente de problemática, como se de doença se tratasse.

repetitivo passam agora a ser repensadas e enquadradas no âmbito dos quatro pilares para a educação do século XXI, propostos pela UNESCO (1996): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

O problema da diversidade cultural na sala de aula tem sido tratado por inúmeros autores (Amado, 2000; Arends, 1995; Cardoso, 2006; Cortesão *et al.*, 2005; Peres, 1999; Silva, 2001; Souta, 1997; Stoer, 1992; Stoer e Cortesão, 1999; Vieira e Vieira, 2007; entre outros) de que resultaram várias experiências pedagógicas inscritas em filosofias de inclusão cultural, diversidade cultural, educação multicultural, educação intercultural, educação inter/multicultural, etc.

Face à evidente multiculturalidade na escola, torna-se urgente refletir sobre a importância desta como meio possível de atenuar desigualdades sociais (Rosales, 2009) entre os diversos grupos sociais e também como meio de resposta às necessidades destes grupos, tendo em vista a equidade. Neste sentido, não deverá esquecer-se de que

a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. [...] Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural (Carvalho e Baptista, 2004: 17).

Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual (Rosales, 2009). Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática. Trata-se, exatamente, do contrário. As diferenças são valorizadas em vez de criticadas e inibidas. Deste ponto de vista, o normal é o aluno diferente, e o “aluno-padrão” não existe.

O cruzamento de culturas através dos sujeitos que as transportam e as recriam no comportamento é, assim, muito diversificado. Os diferentes agentes sociais do processo educacional vivenciam múltiplas combinações entre os diferentes universos culturais. Contudo, como

é sabido, “a forma escolar” assenta num padrão e numa prática monocultural, favorecendo a emergência de mais antidiálogos do que diálogos com alguns alunos que acedem à educação escolar, bem como com as suas famílias. Por isso, é fundamental “procurar conhecer o ‘ponto de vista’ dos alunos” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 66). Por isso, é preciso perceber qual é o lugar-centro a partir do qual se tecem os discursos, se criam as classificações e estereótipos: “essas descrições são construídas a partir da perspectiva de identificar os problemas que os alunos colocam à escola e aos professores. Mas a perspectiva contrária aparece-nos como bem mais interessante e produtiva, ou seja, que problemas cria a instituição escolar aos alunos?” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 66).

A escola de hoje é valorizada de modos diferentes pelas famílias e pelos alunos. Existem alunos que detestam andar na escola e que apenas lá vão porque são obrigados. A escola não lhes diz nada (Zonabend, 1982). Há ainda outros alunos que vão à escola porque encontram o que não têm em casa, como seja a comida, o carinho, a proteção, o ambiente, o conforto, etc., muito embora não gostem das aulas. Finalmente, há alunos que frequentam a escola porque gostam e porque são incentivados pela família. O mesmo acontece com as suas famílias. A algumas, por muito que custe a alguns professores, a escola apenas lhes interessa porque não têm onde deixar os filhos quando vão trabalhar.

É esta realidade, complexa e caleidoscópica, que é a escola e a sua relação com as famílias: diferentes alunos com diferentes interesses, vivências, culturas e línguas muito diversificados no mesmo espaço (Zanten, 1990) onde é preciso saber gerir de forma igualitária o relacionamento com todos e entre todos. Trata-se de uma função muito complexa mas que se apresenta tão complicada quanto aliciante. Como referem Correia e Matos (2001: 92), “se esta invasão da escola pelo social não é um fenómeno novo, a verdade é que esta definição do social não só contribuiu para uma invasão do social pela escola como também para que a escolarização e a missão atribuída aos profissionais da educação se tivessem transformado em missões insusceíveis”.

Voltamos a repetir a pergunta: conseguirão os professores dar conta de todos estes processos de mediação que a escola contemporânea não pode ignorar? Ou necessitará a escola de profissionais superiores de trabalho social (PSTS) e de mediação sociocultural para acompanhar

os professores e diretores de turma na mediação sociopedagógica com os alunos em “carne e osso”, com as famílias e as comunidades?

A educação social, pensada não como um curso de licenciatura específico, ou outro, mas, antes, pensada como área, como um campo, alimentada pela pedagogia social (Carvalho e Baptista, 2004), é transversal a muitas profissões (Capul e Lemay, 2003).

José Antonio Caride, ao discorrer sobre a emergência da pedagogia social em Espanha, começa por dizer que as expressões de educação social e de pedagogia social começam a estar presentes em vários domínios ligados a contextos “pedagógicos e sociais” (Caride, 2005: 219) e fala de Luis Parral Cristóbal (1899), catedrático e advogado, considerado pioneiro na área que se refere “de forma implícita à educação social como ‘a aprendizagem de direitos e deveres’” (Caride, 2005: 219).

De acordo com Isabel Baptista (2000), os educadores sociais situam-se num espaço profissional entre os educadores-professores, “com quem partilham o saber pedagógico”, e os trabalhadores sociais, com quem “partilham os mesmos territórios de intervenção”. A educação social, como campo de intervenção, usa modelos teóricos de diferentes disciplinas: “história, sociologia, direito, etnologia, economia, psicologia, biologia, psiquiatria, psicanálise, etc.” (Capul e Lemay, 2003: 15). Carvalho e Baptista (2004: 7) circunscrevem, assim, a educação social:

A educação social surge, actualmente, como um domínio de ponta. Enquanto plataforma agregadora de perspectivas disciplinares e de projectos de intervenção, ela estabelece relação entre o saber próprio do universo da pedagogia – esta, tradicionalmente ligada à educação escolar – e a experiência da acção no terreno do trabalho social. Assim, ela impulsiona, cada vez mais, novos horizontes para a investigação e para um importante conjunto de profissionais.

A função do educador social apoia-se no “amor-vocação para uns, profissão-tecnicidade para outros” (Fustier, 1972: 25). “No fundo cabe aos educadores sociais criar e alimentar os espaços de mediação necessários a uma socialização feliz” (Baptista, 1998). A educação social é, desta forma, portanto, uma profissão de interações e de relações com as pessoas com quem trabalha, procurando sustentar a sua autonomia, como já defendia Paulo Freire (2006) na sua *Pedagogia da Autonomia*, seja na escola seja fora dela.

É vital que a educação social aconteça, quer na escola, quer fora da escola. Fugimos ao dualismo “formal/não formal” com que alguns autores arrumam a educação social *versus* aquela que, não sendo social, seria a escolar pois entendemos que a educação social está presente na educação para a cidadania tanto na escola como na comunidade. Mesmo na própria escola, a educação social tem de acontecer, seja de uma forma transdisciplinar, seja de uma forma multidisciplinar, nos vários projetos, mais ou menos bem-sucedidos, mais ou menos fracassados e/ou abandonados, da área-escola, da formação pessoal e social, do desenvolvimento pessoal, área de projeto, etc. A educação social deverá ocorrer, portanto, também na escola, quer seja de uma forma transdisciplinar, quer seja de uma forma disciplinar (Cardoso, 2006), quer seja por parte dos professores-educadores, quer seja por parte de um educador social profissional ou outros PSTS inseridos em equipas multidisciplinares de mediação sociopedagógica.

Mesmo quando o professor ensina história ou geografia, ou matemática, ou outra área disciplinar, a chamada educação para a cidadania é, de alguma forma, a educação social necessária à educação para os valores, a educação para viver em sociedade, que é viver com o outro, que não é vivermos só connosco mesmos, com a identidade mas, também, com a alteridade. Portanto, trata-se de aprender a viver com o outro e tal implica processos de aprendizagem da convivência, do (con)viver (Baptista, 2010; Caride, 2009; Jares, 2007; Peres, 2010; UNESCO, 1996). É desta forma que concebemos a área da educação social na escola e é assim que falamos dela.

Outro conceito vital que se prende com a educação e algumas formas de intervenção social é o da mediação. Também aqui, não partimos do princípio de que a mediação só existe quando há profissionalização (Divay, 2010; Vieira e Vieira, 2011), quando há profissionais da mediação. Claro que há mediadores a trabalhar que são formados em cursos do ensino secundário e pós-secundário, ou no ensino superior, onde também há pós-graduações e mestrados em mediação (Vieira, A., 2011). O profissional da mediação pode ser formado para trabalhar, estritamente, por exemplo, com ciganos ou com indígenas no Brasil ou na América Latina. Curiosamente, no Brasil há mesmo legislação para implementar a escola indígena, onde o professor/mediador deverá ter origem na cultura local. Há até várias experiências a decorrer em territórios indígenas em que se defende que esse mediador tem de ser um profissional com origem

no grupo étnico com o qual se quer trabalhar, colaborar e praticar educação social.

Toda a educação é transformação dos sujeitos mediados e do próprio mediador (Freire, 1974, 1983, 2005a e b, 2006). Quando se defende que o mediador tem de ter uma origem cultural no grupo étnico que se pretende seja mediado, é para, de alguma forma, melhor conviver connosco (cultura ocidental) e nós com eles. O mediador será um bom tradutor de culturas (Geertz, 1989).

Comunicar significa buscar um entendimento, um código comum entre quem emite e quem recebe, e vice-versa, porque a comunicação é dialógica (Freire, 1983; Santos 1997). A mediação, portanto, é considerada, aqui, não como uma filosofia de ação social que aposta numa política monolítica, em que há apenas um ponto de vista, o lugar de quem fala, mas, antes, numa filosofia que aposta na negociação entre as partes que não são só as partes de um conflito terminal (Capul e Lemay, 2003; Carvalho e Baptista, 2004; Vieira, A., 2010; Vieira, A., 2011).

Como vimos, a vida social implica encontros e desencontros de diferentes grupos e pessoas de que resultam habitualmente tensões e problemas. Por isso, as crianças e os jovens têm que ser socializados na realidade social complexa, que é uma realidade de tensões, onde a mediação deverá ser a prática dessa filosofia dialógica, no dia-a-dia, e, também, onde o mediador externo aparece apenas quando é obrigatório que tal aconteça, para ser externo às partes envolvidas e representar o terceiro lugar, desejavelmente neutro (Carvalho e Baptista, 2004; Torremorel, 2008).

Pensar no mediador apenas quando se está perante uma especialização de alguns trabalhadores sociais, não admitindo que a intervenção social feita por um assistente social ou por um educador, enquanto tal, possa ser mediadora é radicalizar a posição e cair no dito de Boaventura de Sousa Santos (1986) para quem o “excesso de especialização faz do especialista um inculto especializado”.

Também o professor, mesmo no ato de ensinar, numa dimensão mais cognitiva, como vimos, tem de ser, ele próprio, um mediador, ou, pelo menos, o mediador que constrói um novo conhecimento, um terceiro conhecimento (Serres, 1993), em cima dum conhecimento pré-construído que é o conhecimento das crianças ou dos jovens em ambiente escolar. Portanto, o professor é, também, um mediador de conhecimentos (Tardiff e Lessard, 2008; Vieira A., 2010; Vieira, R., 2011).

O educador social, mesmo o que vai trabalhar com idosos, ou com toxicodependentes, ou com ex-reclusos, e que pretende ressocializar, reeducar, que pretende ajudar a construir um projeto para não voltar a cair no mesmo contexto problemático, tem de trabalhar com “o outro”, com o utente. Nesse sentido, ele deve usar uma prática mediadora (Garcia Molina e Marí Ytarte, 2002) conducente ao seu empoderamento.

O próprio assistente social, ou mesmo o psicólogo, nessa implementação do trabalho social, mais de cariz preventivo ou mais de cariz resolutivo, pode, e deve, sempre que possível, ter uma prática alimentada pela mediação, quer dizer, pela comunicação, pela negociação e não pela imposição dum único modelo e filosofia de vida.

Talvez, por isso mesmo, o educador social se sente, tantas vezes, multicaracterizado e, em consequência, sem ter uma resposta pragmática sobre o que faz quando se apresenta aos outros que querem saber de si (Goffman, 1993). O Educador Social, de acordo com Capul e Lemay (2003: 109), “queixa-se, frequentemente, que as suas funções são pouco nítidas porque está sempre a meio caminho entre um pedagogo, um trabalhador social, um substituto parental, um representante da Lei e um terapeuta”.

Émile Durkheim deixou-nos uma distinção que se tornou clássica entre a pedagogia e a educação, que se mantém viva e útil, ainda hoje, ao considerar a pedagogia como sendo da ordem da reflexão e da elaboração, e a educação como estando mais do lado das práticas e da ação (Durkheim, 1975). A educação social surge-nos, muitas vezes, identificada com a educação para além da escola, embora, efetivamente, toda a educação seja social, como nos ensinou Durkheim.

Portanto, mesmo um professor que ensina inglês ou astronomia deve, para além do ensino cognitivo, contextualizar conteúdos escolares com a vida, as sociedades e as culturas, promovendo, assim, educação social, materializada numa educação para a cidadania, o que faz com que “não seja possível reduzir a actividade docente a uma actividade meramente técnica” (Baptista, 1998) uma vez que todo o professor e educador vive uma relação interpessoal entre espaços de mediação: o da escola e o da casa; o de hoje e o de ontem, o saber possuído e a novidade, etc. José António Caride (2003: 6) coloca bem esta questão da relação com o educando ao dizer que

O primeiro compromisso e a primeira responsabilidade dos professores é para com quem está diante dele, o aluno, o grupo de alunos, com os quais desenvolve quotidianamente a sua prática educativa. Para isso é necessário também recuperar a imagem da educação como uma prática quotidiana – com todas as exigências inerentes a essa prática –, mesmo em função do que é emergente, não só daquilo que antecipamos.

Quando nos referimos à mediação, também enquanto área e conjunto de competências transversais a várias profissões, bem como a uma filosofia hermenêutica, trata-se, essencialmente, de assumir a comunicação interpessoal e intercultural (Aguado e Herraz, 2006; Arends, 1995; Peres, 1999, 2010; Vieira, R., 2011) como tradução sistemática de interesses das partes numa interação e por vontade dos implicados. Na mediação entre diferentes valores culturais, os PSTS emergem como mediadores entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se numa hermenêutica multitópica⁴ com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interação. A finalidade do processo de mediação é buscar a autonomia desses grupos e pessoas (*empowerment*).

Professores e mediação sociopedagógica: o trabalho em equipa com novos profissionais na escola⁵

Sempre houve professores que trabalharam muito ligados ao mundo social fora da escola, aos contextos socioculturais dos alunos, como, por exemplo, os professores do 1.º Ciclo, que tinham/têm, habitualmente, uma ligação mais forte com os contextos familiares, conhecendo muito bem a comunidade onde a escola está/estava inserida e as famílias donde provêm os alunos. Mas também sempre houve e há professores que, por falta de sensibilidade, capacidade, preparação, vontade e sabe-se lá por que razão mais, que falta investigar, sempre viveram muito virados para as quatro paredes da sala de aula, ignorando o contexto em que cada aluno está inserido fora da escola, e que é fundamental conhecer para chegar até ele, intelectualmente, cogni-

⁴ Diatópica, no dizer de Boaventura de Sousa Santos (Santos, 1997).

⁵ O caso dos PSTS.

tivamente e emotivamente. Portanto, ensinar “é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Como os professores vêem essas crianças e esses jovens com os quais trabalham?” (Tardif e Lessard, 2007: 150).

Para António Nóvoa (2008: 229-230), emergem hoje

novos sentidos para o trabalho docente, levando à valorização de um conjunto de competências profissionais que poderão ser sintetizadas sob as formas “saber relacionar e saber relacionar-se”. O “novo” espaço público da educação solicita os docentes para uma intervenção técnica, mas também para uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais, para um trabalho contínuo com as comunidades locais. A formação dos mestres deu pouca atenção a essa “família de competências” expressivas e comunicacionais, tecnológicas e sociais – que definem uma grande parte do futuro da profissão. Em certo sentido, é a própria concepção do trabalho pedagógico, tal como ela se desenvolveu nas escolas no século XX que é questionada. Estamos diante de uma transição fundamental nos processos identitários dos docentes.

Provavelmente, a função pedagógica tradicional dos docentes, imbricada nas funções sociais que foram desenvolvidas espontaneamente e voluntariamente (Vieira e Vieira, 2006)⁶, por vezes, e por tantos docentes, em consequência das suas disposições altruístas e voluntaristas (Bourdieu, 2002; Josso, 2002; Lahire, 2002; Perrenoud, 2001; Tardiff e Lessard, 2007), terá de ser pensada numa nova identidade profissional do professor.

Nestas circunstâncias, atrever-me-ia a afirmar que o ensino de qualidade hoje existente, onde quer que ele aconteça, é fundamentalmente produto do voluntarismo de um professorado que, face à tentação do abandono e do demissionismo, malbarata energias e entusiasmo suprimindo com a sua actividade a falta de meios existentes. E considero que esta afirmação se aplica a todos os níveis de ensino (Esteve, 1992: 25).

⁶ Ver o que faz com que professores com salários iguais e estatutos semelhantes sejam ou não voluntários na vida de todos os dias é o tema explorado no jornal *A Página da Educação*, n.º 156, p. 17.

O “novo” professor terá de assumir, cada vez mais, uma postura de mediador sociopedagógico, se quiser continuar a ser útil (Cardoso, 2006; Carvalho e Baptista, 2005; Teodoro, 2006), desenvolvendo, a par de outras, uma formação em pedagogia social, em educação intercultural e em mediação sociocultural, independentemente de precisar, ou não, também, de trabalhar conjuntamente com profissionais de trabalho social e outros mediadores: “o amor pelas crianças, às vezes, aparece como constitutivo de uma vocação, ou, pelo menos, como uma disposição favorável, e mesmo necessária para orientar-se à docência. Esta tarefa, dificilmente, pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afectivo para com o ‘objecto do trabalho’: os alunos” (Tardiff e Lessard, 2007: 151). E desta competência pouca gente fala. Américo Peres (1999: 241) recorda-nos, a este propósito, que

o professor continua a ser visto como um missionário, um apóstolo, um servidor do Estado, “um pau mandado” nas mãos de uma administração controladora e burocrática que paga mal e sobrecarrega os seus funcionários com tarefas administrativas e técnicas. Por outras palavras: o professor é uma espécie de “cão de guarda” do sistema educativo que não utiliza a sua mais-valia – o saber, o saber pedagógico, didáctico e relacional – e não tem capacidade colectiva para participar em projectos interdisciplinares inovadores, limitando-se ao conformismo e à passividade, adoptando o individualismo estratégico como falsa autonomia e defesa dos seus próprios fracassos e ainda como economia de tempo.

Como nos recorda, também, José Manuel Esteve (*apud* Merazzi, 1983), o professor tem vindo a ser solicitado, no quadro das transformações sociais, em geral, que têm reflexos na escola, a assumir diversos papéis sociais, por vezes até contraditórios, o que contribui para o seu mal-estar docente:

Exige-se ao professor que seja companheiro e amigo dos alunos ou pelo menos que os apoie e ajude no seu desenvolvimento pessoal; porém, ao mesmo tempo exige-se-lhe que faça uma selecção, no final do curso, no quadro, da qual, abandonando o papel de apoiante, deve adoptar o papel de juiz que é contraditório com o anterior. Exige-se ainda do professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno facilitando o aparecimento e desenvolvimento

da sua própria autonomia; porém, ao mesmo tempo, pede-se-lhe que produza uma integração social na qual cada indivíduo se deve adequar às regras do grupo. Uma vez, pede-se ao professor que atenda prioritariamente às necessidades individuais dos seus alunos; e, outras, impõe-se-lhes uma política educativa em que as necessidades sociais os utilizam, a eles e aos seus alunos, como peões ao serviço das exigências políticas ou económicas do momento (Merazzi, 1983).

[...] Por outro lado, aparece aos olhos dos seus alunos como um representante da sociedade e da instituição (Esteve, 1992: 38).

Trata-se, portanto, de uma acelerada mudança social que tem impactos na escola e na vida dos professores: “o professor enquanto rosto humano desse sistema queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto. E tal mudança apenas principiou, pois como assinala Faure (1973), a educação está agora empenhada, pela primeira vez na sua história, em preparar as pessoas para um tipo de sociedade que ainda não existe” (Esteve, 1992: 38).

Também Luiza Cortesão (2000) chama a atenção para o mal-estar que se tem instalado na profissão docente, devido à dificuldade em lidar no dia-a-dia, e na prática educativa, com uma grande diversidade de papéis sociais resultante da escola de massas. A escola, habituada a trabalhar com grupos mais ou menos homogêneos, ou tidos como tal, vê-se agora, cada vez mais, perante a diversidade de públicos e de culturas numa mesma sala de aula e perante discursos que apelam ao respeito pelas diferenças.

Considerando que se pede tudo à escola e que os professores são responsabilizados por quase tudo, fala-se do alargamento das funções dos professores, tendendo, cada vez mais, a configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social. Isso implicará um recenrar na especificidade do papel do professor nas atividades de ensino. Se tal ocorrer, “ser professor não será seguramente um ofício em risco de extinção, mas antes uma actividade que poderá (re)assumir a sua centralidade no processo educativo, tendo progressivamente como destinatários toda a população e não apenas crianças e jovens” (Teodoro, 2006: 23).

Seria preciso apostar em cursos de banda larga “que, salvaguardando uma especificidade de formação, abranjam o desenvolvimento de competências aplicáveis a diversos sectores de um domínio alargado de inter-

venção. Nunca, como agora, a intervenção num sector específico, pode ser bem realizada desconhecendo ou desvalorizando a realidade social alargada em que ocorre” (Cardoso, 2006: 28). Este autor defende que

O conhecimento e a reflexão acerca dessa realidade, desafia e promove a flexibilidade e a disposição dos futuros diplomados para a formação ao longo da vida e para eventuais intervenções noutras sectores, para além da docência. A profissionalização seria realizada em espaços sociais, cada vez mais amplos e mutáveis, incluindo a compreensão das relações complexas entre as variáveis que definem esses espaços. Esta compreensão constitui, cada vez mais, um elemento essencial de intervenções profissionais específicas e condição para a flexibilidade face às mutabilidades do mundo em que vivemos. Além disso, ajudaria a alargar perspectivas de saídas profissionais, atenuando o problema do desemprego docente (Cardoso, 2006: 28-29).

À laia de conclusão

Portanto, à laia de conclusão, a escola, idealizada ainda por tantos como um lugar de instrução, um espaço onde o professor é rei e o aluno é súbdito, onde a indisciplina é vista como uma questão pedagógica e não propriamente interativa, começa a ser perspetivada como um espaço social, um microcosmos da sociedade mais global onde os professores não são bastante para o trabalho sociocultural que urge fazer, a par do pedagógico, com os alunos e as famílias, para a escola ser efetivamente para todos.

A mediação sociopedagógica, alimentada por uma pedagogia social, é o caminho para a (re)construção de territórios educativos onde os PSTS têm um papel fundamental, inseridos em equipas multidisciplinares, com e a par dos docentes.

Referências bibliográficas

- Aguada, T. e Herraz, M. (2006). Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo. *Portularia*, vol. VI, 1, Universidade de Huelva.
- Amado, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa Editores.
- André, J. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e mestiçagem em tempos de Globalização*. Coimbra: Ariadne Edições.

- André, M. (2006). “A pedagogia das diferenças”. In M. André (Org.), *Pedagogia das diferenças na sala de aula* (pp. 11-26). São Paulo: Papirus Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Baptista, I. (1998). Profissionais da relação. *A Página da Educação*, 73, ano 7, outubro, p. 19.
- Baptista, I. (2000). Educador Social: Especialistas de mãos vazias. *A Página da Educação*, 94, ano 9, setembro, p. 19.
- Baptista, I. (2010). Educação, Justiça e Solidariedade na Paz. In A. N. Peres e R. Vieira (Coords.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 32-42). Amaranate: APAP e CIID-IPL.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2002). *Esboço de uma teoria da prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Canário, R., Alves, N., e Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*, Lisboa: Educa.
- Capul, M., e Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*, vols. I e II. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. (2006). *Os professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Profedições.
- Caride, J. (2003). Ser profesores como proyecto y trayecto ético [entrevista]. *A Página da Educação*, 125, ano 12, p. 6.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Caride, J. (Coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educacion y cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Carvalho, A., e Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J., e Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições Asa.
- Cortêsão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre as praticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortezão, L., et al. (2005). *Pontes para outras viagens: Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Emigração e Minorias Étnicas.
- Divay, S. (2010). A noção de profissionalização no campo da mediação social. In J. Correia e A. Silva (Orgs.), *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores* (pp. 119-142). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- Durkheim, É. (1975). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Esteve, J. (1992). *O Mal Estar Docente*, Lisboa : Escher.
- Freire, I. (2010). “A mediação em educação em Portugal”. In J. Correia e A. Silva (2010), *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores* (pp. 59-70). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (s/d). *Educação como prática para a liberdade*. São Paulo: Edições Paz e Terra.

- Freire, P., et al. (1983). *Vivendo e Aprendendo. Experiências do IDAC em Educação Popular*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Fustrer, P. (1972). *L'Identité de l'Edicateur Spécialisé*. Paris: Editions universitaires.
- García Molina, J., e Mari Ytarte, R. (Coords.) (2002). *Pedagogia Social y Mediación Educativa*. Toledo: APESCAM.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação de culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Lahire, B. (2002). *O Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Laplantine, F., e Nouss, A. (2002). *A mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In M. Tardif e C. Lessard (Orgs.), *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 217-233). Petrópolis: Vozes.
- Peres, A. (1999). *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos Professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições.
- PERES, A. (2010). In Memoriam Xesus Jares Rodriguez. In A. N. Peres e R. Vieira (Orgs.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 14-29). Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razões pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosales, C. (2009). *Valores sociales e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Sanches, M. (Org.) (2009). *A Escola como Espaço Social. Leituras e Olhares de Professores e Alunos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (1986). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32.
- Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Silva, P. (2001). *Interface Escola-Família, um olhar sociológico – um estudo etnográfico no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- Stoer, S. (1992). A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In A. Nóvoa (Org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 71-81). Lisboa: Educa.
- Stoer, S. e Cortezão, L. (1999). *Levantando a Pedra da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.
- Vieira, A. (2007a). Diversidade cultural e mediação escolar. *A Página da Educação*, 164, pp. 17.
- Vieira, A. (2007b). *A escola em busca de profissionais sociais: um estudo comparativo*, Tesina apresentada na UEX para obtenção do DEA (Espanha). Não publicada.
- Vieira, A. (2010). Mediação Sociopedagógica: um estudo comparativo entre GAAF e TEIP. In A. Peres e R. Vieira (Orgs.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 296-318), Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL.
- Vieira, A. (2011). *Educação e mediação sociocultural: a emergência de novos papéis sociais na escola*. Tese de doutoramento defendida na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, não publicada.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2006). Educação e Trabalho Social na escola. *A Página da Educação*: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>.
- Vieira, A., e Vieira, R. (2007). Diversidade cultural e mediação escolar. *A Página da Educação*: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>.
- Vieira, A., e Vieira, R. (2010). A patologização da diferença em territórios escolares. *A Página da Educação*, 190, série II, p. 48.
- Vieira, A., e Vieira, R. (2011). Territórios Educativos e Mecanismos de Lidar com a Diferença na Escola. *Actas do II Encontro de Sociologia da FLUP – Educação, Territórios e Desigualdades*. Porto: FLUP, pp. 317-335.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL.
- Zanten, H. (1990). *L'Ecole et L'Espace Local. Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Zonabend, F. (1982). Conduites éducatives en milieu rural. *Habitat et environnement des enfants en milieu rurale. Actes du colloque UNICEF*. Bordeaux, Paris: UNICEF, pp. 120-135.

Pedagogia Social e Matemática: um encontro inevitável¹

Maria João Peres²

RESUMO: Num quadro matricial de Aprendizagem ao Longo da Vida, este texto tem como propósito perspetivar a convergência entre Pedagogia Social e Matemática no processo de análise de dinâmicas de construção de parcerias educativas, no pressuposto de que a promoção do sucesso escolar, em geral, e do sucesso em Matemática, em particular, passa pelo reconhecimento e valorização de situações de aprendizagem não formais e informais, nomeadamente as que ocorrem em contexto familiar.

ABSTRACT: On a Lifelong Learning framework, the purpose of this text is to foresee the convergence of Social Pedagogy and Mathematics in the analysis of building processes of educational partnerships, under the assumption that recognition and enhancement of non-formal/informal learning situations in family context is a key issue in the promotion of academic success, in general, and mathematical success, in particular.

Preâmbulo

A identificação do papel desempenhado por atitudes e perceções nos processos de aprendizagem e no sucesso escolar em Matemática tem sido uma preocupação constante e crescente ao longo do nosso per-

¹ Este texto insere-se no âmbito de um projeto de Doutoramento em Ciências da Educação, desenvolvido na FEP-UCP, sob orientação dos Professores Isabel Baptista e Pedro Dias Luís Coimbra.

² Docente do Ensino Secundário – Matemática. Doutoranda da FEP-UCP.

curso profissional. Foi nesse contexto que, em 1993 e no âmbito de um Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, iniciámos um projeto de investigação do qual resultou a dissertação *Representações Sociais da Avaliação: o ponto de vista dos alunos de quatro escolas da Grande Lisboa*. Focada na análise da dimensão formadora da avaliação definida como “o contributo do processo avaliativo na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (Peres, 1995, 2), esta investigação envolveu 427 alunos do 8.º ano e permitiu identificar uma representação social da avaliação em evolução de uma matriz sumativa para uma matriz formativa, associada positivamente a valores como a justiça, a responsabilidade, a qualidade e o respeito, mas também marcada pela ausência das dimensões de autonomia, solidariedade, diálogo e intervenção. Os resultados obtidos, reforçados pelo contacto diário com crianças e jovens em contexto escolar e não escolar, suscitaram novas interrogações que assumiram progressiva importância e protagonismo ao longo dos anos. Como é que adultos significativos (professores e pais/ encarregados de educação) percecionam a Matemática e a sua aprendizagem? Qual o papel dessas perceções no processo de construção e desenvolvimento de aprendizagens por parte de crianças e jovens? Em que medida as atitudes dos adultos face à Matemática influenciam o sucesso escolar? Destas interrogações nasceu primeiro uma proposta investigativa relativa à importância das aprendizagens matemáticas informais no sucesso escolar dos jovens, num quadro de valorização do papel educativo das famílias, e mais tarde um projeto de investigação, conducente à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa (área de especialização de Pedagogia Social), no qual o presente artigo se enquadra.

Na pesquisa atualmente em curso convergem assim motivações de ordem académica e pessoal, ancoradas em décadas de prática docente ao longo das quais se reforçou regular e consistentemente a convicção de que da articulação e diálogo entre os tempos e lugares de aprendizagem formal, não formal e informal depende a plena apropriação de aprendizagens significativas, em particular na Matemática – quem quer que seja o aprendiz, criança, jovem ou adulto. Desde 2006, a experiência de coordenação e dinamização de um projeto de parceria escola-família no âmbito do Plano da Matemática de uma escola do Grande Porto reforçou a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre esta problemática e a sua consistência teórica.

Neste contexto e no reconhecimento do caráter dinâmico da aprendizagem, interessa-nos prioritariamente entender *como podem os professores*, valorizados como mediadores privilegiados da relação entre a escola e a família, *estimular dinâmicas que contribuam para a promoção da cultura matemática das famílias, num processo de aprendizagem partilhada, contínua e articulada.*

Da Pedagogia à Pedagogia Social

O conceito de Pedagogia enquanto “atividade humana desenvolvida por uma determinada pessoa com o objetivo de ajudar uma outra a sair de si mesma [...] e desenvolver aprendizagens” (Azevedo, 2011, 180) radica nos ideais iluministas do século XVIII, o “século pedagógico” por excelência, onde sobressaíram as figuras de Rousseau e Pestalozzi. O ano de 1762 ficou marcado pela publicação de *Emile ou de l'Education*, no qual Rousseau postulou os fundamentos de uma educação qualitativamente inovadora, com destaque para a especificidade de infância enquanto etapa de vida merecedora de cuidados educativos próprios e para a defesa de uma educação realista, próxima dos princípios de Locke. Inspirado por Rousseau, ao partir do mais fácil e simples para o mais difícil e complexo, Pestalozzi desenvolveu métodos pedagógicos pioneiros da pedagogia moderna cujos princípios reuniu em 1801 no livro *Wie Gertrude Ihre Kinder Lehrt (Como Gertrudes ensina suas crianças)*. Em Portugal o século XVIII também foi pedagogicamente decisivo, marcado pelos contributos teóricos de Luís António Verney (*Verdadeiro Método de Ensinar*, 1746) e Ribeiro Sanches (*Cartas sobre a educação da mocidade*, 1760) para as reformas educativas levadas a cabo pelo Marquês de Pombal.

Do “século pedagógico” transitou-se para o “século da Pedagogia Escolar”. Ao longo do século XIX, as reformas dos estados e/ou constituição de novos estados-nação contribuíram para a concretização dos princípios da educação primária pública, gratuita, universal, obrigatória e laica, destacando-se em Portugal o pensamento pedagógico de Alexandre Herculano, Almeida Garrett, João de Deus e António Feliciano de Castilho. Da relação entre educação e bem-estar social, estabilidade e progresso, resultou um interesse acrescido pelo ensino técnico e pelas disciplinas científicas, que marcou, por exemplo, a reforma da instrução pública levada a cabo por Passos Manuel em 1836-37.

No século XX, a consolidação do conceito de educação de todos e ao longo da vida conduziu à visão da pedagogia como “uma ação que compromete sempre um pedagogo e um aprendiz, face a face, numa relação e com uma finalidade de desenvolvimento humano, num dado contexto criação de laços sociais, envoltos por dinâmicas sociais (familiares e comunitárias)” (Azevedo, 2011, 183). A interpenetração destes dois conceitos permite caracterizar o século XX como o “século da Pedagogia Social” e, no contexto da discussão conceitual e estratégica relativa aos seus objetivos e funções, Caride (2005, 55) destaca a relevância assumida pela dupla dimensão do conceito de “social”: por um lado, entendendo a Pedagogia Social como uma teoria da ação educativa da sociedade, estimula e promove o papel educativo desta última; por outro, aproveitando as oportunidades educativas inerentes a diferentes contextos e agentes sociais, rentabiliza o potencial socializador da educação. Da complementaridade destas duas vertentes resulta a majoração e enriquecimento dos campos conceitual e de intervenção da Pedagogia Social.

A Matemática, imperativo social

Na procura da construção de um quadro teórico que permita “interpretar as práticas educativo-sociais e construir modelos de intervenção adequados a uma realidade” que é, inegavelmente “problemática e multidimensional” (Carvalho e Baptista, 2004, 59), entendemos a Pedagogia Social como a área das Ciências da Educação que melhor acolhe o nosso propósito no quadro matricial da Aprendizagem ao Longo da Vida, definida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, 3).

Neste sentido, transcendendo a dimensão do mero potencial de empregabilidade, o conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida” assume-se plenamente nas dimensões do desenvolvimento pessoal/cultural, “que sustenta a criação de sentido para a vida e para o mundo” (Carneiro, 2004, 14), e do desenvolvimento social/cívico, “que suporta o funcionamento das democracias avançadas e das comunidades coesas” (*idem*). “Destino de miscigenação” (Carneiro, 2001, 48), a escola é, por excelência, espaço de cidadania e de encontros onde a

matematização, enquanto processo comunicativo, é um instrumento nuclear de formação social – manifestando-se, para Vergani, na “capacidade de traduzir o raciocínio, de realizar trabalhos em grupo, de conhecer e intervir em situações culturalmente abertas” (1993, 85). O sucesso em Matemática torna-se assim um imperativo de desenvolvimento, pessoal e coletivo, e compreender-se-á melhor por que motivo(s) o insucesso é um problema cuja incidência social transcende largamente a gravidade da sua dimensão escolar.

É por isso paradoxal e inquietante que o insucesso em Matemática pareça não ser devidamente valorizado nem reconhecido por muitos setores da sociedade. Tal como noutros países ocidentais, encontramos em Portugal uma imagem generalizada e socialmente aceite da Matemática como uma disciplina hermética e difícil, acessível apenas a uns quantos privilegiados, as exceções que confirmam a regra de que *os portugueses não têm “queda” para a Matemática*. Ou será, como provoca Grilo (2010, 75-76), que “a Matemática exige uma atitude que é exatamente o contrário” de um comportamento muito português caracterizado por “grande falta de rigor e de exigência” no dia-a-dia? Reforçam-se as referências negativas à Matemática e destacam-se os exemplos de sucesso social precedido de insucesso escolar na disciplina. A esta imagem social negativa acresce frequentemente uma “inevitabilidade genética” que justifica, aos olhos dos encarregados de educação (e da sociedade em geral), o insucesso dos seus educandos: “Na família ninguém nunca percebeu nada disso..”

A pesquisa na área das neurociências tem vindo a demonstrar que destrezas subjacentes à construção e desenvolvimento do sentido do número e do sentido espacial não só são inatas no ser humano como foram fundamentais para a sobrevivência da espécie (Sousa, 2008). Ou seja, tal como nascemos com o potencial de comunicar, também nascemos com o potencial de fazer matemática, e dele dependemos para evoluir, individual e coletivamente.

Porque não o fazemos então? Porque ninguém diz “eu não sou capaz de comunicar” e se afirma com convicção “eu não sou capaz de fazer matemática”? Porquê a aceitação social de que o insucesso em Matemática, individual e coletivo, é um facto inevitável, incontornável e quase inimputável?

Afirmava-se no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001, p. 57) que “a matemática constitui um património cultural da humanidade e um modo de pensar. A sua apro-

priação é um direito de todos.” Não existindo direitos sem deveres, a apropriação da matemática enquanto património cultural e modo de pensar é também um dever de qualquer ser humano e uma responsabilidade comum socialmente partilhada.

O que significa então ser-se “matematicamente competente” no início desta segunda década do século XXI? O conceito acompanhou dinamicamente a evolução da Matemática e da sua relação com a atividade humana. O novo Programa de Matemática do Ensino Básico (2007, 2) entende que, para além de ser “uma ciência que lida com objectos e relações abstractas”, a Matemática é “uma linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e representação [do] mundo, e um instrumento que proporciona formas de agir sobre ele para resolver problemas que se nos deparam e de prever e controlar os resultados da acção que realizarmos”.

Este entendimento da competência matemática acompanha e enquadra-se na tendência internacional resultante da reflexão desencadeada há cerca de duas décadas pela publicação, nos EUA, dos *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* (NCTM, 1989) e, posteriormente, dos *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (APM, 2007). Consistente com os desafios de uma sociedade tecnologicamente evoluída, a competência matemática transcende a dimensão operacional, mecanicista e utilitária do saber-fazer (tradicionalmente, calcular e medir) e assume-se enquanto atividade intrinsecamente humana ao privilegiar a abstração e o domínio das capacidades de compreensão e intervenção no real: raciocínio, resolução de problemas e comunicação.

Tal como nos primórdios da humanidade, a capacidade de fazer matemática continua a ser crucial para a sobrevivência da humanidade no século XXI e para a afirmação plena do “Ser” humano na relação consigo próprio, com o outro e para o outro. Urge assim investir, individual e coletivamente, na promoção dum sucesso que, através da promoção de capacidades e atitudes, extravase a dimensão da literacia matemática formal e se reflita, ativa e interventivamente, no crescimento pessoal e no exercício de uma cidadania plena, que (re)valorize o esforço, empenho, disciplina, força de vontade ou diferimento da gratificação, entre outros, como valores determinantes e indispensáveis ao crescimento pessoal e social. Porque os fatores intrínsecos condicionantes do sucesso em Matemática – perseverança, paciência, método, disciplina, organização, espírito de iniciativa, hábitos de tra-

balho, criatividade – subjazem a todo e qualquer outro sucesso. Podendo nem sempre estar inscritos no “código genético” das crianças e jovens, é precisamente essa a responsabilidade da sociedade enquanto referente educativo estruturante: promover o desenvolvimento de capacidades e assegurar a aquisição e interiorização de um sistema de atitudes e valores que capacitem para a tomada de decisões, para a resolução de problemas de vida e para a uma postura permanente de aprendizagem com e para os outros.

Sucesso escolar em Matemática

Sendo o sucesso escolar em Matemática a finalidade última da pesquisa que nos propomos desenvolver, importa clarificar o nosso entendimento desse conceito. Na origem etimológica de *sucesso* está a palavra latina *successus*, designando aquilo que vem depois, substituindo algo anterior. Este entendimento dinâmico parece-nos particularmente apropriado e tanto mais enriquecedor quanto associado a um percurso de aprendizagem. Assumimos assim que há *sucesso escolar* sempre que, em contexto formal, a apropriação de novas aprendizagens se traduz numa evolução qualitativa, em que o indivíduo cresce e se renova num processo que se pretende continuado e regular. Importa salientar que, sendo desejável que essa evolução qualitativa se reflita quantitativamente na classificação de instrumentos de avaliação padronizados, tal pode não acontecer necessariamente.

O insucesso escolar em Matemática é um problema transnacional que, para os portugueses, se revela em indicadores externos preocupantes como os do Programme for International Student Assessment (PISA, 2007): entre 30 países da OCDE, Portugal ficou em 26.º lugar, abaixo da média e sem qualquer evolução qualitativa relativamente aos resultados obtidos três anos antes, destacando-se negativamente como um dos cinco países³ em que mais de 30% dos alunos não atingiram níveis de proficiência básicos (reconhecer problemas exigindo apenas inferências diretas, extrair informações de uma fonte única ou interpretar resultados de forma literal). A nível interno, e apesar dos esforços recentes de reforma curricular e de formação contínua de professores no ensino básico, assim como de apoio a projetos de

³ Portugal, México, Turquia, Itália e Grécia.

escola, é o próprio Ministério da Educação a reconhecer que “os níveis globais de competências básicas não têm ainda evidenciado uma melhoria consistente de resultados” (ME, 2010, 5).

No combate ao insucesso escolar e no sentido de “aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais” (*idem*, 2), nomeadamente o *Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020)* e o *Projecto Metas Educativas 2021* da Organização de Estados Ibero-Americanos, surge o Programa Educação 2015, lançado no ano letivo 2010/2011. Entre as quatro linhas metodológicas orientadoras deste Programa, destaca-se o “envolvimento das famílias e das associações de pais e encarregados de educação” (*idem*, 7), “sugerindo-se que prestem apoio ao desenvolvimento das competências básicas das crianças e jovens, nomeadamente [...] no incentivo, na vigilância e no apoio ao estudo” (*idem*, 9). As escolas são ainda encorajadas a articular a sua ação com outras organizações, nomeadamente as que desenvolvem atividades de intervenção social.

Convergentes com as preocupações e tendências internacionais de promoção do sucesso – escolar e pessoal, individual e coletivo – no quadro de uma nova cultura de aprendizagem ao longo da vida onde a aprendizagem informal é um fator a privilegiar (*The Learning Revolution*, 2009), as linhas orientadoras do Programa Educação 2015 apontam inequivocamente para a relevância do papel educativo da comunidade na prossecução de metas académicas.

Aprendizagem matemática ao longo da vida

As aprendizagens matemáticas adquirem-se e desenvolvem-se de forma continuada ao longo da vida, numa perspetiva “na e com a vida”, sob a forma de aprendizagens formais, não formais e informais⁴. Cada uma destas três dimensões está presente na aprendizagem escolar, ao nível das dinâmicas curriculares explícitas ou implícitas, convocando

⁴ “Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e certificação reconhecidos. Aprendizagem não formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. [...]. Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, 9).

diferentes atores, entre os quais situamos os pais e encarregados de educação.

Em Portugal, o reconhecimento do processo de aprendizagem formal da Matemática em contexto escolar é generalizado e consensual, processo esse da responsabilidade de profissionais qualificados – os professores. No entanto, o papel e a importância dessas aprendizagens para o desenvolvimento pessoal e social são frequentemente desvalorizados fora dos meios académicos e/ou profissionais ligados às áreas das ciências exatas, experimentais ou de aplicação direta da Matemática. Continua também a verificar-se na escola a tendência de compartimentação das diferentes dimensões e contextos de formação, com consequente empobrecimento do universo de motivação e sentido da aprendizagem em Matemática, uma tendência em tudo contrária à realidade cada vez mais interdisciplinar do quotidiano, onde as aplicações da Matemática e as suas conexões com outras áreas de conhecimento se interpenetram constantemente com o nosso presente.

Em geral, as aprendizagens matemáticas não formais desenvolvem-se em dois cenários distintos, cujos atores privilegiados são formadores qualificados por certificação ou reconhecimento de percurso formativo. Em contexto paraescolar e/ou de formação, as aprendizagens não formais são socialmente reconhecidas mas apenas devidamente valorizadas quando ocorrem paralelamente à certificação externa de aprendizagens formais: é o caso das aulas de apoio em centros de estudo ou de explicações, assumidas com maior relevância em anos de preparação para exames nacionais. Assim, quando essa certificação não está em causa, as aprendizagens matemáticas nem sempre são socialmente valorizadas e, ainda que reconhecidas, não são alvo de procura – pelo que também tendem a não ser objeto de oferta. Por exemplo, disciplinas de cariz matemático surgem apenas esporadicamente nas ofertas formativas de universidades seniores e no caso de iniciativas culturais ou de ocupação de tempos livres (como cursos de xadrez, pintura, culinária ou *origami*); as potencialidades matemáticas subjacentes não são devidamente aproveitadas ou são deliberadamente ignoradas pelos formadores responsáveis. As aprendizagens informais desenvolvem-se de forma espontânea e não intencional no dia-a-dia e os educadores matemáticos “informais” de referência são os elementos do agregado familiar, com destaque para os pais. Por não se enquadrarem nos padrões da Matemática formal, as aprendizagens matemáticas informais não são, em geral, reconhecidas e

muito menos valorizadas. Assim, por desconhecimento, perdem-se diariamente inúmeras situações de significativo potencial matemático, desde pôr a mesa a arrumar uma gaveta ou escolher a roupa que se vai vestir. Os preços deste “desperdício” educativo recorrente, nomeadamente no seio da família, são elevados e refletem-se no insucesso escolar em Matemática.

O sucesso escolar começa em casa

Assumimos como pressuposto de partida de que a promoção do sucesso escolar, em geral, e do sucesso em Matemática, em particular, passa pelo reconhecimento e valorização de situações de aprendizagem não formais e informais. Destas, entendemos como particularmente relevantes as que ocorrem no âmbito do eixo escola-família-comunidade, começando desde logo pelo contexto familiar e pelo tipo de atitude face à Matemática por parte de adultos significativos, nomeadamente pais e mães que influenciam culturalmente o processo de aprendizagem dos filhos e desempenham um papel fundamental na construção das suas atitudes face à escola em geral e à Matemática em particular.

Há muito que as crenças, percepções e atitudes dos pais e o seu impacto no desempenho dos alunos são objeto de investigação. Eccles-Parsons, Adler e Kaczala (1982) descreveram em que medida a percepção dos pais relativa às competências dos filhos e a sua crença na importância do sucesso escolar eram fatores preditores do desempenho dos alunos. Bjorklund, Huberts e Reubens (2004, 356) relataram, com alguma surpresa, que em situação de jogo como adultos, crianças com mais capacidades recebiam um maior número de diretivas cognitivas do que crianças menos aptas, tendendo esta diferença a diminuir com o tempo. Para os autores, o padrão observado sugeria que os pais de crianças com mais capacidades eram mais sensíveis às necessidades dos filhos, sentiam-se mais aptos e estavam mais disponíveis para proporcionar o apoio necessário do que os pais das crianças com menores capacidades.

A investigação também se tem debruçado sobre o papel do género na relação com a Matemática. Pratt, Green, MacVicar e Bountrogiani (1992) mostraram como o apoio dado por mães em tarefas envolvendo resolução de problemas se traduziu na melhoria do desem-

penho em Matemática em alunos do 5.º ano de escolaridade. Ainda que a influência parental pareça tender a decrescer na adolescência, Bouchey (2004) mostrou que a percepção da competência matemática manifestada pelas mães é um fator preditor positivo da percepção que os alunos têm das suas próprias competências. A importância do género, tanto da criança como do progenitor, destacou-se igualmente num estudo (Jacobs and Bleeker, 2004) sobre os comportamentos parentais promotores de atividades matemáticas e os interesses futuros dos filhos: as mães mostraram-se mais disponíveis para comprar objetos matemáticos para os rapazes do que para as raparigas, ainda que as raparigas mostrassem mais interesse por matemática do que os rapazes; e, independentemente do género, os progenitores tendiam a envolver-se mais em atividades matemáticas com as raparigas do que com os rapazes, devido à percepção de que elas necessitariam de mais apoio do que eles.

A investigação desenvolvida em Portugal aponta para conclusões semelhantes. Em 1981, um estudo da responsabilidade do Ministério da Educação mostrou a existência de uma correlação positiva entre o nível de escolaridade dos pais e os resultados dos alunos em situações de avaliação formal: quanto mais elevado o nível de escolaridade dos pais, melhores os resultados dos filhos, sendo particularmente forte a correlação entre o desempenho dos alunos e o nível de escolaridade da mãe. Os resultados do Second International Assessment of Educational Progress (SIAEP), aplicado em Portugal em 1990-91, sugeriam uma relação entre o desempenho dos alunos e a sua percepção das expectativas parentais (Ramalho, 1994). E, apesar de não se focar em fatores familiares, dados do Third Mathematics and Science Study (TIMSS), em 1995, mostravam uma correlação forte entre os resultados obtidos em Matemática e o ambiente sociocultural dos alunos, em particular no tocante ao número de recursos educativos disponíveis em casa, como livros ou computadores (Amaro, 1997; Carvalho, 1996).

Numa perspetiva de promoção do sucesso escolar em Matemática, importa dotar os adultos significativos (pais e/ou encarregados de educação) de competências e instrumentos de reconhecimento, valorização e exploração das potencialidades matemáticas de situações do quotidiano, num processo desenvolvido a partir da rentabilização do saber e do saber-fazer dos profissionais da Educação Matemática. Nesse sentido, existem inúmeros projetos de intervenção parental que têm vindo a ser desenvolvidos, desde há alguns anos e a partir de

centros de investigação ou instituições de ensino superior, em países como o Reino Unido (*The Paired Maths Method*) ou os Estados Unidos da América (*Project EQUALS*). No Canadá, é o próprio Ministério da Educação que, através do seu Parent Engagement Office, promove e financia projetos desta natureza (como, por exemplo, nas Rainbow Schools).

Este não tem sido o caso em Portugal, onde ainda nem sempre é frequente a abertura da escola às famílias. No caso específico da Matemática, tem havido pequenos projetos locais, desenvolvidos de forma empírica, pontual e independente a partir da militância de alguns professores e, dos dados disponíveis, o projeto “O Sucesso Começa em Casa” (SCC), desenvolvido desde 2006 no âmbito do Plano para a Matemática na Escola S/2,3 de Águas Santas, parece ser o único com continuidade e enquadramento institucional ao nível do Ministério da Educação. A dimensão inovadora de intervenção socioeducativa do projeto SCC destacou-se espontaneamente logo no primeiro ano da sua implementação, manifestando-se na dialética gerada entre a intencionalidade pedagógica do formador e as aspirações dos formandos enquanto, eles próprios, coeducadores e corresponsáveis. O projeto assumiu importância crescente nos anos subsequentes, sendo frequentes os contactos por parte de associações de pais e escolas/agrupamentos para a sua divulgação através de sessões de sensibilização destinadas a professores e/ou encarregados de educação.

Conclusão

No *desiderato* social que é a promoção do sucesso escolar em Matemática, a convergência educativa da família e da escola assume particular relevância: é indispensável a construção de uma parceria educativa consistente entre os vários atores-educadores, conjugando a construção de um percurso educativo individual para cada aluno com ações de formação parental (Carneiro, 2004, 142), num processo de intervenção formativa dos professores no espaço público que entendemos, como Nóvoa (2009, 31), indissociável do “*ethos* profissional docente”.

A construção desta parceria educativa escola-família é um ato social, “uma unidade de interpretação entre duas ou mais pessoas que partilham os seus significados” (Carreras, 1997, cit. in Carvalho e Baptista, 2004). Ao comprometer essa partilha por défice de compe-

tências e cultura matemáticas de um dos parceiros, a iliteracia matemática torna-se fator de marginalização (ou mesmo, dependendo do seu grau, de exclusão), induzindo uma relação de subordinação entre aquele que domina os significados e aquele que não os compreende.

O restabelecimento do equilíbrio relacional impõe “uma intervenção no terreno que vise ajudar a tecer laços sociais e a criar situações de aprendizagem potenciadoras de felicidade, de bem-estar e de autonomia de vida” (Carvalho e Baptista, 2004, 60). Assumindo que “o jogo da pedagogia nunca se efectua a dois, viajante e destino, mas a três” (Serres, 1993, cit. in Baptista, 2005, 43), coloca-se então o desafio da construção de plataformas de aprendizagem hierarquicamente equilibradas, passíveis de ser partilhadas por diferentes pares de educadores/educandos (professores/pais, pais/filhos), onde, sem ensino explícito, seja impossível não aprender.

Referências bibliográficas

Autores

- Amaro, G. (Coord) (1997). *Terceiro Estudo Internacional em Matemática e Ciências (TIMSS)*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Azevedo, J. (2009). A Educação de Todos e ao Longo da Vida e a Regulação Sociocomunitária da Educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 9-34.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2007). Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 135-151.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30.
- Baptista, I. (2009). Educabilidade e laço social – ética e política de alteridade. *Actas da Conferência Internacional Novos Desafios Educativos e Cidadania Social*. Universidade Católica Portuguesa, Porto, 15-31.
- Bjorklund, D., Ubertz, M., e Reubens, A. (2004). Young children's arithmetic strategies in social context: How parents contribute to children's strategy development while playing games. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (4), 347-357.
- Brandão, P. (2007). A Pedagogia Social, uma antropologia da proximidade, alteridade e serviço. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, pp. 105-115.
- Bouchey, H. (2004). Parents, teachers and Peers: Discrepant or Complementary Achievement Socializers? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 106, 35-53.

- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la Pedagogia Social*. Barcelona: Gedisa.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2003). Do sentido e da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, pp. 109-123.
- Carneiro, R. (2004). *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. (2008). Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, pp. 31-43
- Carvalho, A., e Baptista, I. (2004). *Educação Social – Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J., et al. (1996). *Terceiro Estudo Internacional em Matemática e Ciências (TIMSS)*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Eccles-Parsons, J., Adler, T., e Kaczala, C. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Faure, E. (1972). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Grilo, E. (2010). *Se Não Estudas, Estás Tramado*. Lisboa: Tinta da China.
- Jacobs, J. e Bleeker, M. (2004). Girls' and Boys' Developing Interests in Math and Science: Do Parents Matter? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 106, 5-21.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Peres, M. (1995). *Representações Sociais da Avaliação – O ponto dos alunos de quatro escolas da Grande Lisboa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (área de Formação Pessoal e Social) não publicada. Universidade Católica Portuguesa.
- Pratt, M., Green, D., MacVicar, J., e Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parent style, and learning outcomes in long division mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 17-34.
- Quintana Cabanas, J. (2000). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Ramalho, G. (1994). *As nossas crianças e a Matemática, caracterização dos alunos portugueses no “Second International Assessment of Educational Progress”*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Sousa, D. (2008). *How the brain learns Mathematics*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Vergani, T. (1993). *Um horizonte de possíveis sobre uma educação matemática viva e globalizante*. Lisboa: Universidade Aberta.

Documentos

- Associação de Professores de Matemática e National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas:
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001). Lisboa: Ministério da Educação.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos* [Em linha]. Disponível em: <http://www.dre.pt/comum/html/legis/dudh.html> [Consultado em 29/09/2010].
- Department for Innovation, Universities and Skills (2009). *The Learning Revolution*. London: Crown Copyright.

Ministério da Educação (2010). *Programa Educação 2015*. Lisboa: ME.

National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston: NCTM.

PISA 2006 – *Competências Científicas dos Alunos Portugueses* (2007). Lisboa: Ministério da Educação/GAVE.

Programa de Matemática do Ensino Básico (2007). Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Reconhecimento de aprendizagens prévias: breve ensaio sobre novas oportunidades de cumprir a aprendizagem ao longo da vida¹

José Pedro Amorim²

RESUMO: Este texto procura identificar um conjunto de potencialidades e de riscos associados a diversos dispositivos de reconhecimento de aprendizagens prévias. Propomos uma análise com sete vetores: desenvolvimento dos sujeitos, acesso à educação e formação, eficiência da educação e formação, disputas internacionais e desempenho dos Estados-nações, mudança institucional e reconhecimento como possível prática regulatória, re- aproximação da educação, da formação e do emprego e, finalmente, o sucesso. No final, executamos uma sintonia em quatro andamentos, onde defendemos o papel que o reconhecimento de aprendizagens prévias pode ter no cumprimento da aprendizagem ao longo da vida e, também, a sua muito possível compatibilidade com os fundamentos da Pedagogia Social. Acabamos, então, por dizer que o fim, desde o princípio, é o *verbo*: ser, superar-se, solidamente suportado no saber, no querer e no poder – bem como no reconhecer, que os interliga.

PALAVRAS-CHAVE: Reconhecimento de aprendizagens prévias, aprendizagem ao longo da vida, novos públicos, Novas Oportunidades

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito de um projeto de Doutoramento intitulado “Da Abertura das Instituições de Ensino Superior a Novos Públicos: o Caso Português”, com apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/63677/2009), e sob orientação dos Professores Joaquim Azevedo e Joaquim Luís Coimbra.

² Universidade Católica Portuguesa. Investigador com Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/63677/2009).

ABSTRACT: This text seeks to identify a set of potentialities and risks associated with diverse recognition of prior learning devices. We propose an analysis with seven vectors: learners' development, access to education and training, education and training efficiency, international disputes and performance of Nation-states, institutional change and recognition as possible regulatory practice, rapprochement of education, training and employment and, finally, the success. In the end, we perform a *syntony* divided into four movements, through which we defend the role that the recognition of prior learning can have in fulfilling lifelong learning and also its very possible compatibility with the fundamentals of Social Pedagogy. We then say that the end is, since the beginning, the *verb*: to be, to overcome oneself, solidly supported in knowledge, will and power – as well as recognition, which interconnects them.

KEYWORDS: Recognition of prior learning, lifelong learning, new publics, New Opportunities

Quantas pessoas olham dia a dia sempre para a mesma cara que amam, mas se fecharem os olhos não sabem dizer como ela é?

Musil, 1930/2008, p. 332

1. Preâmbulo

Privilegiamos, neste texto, a fórmula reconhecimento de aprendizagens prévias, enquanto processo de valorização, no e pelo sistema de educação e formação formal, do saber construído socialmente, pela experiência, “na e com a vida” (Azevedo, 2007b; Baptista, 2007). Dito de outro modo: o respeito pelo que cada pessoa aprendeu e sabe, é!

Esta ideia conhece, no entanto, pelo mundo fora, muito diversas designações: em Portugal, a mais visível é Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)³; na África do Sul e na Austrália, por exemplo, *Recognition of Prior Learning* (RPL); *Accreditation of Prior (Experiential) Learning* (APEL ou APL), no Reino Unido; *Prior*

³ Muito embora o ensino superior, nas experiências que se conhecem, não tenha até ao momento adotado esta designação (à exceção do Instituto Politécnico de Setúbal, que desenvolve processos de reconhecimento e validação de competências), circunscrita aos níveis básico e secundário, no caso do RVCC escolar, e à qualificação profissional (RVCC Profissional) – atualmente, (ainda) com a chancela das Novas Oportunidades.

Learning Assessment (PLA), nos Estados Unidos da América; *Prior Learning Assessment and Recognition* (PLAR), no Canadá, mas também *Reconnaissance des Acquis* (RA); e, finalmente, *Validation des Acquis Professionnels* (VAP), *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE) e *Bilans de Compétences* (BC), em França.

Elegemos o reconhecimento como a dimensão essencial deste processo, conquanto não deixe de constituir um processo de avaliação, de formalização, que pode incluir a validação e até a certificação. Neste artigo, não aprofundaremos o conceito de reconhecimento em si mesmo – e que conceito vasto é (cf., por exemplo, Honneth, 1995; Ricoeur, 2006; mas também Azevedo, que tem preferido autonomizar o elemento “re”, sublinhando o facto – tão óbvio que é tantas vezes esquecido – de que “re-conhecer” implica “conhecer de novo aqueles que já conhecemos” [Azevedo, 2010, p. 17]). Lançaremos antes um olhar sobre os “benefícios” destes dispositivos de reconhecimento de saberes mais escolares e/ou mais profissionais, nos níveis básicos e secundário de escolarização formal, na formação profissional ou no ensino superior.

Não iremos também comparar os vários dispositivos, muito diferentes entre si, nem as inconfundíveis lógicas de contextualização e ação que neles predominam.⁴ Apenas propomos um percurso de identificação e de reflexão em volta das potencialidades destes processos, isto é, do seu valor pedagógico e social, nas pessoas – cidadãos, trabalhadores, “prossumidores”⁵ de cultura, que aprendem e ensinam – e nas instituições de educação e formação – no que respeita à promoção do acesso e do sucesso, à (re)construção de currículos e referenciais, à maior abertura e cooperação com o “mundo lá fora” –, mas também a nível político. Isto para chegar, finalmente, ao que mais importa: conhecer e reconhecer os riscos associados, de modo a, ultrapassando-os ou minimizando-os, aproveitar da melhor forma possível as suas inúmeras potencialidades. O que significa aproveitar outrossim as novas oportunidades que estes dispositivos abrem ao cumprimento da aprendizagem ao longo da vida.

⁴ Deixaremos esse exercício para uma outra oportunidade.

⁵ Como disse Toffler (1984).

2. “Benefícios” do reconhecimento de aprendizagens experienciais

2.1. Desenvolvimento dos sujeitos

Desenvolvimento pessoal e cultural

Ao nível pessoal, do aprendente, o reconhecimento de aprendizagens prévias surge muito frequentemente associado à promoção de bem-estar e de um conjunto diversificadíssimo de constructos formados a partir do elemento “auto”, como sejam autoconfiança, autoestima, autovalorização, autoaprendizagem, autoconhecimento (Andersson & Harris, 2010; Day, 2002; Field, 1993; Guimarães, 2012; Mhaolrúnaigh, 2003; Neves *et al.*, 2005; Outeiro & Fonseca, 2008; Parente e Moreira, 2007; Stenlund, 2009; Whittaker, 2004), assim como da motivação, designadamente para a aprendizagem ao longo da vida (Brinke, Sluijsmans, Brand-Gruwel & Jochems, 2008; CIDEAC, 2004, 2007; Evans, 2006; Malta Qualifications Council, 2008; Samuel, 1999; Souto Otero, Hawley & Nevala, 2008; Werquin, 2007), muito embora, por vezes, essa motivação não se traduza senão ao nível da intenção (Carneiro *et al.*, 2009b).

Carneiro *et al.* (2009a, 2011) falam igualmente em “majoração do Eu”, mas alertam para a fragilidade destes ganhos, se não forem devidamente acompanhados por uma “necessária paridade profissional, económica” e se se situarem exclusiva ou predominantemente “no passado [,] em lugar de constituir mote de viragem para defrontar os problemas futuros” (Carneiro *et al.*, 2009a, p. 57).

Importará não esquecer, contudo, que a exploração de si próprio nem sempre é *pacificante*. Em alguns casos, a “arqueologia da consciência” (Freire, 1974, p. 25) acaba por desenterrar experiências passadas de sofrimento e dor, transformando-se o processo numa séria “ameaça” ao equilíbrio dos sujeitos (Amorim, 2006; Amorim & Imaginário, 2003). Até que ponto será benfazeja essa crise? Nos dispositivos que conhecemos, que condições têm existido e temos criado para que ela venha a ser bem resolvida e transformada em desenvolvimento? Seja como for, este reforço do autoconceito é absolutamente essencial a todo o processo, uma vez que o reconhecimento tem de começar por ser um autorreconhecimento, porquanto os sujeitos desvalorizam, muitas vezes, uma boa parte do que aprenderam (Amorim, 2006; Imaginário & Castro, 2011).

Desenvolvimento social e cívico

No que tem que ver com a cidadania, chegámos à conclusão, em investigação nossa, que o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC, apenas de nível básico, nessa altura) contribui para o empoderamento dos aprendentes, dado o aumento que verificámos nas dimensões ação – que implica procurar informação, participar em, e organizar, atividades e tomar decisões – e reflexão, entendida enquanto “partilha e confronto de perspectivas, num ambiente apoiante, desafiante e reflexivo” (Amorim, 2006, pp. 102-103). Mais recentemente, Gomes salientou o efeito do processo RVCC na promoção da “ação em espaços públicos”, o que prenuncia igualmente o empoderamento dos sujeitos e “o exercício de controlo sobre a própria vida e sobre o meio sociopolítico” (Gomes, 2011, pp. 322-323).

Também Carneiro *et al.* (2009b, p. 57) salientam o facto de o processo RVCC corresponder às (ou exceder até as) expectativas dos sujeitos, produzindo efeitos ao nível quer do reconhecimento que obtêm na família ou na comunidade onde vivem, quer da capacidade de se sentirem mais responsáveis e participativos na sociedade atual.

Desenvolvimento vocacional

Verificámos também que o RVCC produz mudanças em duas dimensões vocacionais. A primeira, “confiança”, decorre “da antecipação de porvires e do estabelecimento de continuidade entre comportamentos presentes e resultados futuros”, isto é, com o processo, os sujeitos tendem a sentir-se mais otimistas no que respeita à concretização dos seus objetivos e projetos (Amorim, 2006, p. 91). A segunda, “exploração profissional-vocacional”, indica ganhos no “conhecimento de oportunidades de formação e/ou profissionais (...), bem como melhores planeamento e investimento de, e em, projectos” (Amorim, 2006, p. 92). Como então perguntávamos, *dever-se-á, esta mudança, “à característica essencial e intrinsecamente autonomizante desta oferta EFA? Ou até ao facto de o RVCC ser compatível com o exercício de uma actividade profissional e mesmo com a possibilidade de os aprendentes conseguirem um emprego no decurso do processo”* (Amorim, 2006, p. 112)?

Deve salientar-se, no entanto, que, nesse estudo, os adultos em RVCC consideravam o processo como uma “aposta no futuro”, uma vez que o associavam ao efeito que viesse a produzir, fosse ele “a manutenção

de um emprego, a realização de um curso de formação profissional ou a desejada (re)inserção socioprofissional” (Amorim, 2006, p. 150). Cavaco, mais recentemente, chegou a uma conclusão semelhante: “No início, muitos encaram a certificação como a principal finalidade do processo, mas depois percebem que a certificação pode e deve ser entendida como um meio para a concretização de outras finalidades, como é o caso do acesso à formação profissional, o prosseguimento de estudos, a mobilidade profissional e a inserção profissional” (Cavaco, 2009, p. 778).

Num plano eminentemente profissional, Carneiro *et al.* afirmam que os resultados do processo de RVCC são “ilegíveis” para os empregadores, as repercussões na atividade laboral são “demasiado diminutas” e as qualificações obtidas não geram, no mercado de trabalho, “reflexos produtivos alargados” (Carneiro *et al.*, 2009a, p. 51).

Há, porém, um conjunto muito significativo de outros estudos e textos que apontam para resultados notoriamente distintos, associando o processo de reconhecimento a ganhos de empregabilidade e salariais, bem como à progressão na carreira, à definição e reconstrução de projetos pessoais e vocacionais, à satisfação e à inovação no contexto de trabalho (Bjørnåvold, 1997; Cavaco, 2009; Day, 2002; Delory-Momberger, 2009; Evans, 2006; Malta Qualifications Council, 2008; Souto Otero *et al.*, 2008; Werquin, 2007). Diversos autores alertam, todavia, para uma instrumentalização do reconhecimento de aprendizagens prévias a favor de uma eventual cedência a pressões economicistas e de mercado (cf. Barros, 2011; Castle & Attwood, 2001; Cavaco, 2009; Guimarães, 2010, 2012).

2.2. Acesso à educação e formação

Na literatura, os dispositivos de reconhecimento de aprendizagens prévias surgem amplamente referidos a propósito do aumento do acesso à educação e formação (Adam, 2008; Andersson & Harris, 2010; Bjørnåvold, 1997; Brinke *et al.*, 2008; Day, 2002; Haeringer, 2006), da multiplicação dos pontos de entrada e de saída dos sistemas de educação e formação e do reforço da intercomunicação entre as suas diferentes modalidades (Adam, 2006), da promoção da mobilidade (quer ao nível da educação e formação quer do emprego, mas também geográfica) dos aprendentes (Adam, 2006; Souto Otero *et al.*, 2008) e da abertura de oportunidades de aprendizagem a “novos pú-

blicos”, isto é, àqueles que não possuem as qualificações formais habituais, aos menos jovens, aos trabalhadores-estudantes, a grupos sub-representados, a estudantes “não tradicionais”⁶, “maduros”⁷ (Adam, 2008; Castle & Attwood, 2001; Malta Qualifications Council, 2008; Mhaolrúnaigh, 2003; Samuel, 1999; Souto Otero *et al.*, 2008).

No ensino superior, pode ser (ou tem sido) usado, entre outras razões, para contrariar a redução de candidatos “tradicionais”, ou seja, por uma questão de “sobrevivência institucional” (Amaral & Magalhães, 2009; Nóvoa, 2007; Osborne, 2003), ou seja ainda, para ocupar as cadeiras deixadas vagas pelos candidatos “tradicionais” (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2011; Castle & Attwood, 2001). Este facto vem reforçar a tese de Peter Alheit, quando defende que os estudantes “não tradicionais” – os nossos “novos públicos” – são “indesejados”, na medida em que o ensino superior, na Alemanha, como por cá (?), continua marcado por um “*habitus*” extremamente distintivo, cuja preocupação maior é a seleção de uma elite relativamente pequena – ao invés de países como a Noruega ou a Suécia, que procuram educar cientificamente tantas pessoas quanto possível (Alheit, 2011, p. 27).

Noutro canto do mundo, na Austrália, e de acordo com Roslyn Cameron, é consensual a ideia de que o RPL tem falhado no cumprimento do seu potencial prometido de encorajamento e inclusão de grupos sub-representados e desfavorecidos (Cameron, 2010). Castle e Attwood (2001), na África do Sul, acentuam justamente o caráter seletivo destes dispositivos, na medida em que excluem aqueles cuja probabilidade de sucesso é menor ou que necessitam de apoio mais extensivo e dispendioso.

Por cá, optámos por refinar esta mesma seleção, introduzindo, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, uma fase anterior ao processo de reconhecimento, chamada de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento. Com este período probatório, as entidades procuram fazer a “*triagem*”⁸ dos sujeitos, dividindo-os em três

⁶ Sempre o “não” a principiar o diálogo, mesmo quando, “[p]aradoxalmente, este ‘não’ exprime não um défice, mas uma riqueza nada despicienda – de experiências (de vida, profissionais [...]), de memórias (passado), bem como de atividade (presente), desejos e expectativas (futuro)!” (Palmeirão & Amorim, 2011).

⁷ Tradução da fórmula inglesa “*mature students*”.

⁸ Expressão consagrada e de uso generalizado (cf., por exemplo, Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, de 2007).

grandes grupos. Com base em quê: exame radiográfico, modelos matemáticos de risco, previsões meteorológicas, estereótipos e preconceitos?

Que falta fazem a este modelo os Clubes S@bER +, a resposta de proximidade, informal, convivial e motivacional, com vista a acolher o outro verdadeiramente – e não a traçar-lhe o perfil... e o destino, entre muito poucos destinos e perfis disponíveis. Por muito investimento que façamos, a “capacidade instalada” para oferecer educação e formação formal é sempre deficitária⁹ – e não conseguimos dispor da que existe, porque ainda não somos capazes (apesar das plataformas eletrónicas) de nos mantermos informados e atualizados acerca do momento e do lugar em que ela está para acontecer. Esta dificuldade podia e devia fazer-nos dar um passo em frente, no sentido de uma muito maior e mais significativa articulação entre momentos formais e sociais¹⁰ de aprendizagem, educação e formação. Os Clubes procuraram fazê-lo, inscrevendo-se “ao longo de uma linha contínua de funções, uns numa dimensão minimalista, reduzidos a um papel (aliás, essencial) de acolhimento e animação, e outros já maximalistas, capazes de integrar toda uma gama de funções, desde o convívio e orientação até à oferta de formação e de outras acções de inserção para pessoas adultas” (Melo *et al.*, 2002, p. 7).

⁹ Sejam Cursos de Educação e Formação de Adultos, Formação de Curta Duração, Alfabetização, RVCC Profissional... Uma consulta ao sítio eletrónico do Instituto do Emprego e Formação Profissional (www.iefp.pt/formacao/RVCC/Paginas/RVCC-Profissional.aspx), em 31.1.2012, indica que, no nosso país, a atual oferta de RVCC Profissional compreende apenas (i) catorze saídas profissionais de nível 2 (Acompanhante de Crianças, Assistente Administrativo[a], Cozinheiro[a], Eletricista de Automóveis, Eletricista de Instalações, Eletromecânico(a) de Refrigeração e Climatização, Empregado[a] de Bar, Empregado[a] de mesa, Mecânico[a] de Veículos Ligeiros, Operador[a] de Informática, Operador[a] de Máquinas-Ferramentas, Pintor[a] de Automóveis, Reparador[a] de Carroçarias e Serralheiro[a] Civil), (ii) duas de nível 3 (Assistente de Ação Educativa e Técnico[a] de Eletrónica Industrial) e (iii) seis de nível 4 (Mecatrónico[a] Automóvel, Rececionista de Hotel, Técnico[a] de Contabilidade, Técnico[a] de Informática, Técnico[a] de Informática – Instalação e Gestão de Redes e Técnico[a] de Informática – Sistemas).

¹⁰ É com intencionalidade que procuramos contrariar a tendência de caracterizar a educação, a formação e a aprendizagem dizendo o que elas não são: escolares, formais (cf. Azevedo, 2009, p. 3). Privilegiamos, portanto, o conceito de “social” para nos referirmos ao que habitualmente se designa “não formal” e “informal”.

Antes de prosseguir, é imperioso reforçar este paradoxo – qual gato de fora com o rabo escondido: os “planos” de qualificação e de desenvolvimento pessoal, das e/ou para as pessoas, não deviam ser um resultado do “balanço” e não de algo que o antecede? Se todos aprendem ao longo da vida e em múltiplos contextos porque não é dada, a cada um que o deseje – e sublinhe-se o desejo, que esta atividade não devia nunca ser imposta, nem como “moeda de troca” do usufruto de um qualquer subsídio –, a possibilidade de realizar o tal balanço? E que não se baseasse forçosamente na expressão escrita? Não há saberes que podem ser demonstrados pela palavra? E pela ação? Por que razão não os reconhecemos?

Caraterizemos, pois, os grupos ou as “gavetas” onde os sujeitos são arrumados. O primeiro é o dos que se prevê que sejam capazes de atingir a certificação total (ao nível do secundário, por exemplo, implica validar pelo menos 44 de 88 competências, não indiscriminadamente conjugadas), dos que têm experiências diversificadas de educação, formação e emprego, de participação cívica e de atividades de tempos livres. Presume-se, por isso, que sejam mais “competentes” – e são comumente designados como os “melhores”, os “bons”, os que “valem a pena”, mas que, azar dos azares, “são cada vez mais raros” à medida que corre o tempo da Iniciativa, como se começasse a ficar demasiado escolhido e espremido o “*stock*” (outra expressão comum, tão inusitada quanto profundamente infeliz) dos “certificáveis”, dos que vêm mesmo a calhar... para o cumprimento de metas e objetivos, para a poupança de tempo de “intervenção”, para a realização de números e resultados, logo, para a probabilidade de obtenção de financiamento.

O segundo grupo é o dos sujeitos em quem, à partida, não acreditamos que possam, através do RVCC, atingir a certificação total. O mesmo é dizer que estão em “défice” relativamente às exigências dos referenciais. Não são “competentes”, como pretendemos, mas são “reabilitáveis”.

O terceiro grupo é constituído por sujeitos para quem “não há oferta”, ou seja, não são “certificáveis”, nem com a formação que lhes podemos oferecer – e não chega para todas as encomendas, como é consabido. São candidatos a integrar este grupo todas aquelas pessoas com os mais baixos níveis de literacia, os analfabetos literais e funcionais, os que realmente não sabem ler nem escrever... e que nos obrigariam a “gastar” muito tempo. Mas não são estes, justamente, os

que mais obstáculos encontram no exercício da cidadania? Não são estes os primeiros excluídos e marginalizados?

É um cenário demasiado cru o que aqui e assim descrevemos? Talvez, mas não foi sem querer. Não temos, de resto, qualquer pretensão de que ele represente a maioria – muito menos a totalidade – das práticas. Há, felizmente, muitos profissionais e muitas equipas que suavizam as arestas, aproveitando e recriando todas as margens de liberdade que o sistema lhes concede, de modo a tornar a sua ação o mais equitativa e solidária possível.

Já Judy Harris, num trabalho singular, havia defendido¹¹ que o RPL pode não só não contribuir para a inclusão e a justiça social, como até funcionar a favor da padronização e da convergência do conhecimento, reproduzir as desigualdades sociais e, assim, dar vantagem aos candidatos que já estão em vantagem, isto é, cujos saberes “encaixam” ou “coincidem” com padrões e resultados (ou seja, referenciais) pre-determinados e prescritos (Harris, 1999)¹², enformados numa suposta racionalidade universal (Michelson, 2010, p. 148).

De resto, diversos autores têm pedido atenção para o facto de os ensaios reflexivos, baseados num elevado domínio da expressão escrita, serem inadequados para muitos adultos e, *ipso facto*, consolidarem formas existentes de discriminação ou até gerarem novas desigualdades (Amichand, Ireland, Orynik, Potter & Van Kleef, 2007; Cameron, 2010; Cretchley & Castle, 2001; Delory-Momberger, 2009; Guimarães, 2012; Murphy & Fleming, 2000; Peters, 2005; Stenlund, 2009). Como se pode então, em contexto formal, conceder valor às aprendizagens realizadas com base na experiência? Quais são os métodos mais adequados? Castle e Attwood (2001), sem abdicar dos “ensaios reflexivos”, que consideram uma ferramenta de diagnóstico essencial, defendem precisamente a diversificação e o recurso a metodologias orais e visuais, admitindo o desafio suplementar que representam para as equipas e os professores.

¹¹ Não pode esquecer-se, contudo, o contributo prévio de, nomeadamente, Barkatolah (1989/1996), Weil & McGill (1989/1996), Butterworth (1992), Trowler (1996), Jones e Martin (1995).

¹² Se mesmo o RVCC não está imune a estes riscos, quanto mais uma intervenção de diagnóstico apriorístico e apressado?

2.3. Eficiência da educação e formação – e a magna questão por trás das dispensas

Há um argumento muito presente na literatura e que tem que ver com a possibilidade de o reconhecimento de aprendizagens prévias aumentar a eficiência dos sistemas de educação e formação. Isto quando ou porque permite encurtar percursos e, assim, diminuir custos com a formação, dispensar os estudantes de partes de um dado programa, quando repetem aprendizagens previamente realizadas, e posicioná-los num ponto mais avançado do percurso (Adam, 2006, 2008; Amorim, 2006; Andersson & Fejes, 2005; Andersson, Fejes & Ahn, 2004; Andersson & Harris, 2010; Brinke *et al.*, 2008; Challis, 2002; Day, 2002; Evans, 2006; Fejes & Andersson, 2008; Field, 1993; Haeringer, 2006; Johnson, 2002; Lueddeke, 1997; McKelvey & Peters, 2002; Samuel, 1999; Souto Otero *et al.*, 2008; Werquin, 2007; Wood, 2002).

Outros autores, no entanto, salientam exatamente o oposto, isto é, o elevado custo, em tempo, dinheiro e recursos, dos processos de reconhecimento (Correira & Mesquita, 2006; Cretchley & Castle, 2001; Garnett, Portwood & Costley, 2004; Stenlund, 2009). Segundo Castle & Attwood (2001), o reconhecimento orientado para o acesso é mais vantajoso do que o reconhecimento que concede créditos ou “equivalências”, por duas razões: porque faz aumentar o número de estudantes (logo, a receita com propinas) e porque permite às instituições canalizarem recursos para os apoiar ao longo do percurso.

Além disso, e este é um aspeto a considerar, há quem defenda que este reconhecimento orientado para a creditação ou a certificação retira aos estudantes a oportunidade de realizar novas aprendizagens, impede-os de contribuir para a construção do conhecimento, promove a corrida ao “canudo”, mais do que à aprendizagem que ele representa (Castle & Attwood, 2001; Harris, 1999; Stenlund, 2009). Mignonne Breier, neste sentido, refere que as expectativas criadas pelos discursos de reconhecimento “cegam” os aprendentes para a aprendizagem formal (Breier, 2005, p. 61).

Mas Castle e Attwood (2001) vão mais longe na problematização, quando dizem: *“RPL for credit awards advanced standing in, or exemption from, parts of the curriculum on the grounds that candidates have prior learning and experience that makes coursework repetitive or redundant. This suggests that curricula are predetermined, atomistic and static, unable to extend or deepen the knowledge and understand-*

things that students already hold. It implies that learning is a product of experience rather than a process accompanying it.” Esta sinalização permite-nos formular um conjunto de perguntas para as quais gostaríamos de procurar respostas: a formação é repetitiva quando se refere a aspetos sobre os quais o aprendiz tem conhecimento? O saber está pronto a consumir... ou pronto a reformular-se, num processo infindo? Quando alguém sabe muito sobre determinada matéria, o que tem mais e melhor valor educativo: reconhecer esse conhecimento ou¹³ possibilitar-lhe o contacto com os melhores professores (?), isto é, aqueles que promovem a discussão e a integração do saber de que o “aluno” é portador – e, assim, a produção de conhecimento –, construído, dialética ou integradamente (?), em contextos escolares e sociais. Serão os professores, mesmo os bons, dispensáveis, como sugeriam, por exemplo, Aldous Huxley (1927, s.d.)¹⁴ e Josep Quetglas (2008)¹⁵?

Por outro lado, se o aluno souber o suficiente para ser creditado, porque não há de sê-lo? Porque não há de o sistema de educação e formação reconhecer (e validar e certificar) o valor das aprendizagens realizadas pela experiência? Se as universidades atribuem doutoramentos *honoris causa*, desde 1470 – a personalidades eminentes¹⁶ – porque não haver, nos diversos níveis de ensino, “honrosas causas”, que homenageiem e celebrem personalidades igualmente notáveis, mas menos populares e/ou poderosas? Importante não é que se atribua valor ao que é realmente excelente?

¹³ A resposta há de passar, decerto, pela conjunção “e”.

¹⁴ “A preleção como método de instrução data dos tempos clássicos e medievais, anterior à invenção da imprensa. Quando os livros valiam o seu peso em ouro, os professores tinham de preleccionar. A impressão barata modificou radicalmente a situação que produziu o leccionador da Antiguidade. No entanto – prepóstera anomalia! – o leccionador sobrevive e até floresce” (Huxley (1927/s.d., p. 115).

¹⁵ Que, em *Léelo y Pásalo*, dizia: “*Escoge. Deserta las aulas. No vayas a clase. Que queden vacías. Ves a la biblioteca*” (Quetglas, 2008, p. 14). Num outro texto, intitulado “*Maestro*”, o mesmo autor contrapõe: “*El maestro es un dispositivo que hace saltar una inmediata desconfianza ante lo obtenido. Impulsa, en una continuada insatisfacción, a ir más allá, hacia otra dirección, de diversa manera. Un maestro no convoca y agrupa. Esparce*” (Quetglas, 2008, p. 14).

¹⁶ Das artes, das letras e das ciências, mas não só. Um dos casos discutíveis, entre muitos outros, é o do doutoramento *honoris causa* em Humanidades atribuído ao pugilista Mike Tyson pela *Central State University*, do Ohio.

De França, onde estes dispositivos tendem a ser mais “holísticos” e menos orientados para a creditação (Andersson & Fejes, 2005; Fejes & Andersson, 2008; Pouget, Sallic & Le Scouiller, n.d.), chega-nos a ideia de que o reconhecimento parece vir “operacionalizar” a preferência por métodos “facilitadores” da aprendizagem (Pouget & Osborne, 2004, p. 60), ou seja, por “uma procura comum da verdade” – ao invés do ensino, da relação professor-aluno (UNESCO, 1949) –, defendida desde a primeira Confinteia, realizada em 1949, em Helsingør (cf., também, Finger & Asún, 2001). Valerá a pena questionar, no entanto, até que ponto o professor deve deixar de o ser, em favor desse papel de “facilitador”, “avaliador” ou “validador”... Na esteira de Steiner (2005, mas também Steiner & Ladjali, 2005), diríamos tratar-se de uma grande perda!

2.4. Disputas internacionais e desempenho dos Estados-nações

Outro efeito nada despidendo do reconhecimento de aprendizagens prévias pode ocorrer ao nível das estatísticas da educação, assumindo, por isso, um papel central nas comparações internacionais (Amorim, 2006; Amorim *et al.*, 2010; Werquin, 2007). Assaz esclarecedor é comparar as taxas de escolarização do ensino secundário¹⁷, em Portugal, divulgadas nas duas últimas edições do *Education at a Glance*, da OCDE. Em 2008, a taxa de Portugal era de 63%, o que colocava o país em antepenúltimo lugar entre os países da OCDE, só à frente de México e Turquia, e muito abaixo da média dos países da União Europeia (OECD, 2010). No ano seguinte, e sob o efeito da Iniciativa Novas Oportunidades, Portugal atingia os 96%, com 1/3 dos alunos a terem idade igual ou superior a 25 anos, logo, o primeiro lugar entre os países da OCDE (OECD, 2011).

Há até quem atribua a esta metodologia, não sem exagero, poderes salvíficos na redução do desemprego, na promoção da igualdade de oportunidades e na prosperidade económica dos Estados (Souto Otero *et al.*, 2008).

¹⁷ Esta taxa resulta, de acordo com a OCDE, da divisão entre o número de diplomados com uma determinada idade e o número total de jovens com a mesma idade, por grupos etários (OECD, 2011).

2.5. Da mudança institucional e da transmutação do reconhecimento em prática regulatória

O reconhecimento de aprendizagens prévias pode também ter um papel (i) na construção e na inovação curricular (Castle & Attwood, 2001; Day, 2002), (ii) na catalisação da mudança institucional (Challis, 1999; Evans, 2006; McKelvey & Peters, 2002; Mhaolrúnaigh, 2003; Pouget & Osborne, 2004), (iii) na introdução de práticas inovadoras,¹⁸ como a modularização e o ensino a distância (European University Association, 2008; Samuel, 1999), (iv) no desenvolvimento de referenciais e de resultados de aprendizagem (Nyatanga, Forman & Fox, 1998; Samuel, 1999; Saxton, 1999), (v) no desenvolvimento dos profissionais (Mhaolrúnaigh, 2003; Haeringer, 2006), designadamente dos professores e dos investigadores, (vi) na promoção da qualidade das aprendizagens (Samuel, 1999), bem como (vii) na planificação das atividades de educação e formação (Castle & Attwood, 2001; Werquin, 2007). Pelo exposto, poderia depreender-se, tem servido de bandeira de competição institucional (cf., por exemplo, Abukari, 2005; Amaral & Magalhães, 2009).

Em contraponto, quatro aspetos não despiciendos.

Em primeiro lugar, não há, para Harris, evidência empírica de que o reconhecimento de aprendizagens prévias desafie a natureza dos currículos e as formas de conhecimento que neles se inscrevem, exceto nas instituições que já estão comprometidas e orientadas para as necessidades dos adultos (Harris, 2010, p. 57).

Em segundo lugar, a complexidade: a via “alternativa” é de tal forma exigente, complicada, burocrática (Garnett *et al.*, 2004; Harris, 2000), quando não confusa (Trowler, 1996), que acaba por não apresentar vantagem relativamente, por exemplo, à realização de exames (Cabrito, 2008). Além disso, a sua operacionalização requer o desenvolvimento de referenciais e resultados de aprendizagem, o que representa um desafio também ele complexo (Souto Otero *et al.*, 2008, p. 25).

Em terceiro lugar, a prática regulatória, o controlo, Foucault (Andersson e Fejes, 2005; Azevedo, 2009; Baptista, 2005; Castle & Attwood, 2001; Cretchley & Castle, 2001; Delory-Momberger, 2009;

¹⁸ Em 1975, já Filippo M. De Sanctis defendia que não podemos assumir que a educação ao longo da vida é automaticamente sinónimo de inovação educacional (De Sanctis, 1975, p. 408).

Fenwick, 2001; Harris, 1999; Michelson, 2010; Peters, 2005; Pouget, Sallic & Le Scouiller, n.d.; Sandberg & Andersson, 2010; Storan, 1999; Trowler, 1996). Num texto anterior, pedimos redobrada atenção para a possibilidade de a valorização – isto é, a institucionalização e a formalização – de tudo quanto se possa “aprender ou ter aprendido” conter em si mesma, ou quando se traduz em atos, o risco de “trazer para o domínio público muito de quanto tem estado na esfera privada”, numa colonização do “mundo da vida”, como diria Habermas (1992), e dos “tempos livres” – que deixariam justamente de ser livres (Palmeirão & Amorim, 2011), mas antes subjugados ao “*Big Brother is watching you*” (Orwell, 1949/2002).

Em quarto lugar, uma outra ameaça que paira muito próxima: a de se investir a Academia (ou outra instituição) do poder e da autoridade epistemológica de definir qual é o conhecimento válido (Harris, 1999; Michelson, 2010) – e até de regular a sua produção e utilização.¹⁹ André Gorz dizia que, quanto “mais uma sociedade codifica e transforma em conhecimentos formalizados os saberes comuns, mais [a] sua cultura se empobrece” (Gorz, 2005, p. 32).

Vale sempre a pena reler Hannah Arendt, que, em *A Condição Humana*, de 1958, predisse esta ambiguidade subjacente ao reconhecimento, quando torna público o que antes era privado. De um lado, temos a “excelência”²⁰, a relevância²¹, o existir e ser reconhecido pelos

¹⁹ Quantas obras da genialidade humana dispensaram e dispensam esta legitimação formal? Pense-se na literatura, na música, na pintura, mas também na arquitetura, na engenharia, na matemática, na filosofia... em todas as áreas do saber.

²⁰ “A excelência em si, arete como a teriam chamado os gregos, *virtus* como teriam dito os romanos, sempre foi reservada à esfera pública, onde uma pessoa podia sobressair e distinguir-se das outras. Toda a actividade realizada em público pode atingir uma excelência jamais igualada na intimidade; para a excelência, por definição, há sempre a necessidade da presença de outros, e essa presença requer um público formal, constituído pelos pares do indivíduo; não pode ser a presença fortuita e familiar dos seus iguais ou inferiores” (Arendt, 1958/2001, p. 63).

²¹ “Uma vez que a nossa percepção da realidade depende totalmente da aparência, e portanto da existência de uma esfera pública na qual as coisas possam emergir da treva da existência resguardada, até à meia-luz que ilumina a nossa vida privada e íntima deriva, em última análise, da luz muito mais intensa da esfera pública. No entanto, há coisas que não podem suportar a luz implacável e crua da constante presença de outros no mundo público; neste, só é tolerado o que é tido como relevante, digno de ser visto ou ouvido, de modo que o irrelevante torna-se automaticamente assunto privado” (Arendt, 1958/2001, pp. 65-66).

outros²² – isto é, o reconhecimento ao serviço da justiça social, como agora se diz. E, de facto, muitos têm beneficiado efetivamente de novas oportunidades para “ajustar contas” com o passado. Do outro, temos a sociedade que impõe regras – com vista à “normalização” dos seus membros, controla os comportamentos e inibe espontaneidades e improvisos²³ – a tirania²⁴, a canalização da vida para a esfera pública²⁵, a superficialidade de estar sempre em público, de não ter um esconderijo²⁶ – e “deixar de ser humano”.²⁷

²² “A privação da privacidade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se ele não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros” (Arendt, 1958/2001, p. 74). Daniel Innerarity diz algo semelhante a propósito do “não ser visto”: “O empenho em fazer-se notar, em ser escutado e percebido, é mais forte que o ideal de ser deixado em paz. Pois quem é percebido já não é supérfluo; numa sociedade da comunicação e da atenção, a pior das condenações é a irrelevância, a ausência de reconhecimento” (Innerarity, 2009, p. 135).

²³ “(...) a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los ‘comportarem-se’, a abolir a acção espontânea ou a reacção inusitada” (Arendt, 1958/2001, p. 55).

²⁴ “(...) é particularmente significativo que até mesmo Proudhon tenha hesitado em aceitar o duvidoso remédio da expropriação geral, por saber muito bem que a abolição da propriedade traria, com toda a probabilidade, um mal ainda maior da tirania” (Arendt, 1958/2001, p. 80).

²⁵ “Desde o advento da sociedade, desde a admissão das actividades caseiras e da economia doméstica na esfera pública, a nova esfera tem-se caracterizado, principalmente, por uma irresistível tendência para crescer, para devorar as esferas mais antigas do político e do privado, bem como a esfera mais recente da intimidade. Este constante crescimento, cuja aceleração não menos constante podemos observar no decurso de pelo menos três séculos, é reforçado pelo facto de, através da sociedade, o próprio processo da vida ter sido, de uma forma ou de outra, canalizado para a esfera pública” (Arendt, 1958/2001, p. 60).

²⁶ “Uma existência inteiramente vivida em público, na presença de outros, torna-se, como diríamos, superficial. Retém a sua visibilidade, mas perde a qualidade resultante de vir à superfície a partir de um terreno mais sombrio, terreno este que deve permanecer oculto a fim de não perder a sua profundidade num sentido muito real e não subjectivo. O único modo eficaz de garantir a sombra do que deve ser escondido contra a luz da publicidade é a propriedade privada – um lugar só nosso, onde nos podemos esconder” (Arendt, 1958/2001, pp. 84-85).

²⁷ “(...) antes da era moderna, (...) A privacidade era como que o outro lado escuro e oculto da esfera pública; ser político significava atingir a mais alta possibilidade de

A resolução da antinomia, se chegar a sê-lo, devia passar pelo equilíbrio, fazendo eco do “bom senso político do povo romano que, ao contrário dos gregos, jamais sacrificou o privado em benefício do público mas, pelo contrário, compreendeu que estas duas esferas só podiam subsistir sob a forma de coexistência” (Arendt, 1958/2001, p. 74).²⁸

2.6. Reaproximação da educação, da formação e do emprego

O reconhecimento pode também promover a conexão entre os programas de educação e formação e o mercado de emprego, a relevância das qualificações, isto é, uma maior correspondência entre a oferta e a procura de competências (cf., por exemplo, Bjørnåvold, 1997; Brinke *et al.*, 2008; Lueddeke, 1997; Souto Otero *et al.*, 2008), mas também o aumento da colaboração entre os agentes envolvidos na aprendizagem ao longo da vida (Adam, 2006) e, por conseguinte, uma (re) aproximação dos mundos da educação e formação e do emprego, consubstanciada, por exemplo, na acreditação de saberes com base profissional (*workbased learning*) (Adam, 2008; Amorim, Azevedo, Coimbra & Imaginário, 2007; Bailie, 1999; Field, 1993; Lueddeke, 1997; Samuel, 1999).

Por oposição, o reconhecimento de aprendizagens prévias pode ser tomado como uma ameaça ao saber académico (cf. Amorim *et al.*, 2010; Briedenhann, 2007; Castle & Attwood, 2001; Saxton, 1999), um dispositivo que acaba por desvalorizar as credenciais e promover o desinvestimento na formação inicial (cf. Imaginário, 2007). Não têm estes receios (de)formado as principais críticas ao processo de reconhecimento integrado na Iniciativa Novas Oportunidades? Não é o ceticismo amplamente baseado no eventual facilitismo que lhe poderia estar subjacente? Infelizmente, a discussão, por cá, foi partidária: de um lado, uma visão (demasiado) otimista e centrada nos aspetos positivos da Iniciativa; do outro, a ideia de que temos vindo

existência humana; mas não possuir um lugar próprio e privado (como no caso do escravo) significava deixar de ser humano” (Arendt, 1958/2001, p. 78).

²⁸ “(...) a contradição entre o privado e o público, típica dos estágios iniciais da era moderna, foi um fenómeno temporário que trouxe a completa extinção da própria diferença entre as esferas privada e pública, a submersão de ambas na esfera do social” (Arendt, 1958/2001, p. 82).

a “certificar a ignorância”, como se não houvesse muitos e excelentes exemplos de sabedoria feita da experiência. Como se não houvesse muitas equipas e muitos profissionais a realizar um trabalho muito digno, com elevado valor e potencial – e que tem despertado, por essa razão e não por favor, o interesse de incontornáveis organizações internacionais, tais como a UNESCO e a Comissão Europeia. Devemos deixar morrer toda esta energia e investimento ou devemos procurar melhorá-los gradualmente (cf. Azevedo, 2011)? A resposta é tão óbvia que esperamos não errar.

2.7. O sucesso

O reconhecimento de aprendizagens prévias surge também associado à promoção do sucesso, seja através da redução do abandono (Brinke *et al.*, 2008), seja pelo aumento da satisfação dos estudantes (Souto Otero *et al.*, 2008), seja até pelo facto de contribuir para o desenvolvimento de competências de estudo e para o estreitamento da ligação entre a teoria e a prática (Day, 2002).

Num estudo exploratório que estamos a desenvolver junto de alunos “maiores de 23”, e através da realização de entrevistas semiestruturadas, pudemos perceber²⁹ que, para os alunos atingirem o sucesso, é fundamental que possuam as “bases” necessárias em termos do conhecimento de determinadas matérias.³⁰ Este aspeto particular traz à evidência o *continuum* bipolar em que as instituições procuram posicionar-se: de um lado, a seleção dos “melhores”, a reprodução das desigualdades sociais, o elitismo; do outro, a democratização do acesso, a igualdade de oportunidades, a justiça social.

Avisado será resolver a equação com prudência, ao menos para já, evitando a tentação de cair em práticas assistencialistas, voluntaristas e pouco realistas. Não adiantará abrir as portas e alargar a “base de recrutamento” do ensino superior, se ele não cuidar de oferecer a todos e a cada um iguais condições de sucesso. Importará perceber por que razão há instituições com tão elevadas taxas de abandono entre os

²⁹ Algo óbvio, uma vez mais, mas muitas vezes negligenciado.

³⁰ É, aliás, tentando responder a esta necessidade que o Núcleo de Formação ao Longo da Vida da Universidade de Lisboa, por exemplo, promove oficinas de escrita, de matemática e de “desenvolvimento de competências para o processo de candidatura” (Soares & Figueira, 2011).

alunos “maiores de 23” (num dos casos que pudemos apurar, rondam os 75%) e ter em conta, nomeadamente no momento de resolver o *continuum* que apresentámos, que o insucesso pode, não raras vezes, revelar-se dramático e verdadeiramente traumático para os sujeitos.³¹

O caso de um³² dos nossos entrevistados é muito claro neste aspeto: “melhor seria não ter entrado”. É de capital importância, por isso, que as equipas responsáveis pela seleção conheçam tão rigorosamente quanto possível o sistema para o qual emitem guias de acesso. Uma seleção “democrática” para um sistema “elitista” pode revelar-se desastrosa, isto com base no caso em apreço, mas também nas elevadas taxas de abandono referidas. Um fracasso na (re)entrada em percursos de aprendizagem (formal) ao longo da vida, pode afastar – até irremediavelmente – os sujeitos desses mesmos percursos e, pior do que isso, deixar marcas psicológicas profundas e difíceis, se não impossíveis, de ultrapassar.

Um outro entrevistado, com um percurso de sucesso, dizia-nos, a respeito, que o “medo do ridículo”, “de falhar”, é enorme, e que “a identidade é posta em xeque”. Importará ter sempre presente, então, que, nos adultos, a identidade tem uma plasticidade menor do que nos jovens, logo, o risco é muito significativo. Para aqueles, entrar no ensino superior representa, muitas vezes, seguir no encaço do “sonho de uma vida” e, assim, procurar passar do *ter jeito para* e do *fazer de para o ser* e *ter uma licença* para exercer numa determinada área profissional. Um insucesso neste ponto, isto é, o não chegar a *ser* pode significar um questionar do que se tomava como adquirido e uma eventual perda do estatuto e da imagem de si, ainda que “informais”, de que antes se gozava.

³¹ Em *On the opening of higher education institutions to new publics: the Portuguese case* (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2010), apresentámos uma revisão de literatura que aprofundava os sentimentos e as representações dos adultos no e relativamente ao ensino superior. Os negativos são claramente predominantes, o que reforça a cautela.

³² Trata-se de um caso, logo, pela sua singularidade, poderá não ser representativo e generalizável, mas parece-nos significativo e revelador. A este propósito, gostaríamos de evocar Wittgenstein que, por volta do ano 1944, escrevia: “Nenhum grito de sofrimento pode ser mais intenso do que o grito de um homem. / Ou seja, nenhum sofrimento pode ser maior do que o que um único ser humano pode padecer. / Um homem é, pois, capaz de um tormento infinito e, por isso, pode também necessitar de um auxílio infinito. / (...) O planeta inteiro não pode ter um sofrimento maior do que uma única alma” (Wittgenstein, 1914-1951/1980, p. 72).

Peter Alheit, de novo, refere que o ensino superior produz uma “sucção de prestígio”, reforçada também pela parametrização e pelas políticas de financiamento de I&D³³, no sentido de um “*habitus*” exclusivo, de alto prestígio (Alheit, 2011, p. 26). Então, há dois factos a considerar: por um lado, a grande maioria de estudantes “não tradicionais” opta por áreas com baixo prestígio; por outro, o sucesso nessas áreas é menor do que nas “duras”. Deste modo, diz Alheit, o “*habitus*” deste ensino superior de baixo prestígio é “ambivalente”, porque é perpassado por mensagens contraditórias e porque dissimula, através de uma abertura oferecida superficialmente, uma pretensão velada de exclusividade (Alheit, 2011, p. 27).

3. Conclusão: o reconhecimento de aprendizagens prévias e a Pedagogia Social – uma *sintonia* em quatro andamentos

Adagio

Este breve ensaio, focado sobre os “benefícios” do reconhecimento de aprendizagens prévias que perpassam a literatura, permite, “mais do que lacrar respostas, (...) lançar perguntas, num questionamento infinito. E não há mal algum nisso. Assim principia a aprendizagem. Isto para dizer, à guisa de epílogo, que não há ‘mas’ nem ‘ses’ na máxima de Montaigne.”³⁴ Há, por certo, um conjunto de benefícios [resultantes dos dispositivos e dos processos de reconhecimento]³⁵, a diversos níveis – já agora, pessoal e cultural, social e cívico, profissional... [mas também institucional e político] – muito embora a investigação, apesar da sua importância e rigor, não o prove, dados os antagonismos em todas as categorias analisadas” (Amorim, 2009).

De resto, ainda bem que os resultados da investigação são plurais. Caso contrário, produziriam, muito provavelmente, práticas totalitárias, baseadas nas certezas da suposta cientificidade de convicções e

³³ Luís Fernandes, no *Público* de 27 de Janeiro de 2009, chamou-lhe “*O American Way of Science*”.

³⁴ A máxima a que nos referíamos era a seguinte: “a nossa alma alarga-se à medida que se enche” (Montaigne, 1993, p. 8).

³⁵ No original citado, um trabalho realizado para o CEDEFOP, tratávamos dos benefícios da educação e formação profissional.

ideologias. É por isso que convocámos aqui perspectivas muito diversas, que dão conta de múltiplas potencialidades destes dispositivos de reconhecimento, mas também do igual número de riscos que lhes estão associados. Um olhar complexo, problematizador, permitirá certamente pensar e experimentar práticas mais consistentes e menos ingénuas, mais respeitadoras e menos manipuladoras.

Andante

Um dos principais pressupostos subjacentes a esta temática é de ordem epistemológica (e antropológica). Consideramos que existe *o* saber, *o* conhecimento, *a* verdade procurada, *a* Razão iluminista?³⁶ Ou que existem dois tipos fundamentais de conhecimento: escolar e social, académico e experiencial?³⁷ Ou o conhecimento é antes temporal e espacialmente “situado”, relacional e social (Michelson, 2010)? E o que é verdadeiramente diferente: o conhecimento ou os discursos que sobre ele se produzem?

Como diz Bernard Charlot, “um saber não é escolar em si mesmo, mas [é-o] pela relação que se mantém com ele. Um saber é ‘escolar’ pelas práticas, contextos, posturas, relações evocados, implicitamente, pelo adjetivo ‘escolar’. Não é por um saber ser escolar que a escola se preocupa com ele, é porque a escola cuida de um saber que este passa a ser considerado escolar e abordado [numa] lógica específica” (Charlot, 2007/2008, pp. 136-137).

Ivan Illich defendia que a educação e a aprendizagem deveriam erigir-se sobre a informalidade e a convivialidade, uma vez que “a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola” (Illich, 1970/1985, p. 27)... e, assim, favorece-se o aparecimento e a existência de mestres.³⁸ Mais recentemente,

³⁶ Segundo Elana Michelson, este conhecimento “universal” é desligado da experiência, descontextualizado e desistoricizado, logo, um privilégio social (Michelson, 2010, p. 145).

³⁷ Ou “saber científico” e “narrativa” (ou “não saber”), como lhes chamou Jean-François Lyotard (1979/1989, p. 64), “conhecimento prático” e “proposicional” (Trowler, 1996), “conhecimento comum” e “universitário” (Murphy & Fleming, 2000), “conhecimento formal” e “informal” (Breier, 2005, a que Cameron [2010], acrescentou “não formal”).

³⁸ “O que torna raras as habilidades no mercado educacional de hoje é a seguinte exigência institucional: os que poderiam demonstrá-las não o podem fazer sem terem

Jay Cross (2007) dedicou todo um elogio à aprendizagem informal.³⁹

Tudo certo, pois, quanto a valorizar-se o que se aprende além da escola. O erro está, a nosso ver, em ambos os inversos, ou seja, na desvalorização do que se aprende fora mas também dentro da escola! Illich dizia, por exemplo, que ela “tem um efeito antieducacional sobre a sociedade” (Illich, 1970/1985, p. 22), que é o “lugar mais errado para se obter educação” (Illich, 1970/1985, p. 31) e que “leva muitos [homens] a uma espécie de suicídio espiritual” (Illich, 1970/1985, p. 73).

É certo que a escola tem reproduzido desigualdades sociais (ou melhor, não tem contrariado todas as desigualdades), mas é ou não a instituição que mais tem contribuído para, e promovido, a mobilidade social ascendente? Podemos prescindir da escola? Devíamos tentá-lo? Deixarmo-nos tentar? A meritocracia pode não passar, muitas vezes, de uma “ficção” (Alves, 2008), mas, pela escola, muitos méritos têm sido desenvolvidos e descobertos.

O caso de Portugal é um exemplo: quando vivíamos sobretudo da “convivialidade”, dos saberes informalmente transmitidos, como por volta do ano 1875 (e, mesmo assim, 40 anos depois da estatuição da escolaridade obrigatória), 80% da população era analfabeta (Nóvoa, 2005). Não é ao passado que queremos voltar, mas sim construir um futuro melhor, respeitador da dignidade de cada um.

De acordo com Isabel Baptista, a “pedagogia escolar não poderá dissolver-se numa pedagogia social. Mas ela não pode, também, ficar indiferente às exigências de relação com outros modos de ensinar a aprender” (Baptista, 2005, p. 65). Então, e segundo Joaquim Azeve-

recebido a confiança pública através de um certificado. Volto a frisar: os que ajudam outros a adquirir uma habilidade devem também saber diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e ser capazes de motivar as pessoas a aprender uma habilidade. Em resumo, exigimos que sejam ‘mestres’. Haverá em abundância pessoas que saibam demonstrar habilidades se aprendermos a reconhecê-las fora da profissão de ensinar” (Illich, 1970/1985, p. 99).

³⁹ “Workers learn more in the coffee room than in the classroom. They discover how to do their jobs through informal learning: talking, observing others, trial-and-error, and simply working with people in the know. Formal learning—classes and workshops—is the source of only 10 to 20 percent of what people learn at work. Corporations overinvest in formal training programs while neglecting natural, simpler informal processes” (Cross, 2007, p. 235).

do, só “com acções e políticas muito flexíveis, de proximidade e de geometria muito variável se poderá, por um lado, facilitar o acesso a cada um dos cidadãos e, por outro, ver satisfeitas as suas necessidades específicas de aprendizagem, que variam de pessoa para pessoa, de organização para organização” (Azevedo, 2007a, pp. 16-17).

Allegro

O reconhecimento de aprendizagens prévias parece ser, precisamente, uma política e uma estratégia com estas características e potencialidades. Podemos dizer que são novas as oportunidades de cumprir o paradigma da aprendizagem ao longo da vida (sem reduzir a aprendizagem ao utilitarismo económico, ao funcionalismo ou à tecnocracia). Importará ter em conta os riscos que corremos, nomeadamente como é estreito o caminho que separa a democratização e a justiça social da reprodução de desigualdades e do controlo social. Importará não perder de vista o que é essencial: todas as técnicas e modelos só são necessários na medida em que ajudem a conhecer a pessoa e estejam ao serviço do seu desenvolvimento. Tudo o que for convocado para atalhar e abreviar esse conhecimento deverá ser rejeitado sem hesitações. Subjaz a tudo isto um princípio aliás bem expresso nas palavras em uso: não é possível reconhecer sem, antes ou em vez de conhecer. Não há, de resto, melhores nem piores métodos pedagógicos. Este não é um conto com “bons” e “maus”, fadas e vilões. É muito redutor, de facto, pôr a questão nestes termos maniqueístas e próprios do “pensamento mágico”. Deve pensar-se antes na adequação, ou não, de um determinado método no contexto de uma dada relação pedagógica.

Isto leva-nos aos diferentes graus de formalização e institucionalização do reconhecimento de aprendizagens prévias: de um lado, o reconhecimento para a creditação ou a certificação (altamente formalizado e institucionalizado); do outro, o reconhecimento, pelo professor, em sala de aula, dos saberes dos alunos. No meio, toda uma paleta de cores vivas e revigorantes, que podemos usar, no respeito por uma educação multicolor – e não um preto e branco mutuamente exclusivo ou uma mortíça escala de cinzentos (Amorim, 2011).

Se quisermos aprofundar e *poder* afastar cada vez mais os limites do *saber* – chegando mais perto de realizar a *cidade humana*⁴⁰ –, na sua pluralidade, deveremos, antes de mais, *querer-saber* que é possível aprender na escola e fora dela, do ventre materno até... Bem como *querer-poder* reconhecer que muitos desses saberes enraizados em múltiplos tempos e lugares são verdadeiramente sábios e de excelência.⁴¹ Só assim poderemos dar (ou não retirar) a cada um, independentemente da sua origem ou cor, género ou condição, a possibilidade⁴² de *poder-saber* – e *poder-querer* ousar chegar a ser o melhor ser que seja (aparentemente im)possível ser.⁴³

Referências bibliográficas

- Abukari, A. (2005). Conceptualising lifelong learning: a reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40, 2, 143-154.
- Adam, S. (2006). The Recognition of Prior Learning in the Context of European Trends in Higher Education and Lifelong Learning. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 37-53). Estonia: Tartu University Press.
- Adam, S. (2008). Why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning? In A. Rauhvargers & S. Bergan (Eds.), *New challenges in recognition: recognition of prior learning and recognition in a global context* (pp. 27-45). Strasbourg: Council of Europe.
- Alheit, P. (2011). *The Unwanted Student: Closure tendencies in European universities. The case of Germany*. [Disponível em www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Alheit.pdf, em 12.4.2011.]
- Alves, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as ações insensatas. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, apresentada à Universidade Católica Portuguesa*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

⁴⁰ *Civitas e humanitas*.

⁴¹ Isto não significa que se deva atribuir valor a tudo!

⁴² Como diria Leibniz.

⁴³ Lembrando Nietzsche, mais do que “tornar-se naquilo que é”, cada um deveria poder superar-se repetidamente, de modo a que pudesse ser o “super-homem” de si próprio!

- Amaral, A., & Magalhães, A. (2009). Between institutional competition and the search for equality of opportunities: access of mature students. *Higher Education Policy*, 22, 505-521.
- Amichand, S., Ireland, M., Orynik, K., Potter, J. & Van Kleef, J. (2007). *Quality assurance in PLAR: A guide for institutions. Volume II*. Canadian Council on Learning
- Amorim, J. P. (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A Metamorfose das Borboletas*. Lisboa: Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Amorim, J. P. (2009). *Benefits of VET*. [Texto produzido no âmbito dos *National VET Research Reports*, do CEDEFOP.]
- Amorim, J. P. (2011). *A educação multicolor: à guisa de síntese do seminário “Marcas Que Marcam os Alunos; Marcas Que Marcam os Professores”*. [Disponível em www.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/CentroRecursos25267171/ccrava/Comentario_Final_jpa.pdf, em 6.5.2011.]
- Amorim, J. P., Azevedo, J. & Coimbra, J. L. (2010). On the opening of higher education institutions to new publics: the Portuguese case. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9, 83-103.
- Amorim, J. P., Azevedo, J., & Coimbra, J. L. (2011). *And After the Access (Of “New Publics” To Higher Education): The Revolution Is Not Over*. Artigo não publicado, apresentado na Conferência do Projeto RANLHE, na Universidade de Sevilha, em 7 de abril de 2011. [Disponível em www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Amorim_et_al.pdf, em 7 de abril de 2011.]
- Amorim, J. P., Azevedo, J., Coimbra, J. L., & Imaginário, L. (2007). Quantos calcanhares tem Aquiles? Balanço de fragilidades da educação e formação de adultos em Portugal. In J. M. Castro & C. Geraldés (Dir.), *Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida: orientar – qualificar – certificar. Actas do VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza* (pp. 121-128). Instituto do Emprego e Formação Profissional, Delegação Regional do Norte.
- Amorim, J. P., & Imaginário, L. (2003). Cursos EFA: uma (re)orientação para a cidadania. In Vários Autores, *Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação – Perspectivas e Desafios. Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp. 367-376). Porto: Ministério da Segurança Social e do Trabalho e Instituto do Emprego e Formação Profissional – Delegação Regional do Norte.
- Andersson, P., & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, 20, 5, 595-613.
- Andersson, P., Fejes, A., & Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36, 1, 57-71.
- Andersson, P., & Harris, J. (2010). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.
- Arendt, H. (1958/2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Azevedo, J. (2007a). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.

- Azevedo, J. (2007b). *Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia*. Comunicação ao Seminário IPE-UNESCO sobre “Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa”, Buenos Aires, 4 e 5 de Outubro de 2007. [Disponível em repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3079, em 3.3.2012.]
- Azevedo, J. (2009). *Repensar a dicotomia educação-trabalho na perspectiva antropológica e sociocomunitária do desenvolvimento humano*. Texto de apoio à Conferência proferida no Fórum Mundial da Educação Profissional e Tecnológica em Brasília, 24 de novembro de 2009.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In J. Azevedo & J. M. Alves (Orgs.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13-29). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bailie, S. (1999). Systems of APEL: a six point typology. In S. Bailie & C. O’Hagan, *APEL and lifelong learning* (pp. 31-38). University of Ulster.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: PROFEDIÇÕES/Jornal a Página.
- Baptista, I. (2007). Nota de apresentação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 5-6.
- Barkatoolah, A. (1989/1996). Some critical issues related to assessment and accreditation of adults’ prior experiential learning. In S. W. Weil & I. McGill (Eds.), *Making sense of experiential learning: Diversity in theory and practice* (pp. 150-160). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barros, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal: uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado.
- Bjørnåvold, J. (1997). Assessment of non-formal learning: the quality and limitations of methodologies. *European Journal for Vocational Training*, 12, 52-67.
- Breier, M. (2005). A disciplinary-specific approach to the recognition of prior informal experience in adult pedagogy: “rpl” as opposed to “RPL”. *Studies in Continuing Education*, 27, 1, 51-65.
- Briedenhann, J. (2007). The mature student experience in higher education: from the horse’s mouth. *The International Journal of Learning*, 14, 2, 265-273.
- Brinke, D., Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., & Jochems, W. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: implications for design. *Educational Research Review*, 3, 51-65.
- Butterworth, C. (1992). More than one bite at the APEL – contrasting models of accrediting prior learning. *Journal of Further and Higher Education*, 16, 3, 39-51.
- Cabrito, B. G. (2008). A creditação das aprendizagens pela experiência no acesso ao ensino superior: o caso dos maiores de 23 na Universidade de Lisboa. *Perspectiva*, 26, 1, 231-250.
- Cameron, R. (2010). RPL and the disengaged learner: the need for new starting points. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 117-139). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.

- Carneiro, R. (Coord.), Centro de Sondagens e Estudos de Opinião, Lopes, H., Cerol, J. & Magalhães, P. (2009a). *Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Carneiro, R. (Coord.), Valente, A. C., Carvalho, L. X., & Carvalho, A. X. (2009b). *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Carneiro, R. (Dir.), et al. (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for life-long learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Lisboa: UNESCO, MENON Network e CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa.
- Castle, J., & Attwood, G. (2001). Recognition of Prior Learning (RPL) for access or credit? Problematic issues in a university adult education department in South Africa. *Studies in the Education of Adults*, 33, 1, 60-72.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Challis, M. (1999). Learning from APEL: the challenge to Universities. In S. Bailie & C. O'Hagan, *APEL and lifelong learning* (pp. 15-21). University of Ulster.
- Challis, M. (2002). *Introducing APEL*. New York: Routledge.
- Charlot, B. (2007/2008). O processo de escolarização e desescolarização do saber: abordagens epistemológica e antropológica. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 6/7, 129-154.
- CIDEC (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- CIDEC (2007). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: actualização e aperfeiçoamento*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Correia, A. M., & Mesquita, A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.
- Cretchley, G. & Castle, J. (2001). OBE, RPL and adult education: good bedfellows in higher education in South Africa? *International Journal of Lifelong Education*, 20, 6, 487-501.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Day, M. (2002). *Assessment of Prior Learning. A Practitioner's Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique : essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- De Sanctis, F. M. (1975). Towards a "social university"? *Prospects: Quarterly Review of Education*, 5, 3, 405-414.
- European University Association (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Belgium: European University Association.
- Evans, N. (2006). Recognition, Assessment and Accreditation of Prior Experiential Learning: Background and Constituencies. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 17-36). Estonia: Tartu University Press.

- Fejes, A., & Andersson, P. (2008). Recognising Prior Learning: Understanding the Relations Among Experience, Learning and Recognition from a Constructivist Perspective. *Vocations and Learning*, 2, 1, 37-55.
- Fenwick, T. J. (2001). *Experiential learning: a theoretical critique from five perspectives*. Information Series No. 385. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Field, M. (1993). *APL: Developing more flexible colleges*. London: Routledge.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- Garnett, J., Portwood, D., & Costley, C. (2004). *Bridging rhetoric and reality: accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*. Bolton: The University Vocational Awards Council.
- Gomes, I. P. (2011). *Experiências de educação-formação e empoderamento: um estudo longitudinal das mudanças no empoderamento psicológico de adultos pouco escolarizados*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, por Isabel P. Gomes, sob orientação da Professora Doutora Isabel Menezes e co-orientação do Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra.
- Gorz, A. (2005). *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume.
- Guimarães, P. (2010). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): A emergência da educação para a competitividade. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Política Educativa. Trabalho efectuado sob a orientação do Professor Doutor Licínio C. Lima*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Guimarães, P. (2012). Adult education and training policy in Portugal: critical links between recognition of prior learning, economic changes and social justice. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18, 1 (no prelo).
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Haeringer, A. (2006). The French APEL: Ambitious Procedures. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 83-93). Estonia: Tartu University Press.
- Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (rpl): what contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31, 2, 124-139.
- Harris, J. (2000). *The Recognition of Prior Learning: Power, Pedagogy and Possibility. Conceptual and Implementation Guides*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Harris, J. (2010). Questions of knowledge and curriculum in the recognition of prior learning. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 51-75). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Huxley, A. (1927/s.d.). *Sobre a democracia e outros estudos*. Lisboa: Livros do Brasil.

- Illich, I. (1970/1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Imaginário, L. (2007). Mesa-redonda “Desenvolvimento dos processos de reconhecimento e certificação em Portugal. O funcionamento das administrações, as diversas experiências existentes e a organização das mesmas”. IX Congresso Internacional Galiza – Norte de Portugal de Formação para o Trabalho, “Desafios e Soluções da Orientação Profissional para a Certificação da(s) Competência(s) Profissional(ais)”. (Documento policopiado.)
- Innerarity, D. (2004). *La sociedad invisible*. Madrid: Espasa.
- Imaginário, L. & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos. Passos passados, presentes e futuros – colectânea de textos*. Porto: Livpsic.
- Johnson, B. (2002). *Models of APEL and Quality Assurance*. Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer, SEEC.
- Jones, M., & Martin, J. (1995). A New Paradigm for Recognition of Prior Learning. *AAIR*, 4, 2 [Disponível em www.aair.org.au/articles/volume-4-no-2/4-2-a-new-paradigm-for-recognition-of-prior-learning, em 7.11.2011]
- Lueddeke, G. (1997). The accreditation of prior experiential learning in higher education: a discourse on rationale and assumptions. *Higher Education Quarterly*, 51, 3, 210-224.
- Liotard, J.-F. (1979/1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Malta Qualifications Council (2008). *Valuing all learning: frameworks for the validation of informal and non-formal learning in Malta. A Working Document prepared by the Malta Qualifications Council*. [Disponível em www.mqc.gov.mt/file.aspx?f=101, em 27.11.2008]
- McKelvey, C., & Peters, H. (2002). *APL: Equal Opportunities for All?* London: Routledge.
- Melo, A., et al. (2002). *Guia dos Clubes S@bER +: princípios e orientações*. Lisboa: ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Mhaolrúnaigh, S. N. (2003). *A Review of Accreditation of Prior Experiential Learning: In the context of Access Transfer and Progression in Higher Education*. [Disponível em www.valex-apel.com/content/apel_report.doc, em 27.11.2008]
- Michelson, E. (2010). Beyond Galileo's telescope: situated knowledge and the recognition or prior learning. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 141-162). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.
- Montaigne (1588/1993). *Três ensaios: do professorado; da educação das crianças; da arte de discutir*. Lisboa: Vega.
- Murphy, M., & Fleming, T. (2000). Between common and college knowledge: exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education*, 22, 1, 77-93.
- Musil, R. (1930/2008). *O homem sem qualidades. Volume I*. Lisboa: Dom Quixote.
- Neves, A. O. (Coord.), Fazendeiro, A., Pereira, C., Dionízio, S., & Moura, R. (2005). *Estudo de avaliação das políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: DGE-EP/MTSS.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (2007). É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos. Entrevista. *Aprender ao Longo da Vida*, 7, 10-17.

- Nyatanga, L., Forman, D., & Fox, J. (1998). *Good Practice in the Accreditation of Prior Learning*. London: Cassell.
- OECD (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Orwell, G. (1949/2002). 1984. Porto: Público.
- Osborne, M. (2003). Increasing or widening participation in higher education? – a European overview. *European Journal of Education*, 38, 1, 5-24.
- Outeiro, A. C. & Fonseca, A. M. (2008). O impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências na auto-estima dos adultos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 33-49.
- Palmeirão, C., & Amorim, J. P. (2011). *Programa Universitário (50+) ou do questionamento de crenças tomadas pela Medusa*. Comunicação apresentada na “2nd Conference of ESREA Network on Education and Learning of Older Adults”. Universidade do Minho, Instituto de Educação, 20 de Maio de 2011.
- Parente, C., & Moreira, L. (2007). Avaliação de impacte de programas de educação, formação e certificação de adultos na Região do Vale do Sousa. In A. O. Neves (Ed.), *Cadernos Sociedade e Trabalho: Aprendizagem ao Longo da Vida*, 10 (pp. 59-89). Lisboa: GEP/MTSS.
- Peters, H. (2005). Contested discourses: assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 3, 273-285.
- Pouget, M., & Osborne, M. (2004). Accreditation or validation of prior experiential learning: knowledge and savoirs in France – a different perspective? *Studies in Continuing Education*, 26, 1, 45-66.
- Pouget, M., Sallic, C. & Le Scouiller, C. (n. d.). *From life histories to recognition and validation: the search for a holistic model and a new 'accompagnateur'*. (Texto não publicado.)
- Quetglas, J. (2008). Léelo y Pásalo. *EASI Revista Anual de Som e Imagem*, 1, 14.
- Ricoeur, P. (2006). *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola.
- Sandberg, F., & Andersson, P. (2010). RPL for accreditation in higher education: as a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14, iFirst Article.
- Samuel, J. (1999). APL in Higher Education: An Institutional Perspective. In S. Bailie & C. O'Hagan, *APEL and lifelong learning* (pp. 67-73). University of Ulster.
- Saxton, J. (1999). Never mind the quality, feel the credit. In S. Bailie & C. O'Hagan, *APEL and lifelong learning*. University of Ulster.
- Soares, J., & Figueira, M. (2011). *Os Novos Públicos na Universidade de Lisboa: O seu retrato em 2011*. Universidade de Lisboa. Núcleo de Formação ao Longo da Vida. [Disponível em flv.campus.ul.pt/relatorios-e-publicacoes-1/Relat%C3%B3rio2011-12_Osnovosp%C3%BAblicosnaUL.pdf?attredirects=0&d=1, em 14.2.2012]
- Souto Otero, M., Hawley, J., & Nevala, A.-M. (Eds.) (2007). *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning 2007 Update. A final report to DG Education and Culture of the European Commission*. Birmingham: ECOTEC.
- Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2005). *Elogio da transmissão: O professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote.

- Stenlund, T. (2009). Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.
- Storan, J. (1999). AP(E)L and lifelong learning: a comparative analysis from the UK context. In P. Alheit & D. Piening (Eds.), *Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning: Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference. Bremen, 5-6 June 1998. Collected Papers* (pp. 17-30). Universität Bremen.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Trowler, P. (1996). Angels in marble? Accrediting prior experiential learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 21, 1, 17-30.
- UNESCO (1949). *Summary Report of the International Conference on Adult Education. Elsinore, Denmark 19-25 June 1949*. Paris: UNESCO.
- Weil, S. W. & McGill, I. (1989/1996). A framework for making sense of experiential learning. In S. W. Weil & I. McGill (Eds.), *Making sense of experiential learning: Diversity in theory and practice* (pp. 3-24). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Werquin, P. (2007). *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*. RNFIL – Third Meeting of National Representatives and International Organisations. 2-3 October 2007, Vienna, Austria. [Disponível em www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf, em 29.1.2012]
- Whittaker, R. (2004). *Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF). Recognition of Prior Informal Learning (RPL) Project. Interim Report. First Draft*. [Disponível em www.eucen.eu/REFINE/CountryInterimReports/SCQFRPLInterimRep.pdf, em 19.12.2008.]
- Wittgenstein, L. (1914-1951/1980). *Cultura e valor*. Lisboa: Edições 70.
- Wood, M. (2002). *APL and bilingual learners*. New York: Routledge.

A investigação-ação como estratégia privilegiada no contexto da inserção sociolaboral de reclusos: uma leitura a partir da Pedagogia Social

*Fernando Canastra*¹

*Luís Gujamo*²

*Ângela Magnino*³

RESUMO: O presente artigo procura dar conta de um projeto de investigação-ação no contexto da (re)inserção sociolaboral de reclusos em Nampula (Moçambique). Perante a necessidade de formação e capacitação dos atores que exercem a sua atividade profissional em contexto prisional, o grupo de formadores, responsáveis por este projeto, optou por investigar a sua própria intervenção pedagógica. Este projeto visa capacitar, do ponto de vista profissional, Operadores Sociais que trabalham diretamente com os reclusos, quer em contexto prisional, quer em contexto de transição para a vida em sociedade e, ainda, para a inserção no mercado de trabalho. Esta modalidade de investigação centrada nos “práticos” revela-se bastante promissora, uma vez que tenta produzir conhecimento com utilidade pessoal, social e profissional. Estamos, deste modo, face uma conceção investigativa que procura melhorar as práticas educativas desenvolvidas pelos diversos atores sociais (e/ou profissionais), dando “voz” aos que vivem e sentem nos seus contextos de intervenção. Neste sentido, propomo-nos sugerir uma leitura interpretativa desta experiência de investigação-ação a partir da Pedagogia Social. Considerando que o projeto ainda está a ser implementado, o presente texto procura, nesta fase, realçar as potencialidades deste tipo de metodologia como estratégia privilegiada para intervir numa ótica de promoção de desenvolvimento comunitário.

¹ Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique.

² Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique.

³ Responsável do ProgettoMondo Mlal, Delegação de Moçambique.

ABSTRACT: The current article describes an action/research project within the context of the (re)insertion of released prison inmates into the workplace in Nampula (Mozambique). Faced with the necessity of training the social actor who executes their professional activities within a prison environment, the trainers themselves decided to conduct research on their own pedagogic actions. The project aim is the training of Social Workers who work directly with prison inmates, either in prisons or during the transition phase of being released from incarceration and entering society to the point of entering the employment market. Research which focuses and reflects on the practices employed in a given community of actors has been shown to be a fruitful area of research as it produces knowledge which has a personal, social and professional utility. In this aspect, we employ an action research approach with the purpose of improving the educational practices developed by various professional and social actors, and which allows them to voice what is experienced within the context of their interventions. In this respect, we recommend an interpretive reading of this example of action research from the Social Pedagogy perspective. Taking into account that the project is still in the process of implementation, the current study aims to highlight the potential of the adopted methodology as an appropriate intervention strategy in the promotion of community development.

Nota de apresentação

A investigação-ação tende a impor-se como uma metodologia privilegiada no quadro do desenvolvimento socioeducativo das comunidades (Pérez Serrano, 1990). Na realidade, o que se observa, do ponto de vista da investigação neste setor, é precisamente a tentativa de imaginar novas formas de investigar as experiências de intervenção social (e/ou profissional), dando conta não só dos resultados produzidos, mas realçando, também, o papel formativo e formador do próprio processo de investigação. Esta modalidade de investigação centrada nos “práticos” (atores sociais e/ou profissionais) é perspectivada, por alguns autores (entre outros, Caballo Villar e Fraguera Vale, 2007; Guerra, 2002; Gutiérrez, 2003; Latorre, 2003; Lewin *et al.*, 2006), como uma estratégia-chave no campo da intervenção socioeducativa e sociocomunitária.

Desta forma, o conceito de “desenvolvimento comunitário” (Caride, Freitas e Vargas, 2007; Herrerías, 2000; Marchioni, 2001; Civis e Riera, 2007) procura, nesta abordagem, integrar uma visão holística, equilibrada e sustentada da ação socioeducativa e sociocomunitária. A (re)construção da democracia e da cidadania, em contexto

moçambicano, constitui uma prioridade, se se quiser potenciar uma cultura baseada numa participação pró-ativa e preventiva, por parte das comunidades locais. É a partir deste quadro interpretativo que se inscreve o presente projeto de investigação-ação.

Partindo de um projeto de intervenção socioeducativa no âmbito da inserção sociolaboral de reclusos, o presente artigo procura dar conta do processo de implementação do projeto “Vida Interior: Projecto para a Melhoria dos Serviços Básicos nas Prisões da Província de Nampula”. É um projeto que se encontra em processo de concretização, prevendo-se que termine em finais de 2012. Neste momento, já decorreu parte do mesmo, estando a desenvolver-se uma série de módulos formativos no contexto de uma formação para Operadores Sociais, que exercem a sua atividade profissional no quadro da transição entre a “vida interior” (estabelecimento prisional) e a “vida exterior” (vida em sociedade).

Durante esta primeira fase, a estratégia de intervenção centrou-se na mobilização de um conjunto de estratégias pedagógicas e formativas, tendo como referente a emergência, em Moçambique, dos serviços sociais e educativos. O projeto visa criar condições organizativas e pedagógicas que facilitem o processo de inserção sociolaboral de reclusos que entretanto se aproximam do *terminus* do cumprimento da sua pena. Para além do apoio formativo e da certificação profissional realizados em contexto prisional, o projeto tem, também, como finalidade acompanhar o processo de transição dos reclusos no contexto da sua inclusão social e, ainda, na sua inserção sociolaboral.

Neste sentido, importa referir a metodologia que foi adotada. Considerando a novidade deste tipo de projeto em contexto africano e, em particular, em Moçambique, considerou-se pertinente optar pela modalidade de investigação-ação. Esta abordagem metodológica permite “intervir e refletir”, ao mesmo tempo, potencializando o mais possível a aquisição de aprendizagens no decurso da própria intervenção (Gutiérrez, 2003). Deste modo, o quadro teórico interpretativo, que sustenta este Projeto de Investigação-Ação, inscreve-se no campo científico e disciplinar da Pedagogia Social (Sáez, 2007).

A Pedagogia Social, enquanto campo científico teórico-prático, permite ensaiar novas aproximações à Educação, estabelecendo outras vias para realizar a atividade educativa e educadora a partir da realidade comunitária local, para além do seu papel em contexto escolar ou familiar (Ortega, 2005). Neste sentido, o olhar construído na pers-

petiva da Pedagogia Social procura convocar uma conceção educativa baseada numa ótica de retroalimentação entre a intitulada “educação escolar” e o emergente campo da “educação social” (Civís e Riera, 2007). Urge repensar, por isso, as velhas dicotomias entre “educação formal” *versus* “educação não formal”.

A proposta que se sugere vai noutro sentido: procurar implementar uma “pedagogia em rede”. Este tipo de pedagogia, ao invés de se cingir ao contexto escolar convencional, tende a estabelecer uma *dialogia* entre os vários “espaços-tempos educativos” (Canastra, 2007). É mediante esta “leitura dialógica” que se apresenta, de seguida, o quadro concetual convocado, a metodologia adotada e a discussão de alguns resultados que tendem a emergir do próprio processo investigativo.

Uma leitura a partir da Pedagogia Social

O quadro teórico que procura sustentar este Projeto de Investigação-Ação encontra-se organizado em torno de alguns conceitos-chave.

Um desses conceitos-chave é o conceito de “Pedagogia Social”. Importa, contudo, referir que esta abordagem, em relação a este campo científico emergente⁴, tem um propósito bastante concreto e singular: permitir uma aproximação concetual e metodológica no campo da intervenção socioeducativa e sociocomunitária, em contexto de inserção sociolaboral de reclusos moçambicanos (Nampula).

A Pedagogia Social (Sáez, 2007: 5) procura articular, essencialmente, duas vertentes indissociáveis: “o campo científico e disciplinar” e “o campo das práticas educativas no marco social”. Esta identidade dual constitui o núcleo federador desta nova abordagem educativa. Na realidade, quando alguns autores (Sáez e Molina, 2006) se referem a este novo campo científico e disciplinar tentam sublinhar o papel de que se reveste o diálogo que se tende a estabelecer entre o que, habitualmente, se designa por “teoria-prática”.

A atividade educativa, neste entendimento, procura convocar, em cada situação de aprendizagem, uma metodologia que saiba potenciar

⁴ Não é este o momento de sistematizarmos o quadro epistemológico e metodológico desta área científica, ainda em processo de construção. Para um aprofundamento da mesma, sugerimos alguns textos publicados, sobretudo no contexto ibero-americano: Caride, 2005; Carvalho e Baptista, 2008; Civís e Riera, 2007; Petrus, 1997; Sáez, 2007; Sáez e Molina, 2006; Silva, Souza Neto e Moura, 2009; Vásquez e López, 2011).

e integrar os contributos teóricos importados de uma determinada área disciplinar (e/ou multitransdisciplinar) e os (re)contextualize em função da singularidade e complexidade dos contextos socioeducativos e sociocomunitários.

A Pedagogia Social explora o potencial que, por vezes, é ignorado pela didática escolar: o papel que deve assumir a “pedagogia comunitária” (Civís e Riera, 2007). Este tipo de abordagem educativa centra-se, assim, na “revalorização epistemológica da experiência” (Canário, 1999), como condição imprescindível do processo de autoformação em contexto. Por isso, o principal contributo que se pode induzir deste campo científico e disciplinar, ainda em processo de construção e de reconhecimento, tanto ao nível académico, como profissional, situa-se no campo da chamada “educação social” (Sáez e Molina, 2006).

A Educação Social é a outra face da Pedagogia Social, isto é, o campo de intervenção a partir do qual esta investiga e produz conhecimento pedagógico. Por conseguinte, a relação “teoria-prática” acontece neste movimento dialético permanente: a Pedagogia Social dá inteligibilidade e sentido às práticas socioeducativas e estas constituem o “lugar” por excelência a partir do qual se recontextualizam os saberes importados de outras áreas disciplinares.

Pode-se, deste modo, concluir esta seção, sugerindo já uma proposta de leitura. A Pedagogia Social vem recuperar o valor da “aprendizagem social” e da “aprendizagem experiencial”. Os processos formativos não se confinam, apenas, aos contextos escolares, ditos formais. Para além destes, e reconhecendo que são de extrema relevância, importa revalorizar “outras formas de aprendizagem”, que alguns intitulam de “educação não formal” (Caride, 2005). Abstraindo-nos das querelas académicas, já que para outros (Ortega, 2005) esta designação não traduz a complexidade do que se faz em educação fora do contexto escolar, pode-se, não obstante, afirmar que a Pedagogia Social, enquanto campo científico e disciplinar, e a Educação Social, enquanto campo profissional e de intervenção socioeducativa (Sáez, 2007), são a face da mesma moeda. Com efeito, estes dois campos, um mais teórico, outro mais prático, acabam, em termos funcionais, por se manterem indissociáveis. São, na verdade, dois eixos que sustentam aquilo que alguns (Civís e Riera, 2007) chamam de “pedagogia comunitária”. Uma pedagogia que se afirma a partir da exploração e otimização dos “recursos endógenos”, quer das pessoas, quer das comunidades.

O desenvolvimento comunitário

Um outro conceito convocado no âmbito do quadro interpretativo adotado é o conceito de “desenvolvimento comunitário” (Caballo Vilar e Fragela Vale, 2007; Caride, Freitas e Vargas, 2007; Herrerías, 2000). De uma forma sumária, pode-se referir que este conceito tende a estar associado uma polissemia de significados. Na realidade, dependendo do enfoque a partir do qual se produz uma determinada leitura, a produção de significado inscreve-se numa lógica interna própria. Numa tentativa de realçar alguns dos seus elementos configuradores, sugere-se uma definição operativa que serviu de base de discussão no contexto deste projeto.

Em primeiro lugar, referir que a expressão “desenvolvimento comunitário” (Caballo Vilar e Fragela Vale, 2007, 31) congrega várias dimensões que, normalmente, tendem a estar associadas a este conceito: (a) a dimensão político-administrativa, (b) a dimensão socioeconómica e (c) a dimensão socioeducativa e cultural. Estas diversas dimensões, na leitura proposta, fazem parte integrante deste conceito, realçando, deste modo, a sua dimensão holística e integradora.

Em segundo lugar, é de salientar, também, que o conceito de “desenvolvimento comunitário” (Herrerías, 2000, 144) tende a ser utilizado como uma estratégia privilegiada para promover a “capacitação democrática e cívica”. De facto, para além da visão epistemológica que tem vindo a ser construída, em termos da sua genealogia sócio-histórica, este conceito assume-se, também, como uma metodologia de intervenção social e educativa. Daí destacar-se não só a sua dimensão político-administrativa e socioeconómica, como a sua dimensão socioeducativa e cultural. É neste sentido que alguns autores (Civís e Riera, 2007) consideram que o conceito de desenvolvimento comunitário deve ser perspetivado como uma “nova pedagogia comunitária”. Do que se trata, neste entendimento, é de recentrar a ação socioeducativa e sociocomunitária no quadro de uma lógica de “projeto educativo comunitário” (Civís e Riera, 2007). Por conseguinte, falar de desenvolvimento comunitário, deste ponto de vista, é, sobretudo, falar do modo como a comunidade local participa ativamente no “espaço público” e se torna protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Esta visão centrada na “pedagogia comunitária” (Civís e Riera, 2007), em contexto africano e, no âmbito deste projeto, em contexto moçambicano, tende a emergir como uma condição essencial para

promover uma verdadeira cultura de participação democrática. Importa, por isso, reforçar as condições organizativas e pedagógicas de forma a facilitar a mobilização de uma postura mais informada e crítica face aos problemas com que se deparam as pessoas e as suas comunidades.

Fazendo o ponto da situação, pode sugerir-se, desde já, alguns elementos reflexivos que se têm vindo a organizar ao longo do presente texto. Antes de mais, importa sublinhar o olhar a partir do qual se interpreta esta experiência de investigação-acção: a Pedagogia Social. Já foi referido que este campo científico e disciplinar tende a constituir-se como um novo referente educativo, ampliando e complexificando o sentido que normalmente se atribui à Educação. Em consequência, hoje, tende a instituir-se a ideia de que há mais educação para além da escola e da família. A emergência e a consolidação de uma nova figura profissional, o Educador Social (Canastra, 2007), sobretudo no contexto ibero-americano, ilustra, bastante bem, esta nova conceção educativa que tende a afirmar-se, cada vez mais. No caso moçambicano, começa a fazer-se sentir a necessidade de se investir muito mais, quer na promoção de serviços sociais e educativos, quer na mobilização de uma pedagogia comunitária. Daí a importância que assume a área do Serviço Social, particularmente em Moçambique. Contudo, importa referir que esta área só terá verdadeiro impacto nas comunidades locais se se adotar como metodologia de intervenção a “pedagogia comunitária” (Cívís e Riera, 2007; Vásquez, e López, 2011). Importa, por isso, clarificar um pouco mais o sentido que se procura realçar desta área relacionada com “ação social”, no quadro desta proposta de leitura.

Serviços sociais e educativos

O conceito de “Serviço Social” (Chopart, 2006) tende a assumir vários significados. Em cada país ou tradição, o termo é usado com sentidos distintos. Em Moçambique, a discussão em torno deste campo de intervenção social tende, também, a ganhar visibilidade. Todavia, o que parece estar a emergir é, ainda, uma conceção um tanto ao quanto “difusa”, pelo facto de se recorrer, sem uma metodologia definida, à literatura importada de outros contextos geográficos (Banks e Nohr, 2008; Santos, 2009).

Importa, por conseguinte, começar por efetuar uma breve contextualização sócio-histórica de modo a clarificar-se este campo disciplinar e profissional relacionado com a área do social⁵.

Se nos reportarmos ao contexto europeu, basicamente, surgem duas grandes tradições: a tradição francófona e a tradição anglo-saxónica. Na primeira, o campo do serviço social está associado a um trabalho socioeducativo. Já na segunda, o “*Social Work*” (Trabalho Social) centra-se, sobretudo, na prestação de serviços à população dentro de uma ótica de reconhecimento dos direitos de cidadania (Chopart, 2006; Ion e Ravon, 2002; Petrus, 1997; Sáez, 2007).

Por sua vez, estas duas tradições dão origem a várias ramificações, um pouco por toda a Europa. Em Espanha como em Portugal, por exemplo (Canastra, 2007; Sáez, 2006), o “Trabalho Social” tende a privilegiar uma conceção próxima da perspetiva anglo-saxónica. Já na Alemanha, devido à influência da Pedagogia Social (Petrus, 1997; Sáez, 2007), o Serviço Social assume-se, muito mais, na vertente socioeducativa.

O que se pode depreender, desta breve incursão sócio-histórica, é que, como em outros campos disciplinares e/ou profissionais, dependendo dos paradigmas, das tradições e das geografias, está-se, normalmente, perante uma produção de significado próprio e associada a uma lógica situacional. Interessa, por isso mesmo, quando se importa um conceito ou um campo científico, disciplinar ou profissional, explicitar o sentido que se atribui a esse tipo de terminologias. No caso moçambicano, parece ser prudente, para já, não “definir” o sentido de que se reveste a expressão “serviço social” ou “trabalho social” devido, em grande medida, à falta de estudos empíricos.

Todavia, o que já tende a emergir com alguma visibilidade, ainda que paulatinamente, é a necessidade de formação no campo do Serviço Social⁶. Também, no “terreno” (no campo profissional), já se nota alguma evolução⁷, mormente pelo facto de se começar a sen-

⁵ Não é este o momento para se fazer esta história. Para um maior aprofundamento, sugerem-se, entre outras, as seguintes obras: Canastra, 2007; Chopart, 2006; Ion e Ravon, 2006; Petrus, 1997; Sáez, 2007).

⁶ É o caso, por exemplo, da Universidade Católica de Moçambique que ministra um curso de Serviço Social, desde 2007.

⁷ O projeto, que agora se apresenta, dá conta desta nova preocupação, sobretudo em termos de intervenção em contexto prisional. Na secção da metodologia, haverá oportunidade de enunciar alguns desafios que se colocam a este campo profissional.

tir a necessidade de formação, sobretudo, por parte dos organismos oficiais.

Por conseguinte, o que importa neste momento, em Moçambique, é procurar consolidar este novo campo da área de Serviço Social que, pelas características contextuais e situacionais, deverá assumir uma perspetiva mais integradora: articulando o Serviço Social com a Pedagogia Social (Capul e Lemay, 2003; López, 2011; Sáez, 2007).

Parte-se, desta forma, da ideia de que o campo disciplinar em que se inscreve o Serviço Social, em Moçambique, deve ser o quadro da mobilização de uma “pedagogia comunitária” (Civís e Riera, 2007). Neste sentido, vale a pena referir que, como afirma a Assembleia Geral da Federação Internacional dos Assistentes Sociais e a Associação Internacional das Escolas do Serviço Social, o Serviço Social tem como missão promover condições que facilitem a mudança social, a coprodução de soluções ou de respostas para os problemas com que as comunidades se deparam, de modo a contribuir para melhorar o seu bem-estar e a sua qualidade de vida (Ferreira, 2011; Santos, 2009).

Assim, os profissionais de Serviço Social têm como principal missão contribuir: (a) para a realização pessoal e social de todos os cidadãos e (b) para o desenvolvimento de estratégias que promovam a equidade social e a solidariedade entre as diversas comunidades (ONU, 1999).

O papel do Serviço Social, no entendimento de Sheafor e Horejsi (2008), visa: (a) corrigir situações de risco, vulnerabilidade e/ou exclusão social; (b) prestar advocacia e “empoderar” indivíduos e comunidades; (c) investigar as problemáticas sociais; (d) prestar apoio psicossocial e educativo; (e) promover ações de mudança social ou de desenvolvimento comunitário.

Nesta perspetiva, considera-se que o papel dos profissionais de Serviço Social, em contexto moçambicano, para além de privilegiar a organização e gestão de serviços e prestações sociais, deve, também, centrar-se numa vertente educativa (Garros, 2007; Guerra, 2006; Menezes, 2001). Importa, por isso mesmo, mobilizar uma estratégia de intervenção social que associe, combine e articule os serviços sociais e os serviços educativos. Só assim se poderá dotar as comunidades de condições e de recursos para que elas próprias se tornem protagonistas do seu próprio desenvolvimento comunitário.

Os “serviços educativos comunitários”, neste entendimento (Civís e Riera, 2007; López, 2011), constituem, sem dúvida, a principal estratégia para que os profissionais de Serviço Social, em Moçambique,

possam realizar o seu trabalho com as comunidades locais. Caso contrário, continuará a prevalecer a “lógica assistencialista” que tende a instituir-se como a prática normalizadora em matéria de ação social (Brito, Castel-Branco, Sérgio e Francisco, 2010; Ferreira, 2011; Iamamoto, 2009; Faleiros, 2007).

Considerando os desafios do projeto que está a ser desenvolvido em contexto prisional, a perspectiva aqui defendida, de inscrever o Serviço Social no quadro de uma pedagogia comunitária, é a que parece mais promissora, até no contexto do acompanhamento e inserção sociolaboral dos reclusos que vão terminando a sua pena.

A inserção sociolaboral em contexto prisional

Um outro dos conceitos que se procurou aprofundar no quadro interpretativo que foi adotado é o conceito de “inserção sociolaboral” em contexto prisional (Balloni, 1998; Olivetti, 2002). Importa, todavia, situar, brevemente, a problemática em termos históricos⁸.

Na história do tratamento penitenciário começou-se por utilizar o termo “reeducação”, indicando o processo de aprendizagem e, particularmente, a formação da personalidade do recluso, partindo do pressuposto de que era portador de um défice no seu desenvolvimento ou, então, que padecia de algum “desvio” comportamental (perspetiva moralista). Trata-se de uma conceção que assentava na reintegração do recluso a partir de um processo de terapêutico e/ou picopedagógico, sobretudo centrado na modificação de atitudes do indivíduo, de modo a voltar a ser integrado na “norma social vigente” (Foucault e Camino, 1985). Era uma intervenção centrada, basicamente, no indivíduo, uma vez que se atribuía a este, exclusivamente, a “causa do problema”. Por isso, se tornava necessário “reeducá-lo” a partir de um processo de ressocialização ou de reabilitação social (Gutiérrez, 2003).

Posteriormente, começou-se a usar o termo “reinserção” ou, simplesmente, “inserção”, realçando, sobretudo, o papel da relação entre o indivíduo e o seu meio (a sua comunidade) (Gutiérrez, 2003; Machado, 2009). Nesta nova conceção destaca-se, particularmente, a dimensão ecológica de que se reveste a inserção do recluso (a): o papel

⁸ Veja-se a obra magnífica de Michel Foucault (em coautoria com Aurelio Camino): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.

que desempenha a família, particularmente em matéria socioafetiva; (b) a relevância do sentimento de pertença e de reconhecimento por parte da comunidade; (c) a importância de “ter um emprego”; (d) finalmente, o papel que desempenham os serviços sociais e educativos (estatais, não governamentais e associativos).

Nesta fase, a inserção do recluso passa a ser entendida numa dupla vertente: (a) social e (b) profissional. Importa reconhecer o seu “sofrimento social” (Pussetti e Brazzabeni, 2011) e restabelecer o seu “laço social” (Castel, 1998). A sua inserção depende, fundamentalmente, das condições psicossociais e dos serviços sociais e educativos que são mobilizados. Daí a relevância de que se reveste o papel da “nova pedagogia comunitária” (Civís e Riera, 2007). Já não se trata de “culpabilizar”, apenas, o indivíduo, mas de o perspetivar na sua multidimensionalidade e complexidade, como ser social que ele é. Como tal, muitas vezes, ele próprio acaba por ser “vítima” de um sistema que tende a gerar, cada vez mais, “indivíduos negativos”, isto é, indivíduos a quem se lhes nega o exercício dos seus “direitos subjetivos” (Castel, 1998; Sáez, 2007).

Esta nova abordagem realça, sobretudo, o papel “reabilitador” que se tem vindo a fazer a partir de um enfoque educativo e formativo, tanto em contexto prisional, propriamente dito, como no contexto de transição do recluso para a sua participação ativa na sociedade e, ainda, no contexto da sua inserção profissional (no mercado de trabalho).

Há, hoje, uma sensibilidade diferente em relação ao tratamento dos reclusos. Contudo, ainda se faz sentir, em muitos contextos (parece ser o caso de Moçambique), o peso do “estigma” de se ser “ex-recluso”. Ainda há um trabalho longo a fazer neste domínio. O presente projecto, que está a ser desenvolvido em Nampula, poderá contribuir para a humanização do ambiente onde vivem estes reclusos, bem como, ainda que de forma mais complexa e com alguns constrangimentos, para facilitar o seu processo de inserção sociolaboral. Na secção seguinte, dar-se-á conta de algumas das potencialidades (metodológicas e formativas) deste projecto de investigação-ação em contexto prisional.

Metodologia

O projecto “Vida Interior: Projecto para a Melhoria dos Serviços Básicos nas Prisões da Província de Nampula”, como já foi referido, visa melhorar a qualidade de vida dos reclusos deste estabelecimen-

to prisional. Desde o início do projeto (em 2010) que se considerou pertinente desenvolver uma estratégia de intervenção que tivesse em conta a complexidade e os constrangimentos que foram emergindo no decurso de um primeiro diagnóstico. Assim, optou-se por realizar uma investigação-ação (Caballo Villar e Fraguera Vale, 2007; Guerra, 2002; Gutiérrez, 2003; Lewin *et al.*, 2006), uma vez que este tipo de metodologia permite investigar o processo de intervenção, retirando daí inúmeras vantagens (entre outras): (a) em primeiro lugar, ao valorizar o processo da intervenção socioeducativa, produz-se um conhecimento muito mais ajustado às situações contextuais; (b) em segundo lugar, encara as dificuldades ou os “desvios”, que ocorrem numa determinada intervenção, como fazendo parte de qualquer realidade social ou profissional, procurando extrair daí aprendizagens úteis que, certamente, contribuirão para a melhoria do próprio processo de intervenção; (c) em terceiro lugar, perspectiva a investigação como uma estratégia privilegiada para produzir melhorias ou contribuir para transformar as dinâmicas sociais. Assim, a investigação-ação, enquanto modalidade de investigação no quadro da intervenção socioeducativa e sociocomunitária, foi a opção mais ajustada.

Considerando que a sua principal característica se centra na possibilidade de envolver os vários participantes no próprio processo de investigação, optou-se por recorrer à “observação participante” (Flick, 2005; Guerra, 2002; Gutiérrez, 2003; Sáez, 2007). Esta técnica de recolha de dados permite: (a) registar, não só o que é objeto de planificação (o “lado formal” da intervenção), mas, também, o “lado informal” (os afetos, os valores, as ideologias...); (b) utilizar um conjunto variado de instrumentos de recolha de dados (como, por exemplo, o diário de campo, as entrevistas não estruturadas e/ou semiestruturadas e a análise documental); (c) envolver os próprios participantes no projeto como investigadores (neste caso, eles não são, apenas, “objeto” de investigação, mas “sujeitos” de investigação)⁹.

Esta modalidade de investigação (considerando o balanço feito até ao momento) parece constituir uma estratégia privilegiada para acompanhar o processo de implementação do projeto referido ao lon-

⁹ Nesta fase de implementação do Projecto, os participantes (entre formadores, três dos quais são também investigadores no contexto deste projecto, e formandos) são 28, 8 formadores e 20 formandos (operadores sociais), que trabalham directa ou indirectamente com os reclusos.

go deste artigo. Por isso, do ponto de vista metodológico, o que já se pode destacar é esta potencialidade relacionada com este tipo de metodologia de investigação. Para além desta constatação, ainda que numa leitura “provisória”, evidenciam-se, também, alguns resultados que tendem a emergir no decurso do processo de implementação do projeto. De seguida, destacam-se alguns desses resultados (ainda que provisórios).

Discussão de alguns resultados obtidos e/ou esperados

Importa, antes de mais, referir que o projeto de intervenção¹⁰ começou por um diagnóstico realizado pela equipa que coordena o projeto (os autores deste artigo). Deste, concluiu-se que havia a necessidade de realizar uma formação para os Operadores Sociais (atores que trabalham com os reclusos). Assim, deu-se início à elaboração de um plano de formação, organizado em oito módulos, procurando dar resposta às diversas necessidades identificadas (a título ilustrativo, nas áreas da formação pessoal e social, dos direitos sociais, do encaminhamento processual, do aconselhamento psicossocial, da intervenção psicopedagógica, das estratégias de inserção social e profissional...).

Após a conclusão desta fase formativa, os Operadores Sociais, por sua vez, tendo como suporte o manual didático que entretanto os formadores elaboraram, irão replicar este plano de formação para os seus colegas, nos diversos locais onde exercem a sua atividade profissional. É nesta perspetiva que se procura investir numa estratégia educativa e pedagógica: “em vez de dar o peixe, deve ensinar-se a pescar”. A pedagogia comunitária visa, precisamente, permitir que os vários atores sociais se tornem “autores” do seu próprio desenvolvimento.

Finalmente, referir que o projeto, na sua fase de conclusão, dará origem a uma formação pós-graduada para recém-licenciados em Serviço Social. Particularmente em Moçambique, como foi referido, os profissionais de Serviço Social ainda não são reconhecidos social e profissionalmente, e até mesmo, do ponto de vista estatal, ainda há

¹⁰ Este projecto é o resultado de uma parceria entre a Universidade Católica de Moçambique, a Delegação de Moçambique do ProgettoMondo, Mlal (ONG) e o Serviço Nacional das Prisões da República de Moçambique, sendo cofinanciado pela Comissão da União Europeia em Moçambique.

algum trabalho a ser feito, uma vez que a atividade profissional ainda carece de uma regulamentação. Por isso, este projeto tem, também, como propósito contribuir para a formação especializada destes profissionais, particularmente na área do acompanhamento em contexto prisional, tanto ao nível da intervenção psicossocial em contexto institucionalizado (no estabelecimento prisional), como no campo da transição para a vida em sociedade e a inserção sociolaboral.

Estes são alguns “produtos” associados a este projeto de investigação-ação. Considerando os elementos reflexivos que se têm vindo a organizar ao longo desta pesquisa, ainda em curso, pode-se sugerir uma primeira potencialidade: a investigação-ação tende a constituir-se numa modalidade de pesquisa favorável para intervir numa ótica de promoção de desenvolvimento comunitário. Importa, por isso, reforçar este tipo de prática, particularmente, com o intuito de criar condições facilitadoras que contribuam para o reconhecimento dos direitos de cidadania, particularmente dos que vivem em “zonas de vulnerabilidade e/ou exclusão social” (Castel, 1998).

Conclusão

O presente artigo procura dar conta do processo de implementação de um projeto de investigação-ação em contexto prisional. Convocaram-se alguns conceitos que sustentam o quadro interpretativo. A Pedagogia Social, enquanto suporte reflexivo, facilitou este exercício de “leitura” em torno de uma realidade muito singular: o processo de transição para a vida em sociedade e de inserção sociolaboral de um grupo de reclusos de Nampula (Moçambique). A opção foi investigar este projeto a partir da intervenção realizada quer por alguns formadores quer por formandos (Operadores Sociais). Considerou-se que, devido à singularidade do contexto onde decorre este projeto, o contexto moçambicano, seria mais ajustado realizar uma investigação-ação. Embora o projeto ainda esteja a decorrer, devido às características da própria modalidade investigativa, foi possível, desde já, realizar um primeiro balanço.

A modalidade de investigação-ação parece constituir uma estratégia privilegiada para acompanhar o processo de inserção sociolaboral de reclusos, em contexto moçambicano. É certo que estes resultados ainda assumem um carácter provisório. Contudo, do ponto de vista da

potencialidade metodológica, já se pode referir que esta modalidade de investigação tende a revelar-se como um instrumento precioso para trabalhar numa perspetiva de promoção de desenvolvimento comunitário. Na realidade, face à cultura que ainda predomina neste contexto africano (Castel-Branco, 2010), importa investir na promoção de uma pedagogia comunitária, de modo a se ultrapassar uma certa visão assistencialista que ainda teima em persistir um pouco por toda a parte (Pussetti e Braggabeni, 2011). Moçambique, em relação a esta matéria, também necessita de implementar políticas assentes numa visão “pró-desenvolvimentista” (ou numa ótica de *empowerment*). A Pedagogia Social, enquanto estratégia socioeducativa e sociocomunitária, pode ser uma ferramenta eficaz para facilitar este processo de desenvolvimento comunitário.

Referências bibliográficas

- Balloni A. (1998). *Criminologia e sicurezza*. Milano: F. Angeli.
- Banks, S., e Nohr, K. *Ética prática para as profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Brito, L., Castel-Branco, C. N., Sérgio, C. e Francisco, A. (2010). *Protecção Social: abordagens, desafios e experiencias para Moçambique*. Maputo: IESE
- Caballo Villar, M., e Fraguela Vale, R. (2007). *A investigación-acción participativa no quefacer municipal*. Coruña: Deputación Provincial da Coruña.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canastra, F. (2007). *O perfil formativo-profissional do educador social. Um estudo a partir das narrativas experienciais de autoformação*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Aberta.
- Capul, M. e Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social* (vols. 1.º e 2.º). Porto: Porto Editora
- Caride, J., Freitas, O., e Vargas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Carvalho, A., e Baptista, I. (2008). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crónica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- Castel-Branco, C. (2010). *Pobreza, riqueza e dependência em Moçambique*. Maputo: IESE.
- Chopart, J. (2006). *Novos desafios do trabalho social: dinâmicas de um campo profissional*. Porto: Porto Editora.
- Civís, M., e Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria: un nuevo marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.

- Faleiros, V. (2007). *Estratégias em serviço social* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferreira, J. (2011). Contributo para o debate da epistemologia do serviço social. *Trabajo Social Global – Revista de Investigaciones en intervención Social*, 2 (1) 63-77.
- Foucault, M., e Camino, A. (1985). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Guerra, I. (2006). *Participação e acção colectiva: interesses, conflitos e consensos*. Estoril: Principia.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Estoril: Principia.
- Gutiérrez, A. (2003). *La intervención socioeducativa como proceso de investigación*. Valencia: Nau Llibres.
- Herrerías, J. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social*. Valencia: Nau Llibres.
- Iamamoto, A. (2009). *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação* (16ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ion, J., e Ravon, B. (2002). *Les travailleurs sociaux* (6.ª ed.). Paris: La Découverte.
- López, E. (2011). *La educación social: desde la práctica de los servicios sociales comunitarios*. Sevilla: Wanceulen.
- Machado V. (2009). *Ressocialização* [Em linha]. Disponível em: http://www.redp.com.br/arquivos/redp_3a_edicao.pdf [Consultado em 13/01/2012].
- Martinelli, M. (2006). *Serviço social: identidade e alienação* (10.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Menezes, M. (2001). *As práticas de cidadania no poder local comprometido com a comunidade*. Coimbra: Quarteto
- Miceli M. (1999). *Autoestima*. Bologna: Il Mulino.
- Olivetti F. (2000). *Progettare l'inserimento lavorativo*. Torino: Ega.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Pussetti, C., e Brazzabeni, M. (2011). Sofrimento social: idiomas da exclusão e políticas de assistencialismo. *Etnográfica*, 15 (3), 467-478.
- Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Acolher em família: uma resposta para as crianças em perigo. Um projeto de investigação sobre o Acolhimento Familiar no Porto

*Paulo Delgado*¹

RESUMO: O objetivo essencial do Acolhimento Familiar, enquanto medida de proteção das crianças em perigo é afastá-las do perigo, garantir a sua recuperação física e psicológica e o seu desenvolvimento integral. O educador social é um agente de mudança na sociedade, o Acolhimento Familiar é um meio ou uma oportunidade de mudança da vida das crianças e das famílias nas suas comunidades. O projeto “O Acolhimento familiar no Distrito do Porto”, que descrevemos neste artigo, procura analisar, na área geográfica em estudo, os traços essenciais da medida, os atores que mobiliza, as diferentes fases e processos das colocações, o grau de satisfação que a experiência proporciona aos acolhedores e quais as implicações que a colocação acarreta para o desenvolvimento das crianças abrangidas. Este estudo adapta à realidade portuguesa a investigação desenvolvida por Del Valle, López, Montserrat e Bravo, intitulada *El Acogimiento Familiar en España. Una evaluación de resultados* (Del Valle, López, Montserrat & Bravo, 2008), e insere-se no âmbito de atuação do INED, o Centro de Investigação e Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. No distrito do Porto, a área geográfica abrangida pelo estudo, encontravam-se em acolhimento familiar, em 2011, mais de metade das colocações familiares de crianças em Portugal (289 num total de 553 crianças).

ABSTRACT: Foster Care essential goal is to remove children from danger, ensuring their physical and psychological recovery and their integral development. The social educator is an agent of social change in society, the Foster Family is a means or an opportunity to change the lives of children and families in their communities. The study ‘Foster Care in

¹ Instituto Politécnico do Porto.

Porto District', described in this paper, intends to analyze, in the geographical area under study, the essential features of Portuguese foster care, the participants that it mobilizes, the different stages, the degree of satisfaction that the experience provides and the implications that the placement brings to the comprised children's development.

This study adapted the research developed by Del Valle, López, Montserrat and Bravo in 2008, entitled 'El Acogimiento Familiar en España. Una evaluación de resultados', to Portuguese reality. The project is developed by INED, Centre for Research and Innovation in Education, of Escola Superior de Educação of Instituto Politécnico do Porto. In 2011, in the district of Porto, the geographical area covered by the study, were more than a half of children's family placements in foster care in Portugal (289 out of 553 children).

A família: um espaço de acolhimento

A experiência de vida num ambiente familiar estável e seguro associado à construção de novos vínculos e, sempre que possível, à manutenção dos laços afetivos que a criança transporta consigo do passado, podem ajudar à construção da resiliência e à recuperação física e psicológica das crianças, contribuindo para o seu bem-estar e desenvolvimento integral (Cairns, 2006).

O Acolhimento Familiar proporciona um contexto familiar alternativo, quando o perigo torna a retirada da família biológica inevitável. Esta medida de colocação pode e deve ser, idealmente, um contexto de abertura, parceria e participação, numa experiência única de vida em família, preservando a relação com os pais e outros familiares (Amorós & Palacios, 2004; David, 2000).

O Acolhimento Familiar, enquanto medida de proteção de crianças em perigo, é decidido por via administrativa ou judicial. As entidades com competência para aplicar a medida são as comissões de proteção e os tribunais. Uma vez decretada, impõe-se o acompanhamento da situação da criança acolhida por uma autoridade pública, que poderá ser ou não a mesma que decretou a medida.

Após a integração da criança na família de acolhimento, e enquanto decorrer a estadia, a Equipa de Acolhimento competente tem a responsabilidade de suportar, ajudar, promover e avaliar a colocação, até ao momento em que cessa, seja qual for a causa da cessação. A medida não se esgota com a colocação, bem pelo contrário, e combina, no acompanhamento, o apoio com a avaliação (Schofield, Beek, Sargent, & Thoburn, 2000), procurando assegurar que se encontram reunidas,

junto dos acolhedores, as condições necessárias para um desenvolvimento adequado da criança, seguir a evolução da sua família biológica e analisar continuamente as condições ou pressupostos em que se baseia o projeto de vida para a criança. O acompanhamento não se pode resumir, pelo exposto, ao apoio prestado à família de acolhimento e à criança acolhida, deve incluir o trabalho direto com a família biológica, procurando incentivar as mudanças que são necessárias para a reunificação.

Schofield e Stevenson (2009) identificam duas responsabilidades essenciais no acolhimento: permitir que cada criança encontre um modo adequado para gerir as múltiplas relações familiares que caracterizam o seu presente, dando um sentido narrativo coerente ao seu passado, e trabalhar com a família biológica, de modo a viabilizar a melhor relação possível.

O acompanhamento adequado exige, deste modo, uma considerável percentagem do tempo de trabalho da equipa de Acolhimento, que não deve ser menosprezado (Cleaver, 1999). O seu primeiro passo é o de assegurar à família biológica que continuam a ser os pais da criança, apesar de não se ocuparem dela no quotidiano diário (David, 2000), e o de aproveitar e salientar as suas potencialidades ou pontos fortes, a base ou ponto de partida para o processo de recuperação (Amorós & Palacios, 2004). A família biológica constitui uma fonte de identidade. De acordo com as circunstâncias e a evolução de cada caso, é uma identidade que deve ser reafirmada, modificada ou da qual se deve desistir (Sinclair, 2005).

A pertença a duas famílias coloca problemas e dilemas que podem ser minorados ou mesmo resolvidos quando a criança acolhida não se sente constrangida a uma escolha exclusiva entre os dois espaços familiares. Quando são feitos esforços para criar um contacto positivo, a criança pode experimentar os aspetos mais positivos da sua família biológica e reforçar o seu sentimento de identidade, libertando-se do conflito de lealdade e do medo de perda. Beek e Schofield (2004) acrescentam àquele processo a oportunidade proporcionada à criança para discutir com os acolhedores as dificuldades da sua família biológica, na certeza de que não serão objeto de juízos de valor. Schofield e Stevenson (2009) sublinham a necessidade que a criança tem de conhecer as suas origens, base da identidade pessoal, a que somam a importância de compreender e dar um sentido aos acontecimentos do passado, que permitam seguir em frente, realçando ainda que

uma parte da crianças acabam por regressar, passados alguns meses ou muitos anos, ao seio da família biológica.

Para Triseliotis (2010), por sua vez, o contacto contínuo com a família biológica não prejudica o desenvolvimento da vinculação da criança com os seus novos acolhedores. Pelo contrário, uma atitude de desconfiança ou de recusa da parte dos acolhedores relativamente à família biológica pode criar na criança uma desconfortável sensação de vazio a separar os adultos mais importantes da sua vida (Triseliotis, Borland & Hill, 2000). Todavia, se o contacto expuser a criança a uma ansiedade extrema e a uma forte perturbação emocional, pode dificultar a vinculação com os acolhedores, essencial para assegurar integração segura e um desenvolvimento saudável (Schofield & Beek, 2006).

Waterhouse (1999) enumera um conjunto de fatores que, segundo os acolhedores, condicionam o resultado positivo ou negativo do contacto da criança com os seus pais. Os acolhedores que revelam a capacidade de aceitar incondicionalmente as crianças tal como elas são também tendem a demonstrar a mesma capacidade de aceitação relativamente à família biológica. Estes acolhedores, que conseguem aceitar e «encaixar» comportamentos e ideias contraditórias, transmitem às crianças acolhidas a certeza de que “as suas memórias confusas e sentimentos contraditórios sobre as suas famílias biológicas são válidos e compreensíveis” (Beek & Schofield, 2004, p. 227). Permitir que a criança exprima esses sentimentos complexos, ser capaz de escutar e de conversar sobre acontecimentos ou comportamentos, ajuda a criança a compreender a realidade da família biológica e das razões por que não podem no imediato viver com ela.

A todo o momento ocorrem mudanças nas famílias, na acolhedora e na de origem, ou não fossem estas sistemas. Quando a reunificação é possível, raramente as crianças regressam à mesma «constelação» familiar de onde saíram (Neil & Howe, 2004; Schofield & Stevenson, 2010). Cleaver (1999) refere por exemplo a chegada de um novo parceiro ou parceira, reconstituindo-se a família biológica, com eventual impacto nos esquemas de contacto combinados. O mero decurso dos meses ou anos, no caso do acolhimento familiar prolongado, muda, de forma mais ou menos subtil, o papel de acolhedores, da criança, da família biológica e da própria Equipa de Acolhimento. Esta última, por exemplo, pode ser um pouco marginalizada na tomada de certas decisões, particularmente quando existe uma boa comunicação com

os pais (Beek & Schofield, 2004). Estes últimos e restante família biológica podem por sua vez afastar-se da criança até terminar a relação. São alterações que determinam uma reflexão e avaliação sobre a continuidade da estadia, a sua alteração ou cessação, a aplicação de outra medida ou o regresso da criança a casa.

Em suma, as condições e a finalidade do acolhimento devem estar em contínua apreciação, o que obriga a uma comunicação permanente com os atores principais da medida, variável todavia, na quantidade e na regularidade, de acordo com a modalidade de acolhimento. O Acolhimento Familiar prolongado ou especializado requer inicialmente uma relação mais próxima e uma comunicação regular e contínua entre a Equipa de Acolhimento, os acolhedores e a criança, que tende, todavia, a diminuir, no tempo, quando a colocação estabiliza e os técnicos responsáveis acham preferível assumir um papel secundário. No acolhimento familiar de curta duração, de urgência, ou na utilização pontual do *respite care* o acompanhamento é necessariamente diferente, porque a preocupação essencial é definir a resposta que se segue. No caso do acolhimento na família alargada, a questão principal é a de garantir que o acompanhamento se faça, a bem da segurança de todos os implicados, pois o mero facto “de ter parentesco com a criança não é suficiente para dotar estas famílias das competências e dos recursos necessários” (Amorós, Palacios, Fuentes, León, & Mesas, 2003, p. 237).

O Acolhimento Familiar no distrito do Porto.

Génese do projeto

A aplicação prática da medida do acolhimento familiar tem sido objeto de algumas críticas na sua aplicação, tais como a escassa promoção da medida, a ausência de critérios de seleção específicos das pessoas envolvidas, a falta de prévia formação e de acompanhamento técnico (Delgado, 2010). Faltam, todavia, os projetos de investigação sobre o tema, sendo inclusivamente necessário recorrer a estudos desenvolvidos noutros sistemas para enquadrar conceptualmente a medida (Schofield, Beek, Sargent & Thoburn, 2000; Sellick, Thoburn & Philpot, 2004; Sinclair, Gibbs & Wilson, 2004; Sinclais, Wilson & Gibbs, 2005; Triseliotis *et al.*, 2000).

Os dados disponíveis são escassos (Instituto da Segurança Social, 2011) e não permitem determinar, em profundidade, como se desdobram e concretizam as diversas fases integradas no processo do Acolhimento Familiar, como são os atores desta medida de proteção, que obstáculos, que vantagens e desvantagens caracterizam a sua utilização.

A comunidade científica portuguesa tem privilegiado, na escassa investigação produzida no âmbito da proteção da infância, outras vertentes da intervenção socioeducativa, como a Adoção ou a problemática da violência. Para além dos trabalhos que nos têm ocupado (por exemplo, Delgado, 2007, Delgado, 2008, e Delgado, 2011), são quase inexistentes os estudos que versem sobre esta matéria, merecendo por isso particular destaque os trabalhos de Cardoso, 2010, Martins, 2005, Pinto, 2008 e Tribuna & Relvas, 2002.

O Relatório do Instituto da Segurança Social (2011) faz a caracterização das crianças e jovens em situação de Acolhimento. Em 2010, encontravam-se acolhidas 9136 crianças, a maioria das quais (7191) com o acolhimento iniciado antes daquele ano. Das 1945 crianças que iniciaram o acolhimento em 2011, apenas 600 foram desinstitucionalizadas no decurso do mesmo ano.

O sistema continua a revelar os seguintes traços: elevado número de crianças acolhidas, baixa mobilidade, uma vez que poucas crianças cessam o acolhimento, um contínuo movimento de desinstitucionalização, uma vez que entram menos crianças no sistema do que as que saem, e uma longa permanência, que se reflete numa média de permanência em acolhimento familiar de 6 anos e de 4 anos em lar de infância e juventude. Em suma, estão menos crianças acolhidas do que nos anos anteriores e é menor o número de crianças que inicia o acolhimento (menos 242 do que em 2009). Cerca de 62% dos jovens tem mais de 12 anos, uma parte significativa tem problemas de comportamento e apresenta níveis elevados de insucesso escolar. O Porto destaca-se como o distrito com o maior número de crianças acolhidas em todo o país. A esta descrição, soma-se o aumento das crianças colocadas em instituição e a diminuição significativa da expressão do Acolhimento Familiar no sistema.

Relativamente à resposta de Acolhimento, encontravam-se acolhidas em 2010 um total de 5954 crianças em lares de infância e juventude, 553 em famílias de acolhimento e 2209 em Centros de Acolhimento Temporário, distribuindo-se as restantes crianças por outras respostas

pouco expressivas. Em suma, estamos face a um sistema de proteção monocentrado numa medida de colocação, o acolhimento em instituição, que acolhe cerca de 94% das crianças, tendência que se tem acentuado nos últimos anos e que revela um panorama que não tem paralelo nos restantes países da União Europeia (Eurochild, 2010).

Sobre o estado da arte, pode-se afirmar que, lentamente, começaram a surgir em Portugal pequenos sinais de mudança, para além dos já mencionados. O Acolhimento Familiar é objeto de alguma atenção da parte da comunicação social. O discurso político atual aposta claramente na redução do número de crianças institucionalizadas, acompanhando a crescente sensibilidade social para a problemática da infância e da juventude, para o risco e para os maus-tratos que se lhe associam, e para a imperiosa necessidade de se apostar numa prática efetiva de proteção das crianças e dos jovens, de modo a garantir o seu adequado desenvolvimento.

Até à data, não foi todavia desenvolvido um estudo de âmbito nacional, se excluirmos os estudos de caracterização das crianças acolhidas e dos acolhedores (IDS/CNPCJR, 2002a e IDS/CNPCJR, 2002b) que não chegaram a ser publicados e que se encontram, no presente, necessariamente desatualizados. A realização deste projeto, inserido no âmbito de atuação do INED, o Centro de Investigação e Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, permitirá compreender, na área geográfica em estudo, os traços essenciais da medida, a sua expressão quantitativa, os atores que mobiliza, as diferentes fases e processos das colocações, o grau de satisfação que a experiência proporciona aos acolhedores e quais as implicações que a colocação acarreta para o desenvolvimento das crianças abrangidas.

Plano e métodos

Esta pesquisa tem como objetivo geral caracterizar e analisar as situações de Acolhimento Familiar existentes no Porto, distrito que, em 2011, representava cerca de 52% das colocações familiares de crianças em Portugal (Instituto da Segurança Social, 2011). Procura ainda determinar se o Acolhimento Familiar constitui um contexto adequado para o desenvolvimento das crianças acolhidas e identificar um conjunto de vetores que estabeleçam critérios de qualidade para a sua implementação.

Este estudo adapta à realidade portuguesa a investigação desenvolvida por Del Valle, López, Montserrat e Bravo intitulado *El Acogimiento Familiar en España. Una evaluación de resultados* (Del Valle, López, Montserrat & Bravo, 2008). Metodologicamente, os dados serão recolhidos com a aplicação de uma grelha a partir dos *dossiers* das Equipas de Acolhimento da Segurança Social no distrito do Porto. A recolha será complementada pela realização de entrevistas presenciais e individuais com os acolhedores nas suas casas, e pela realização de entrevistas de grupo com um pequeno número de crianças acolhidas. Todos os dados serão tratados e publicitados com a garantia e o compromisso de proteção do anonimato dos diferentes participantes no estudo.

Os dados recolhidos serão analisados procurando critérios de qualidade que aperfeiçoem a implementação da medida e o crescimento da sua expressão, de modo a diminuir o número de crianças acolhidas em instituição e a aproximar os programas de colocação de crianças em perigo do padrão existente nos países ocidentais (Eurochild, 2010).

Os objetivos específicos do estudo são, deste modo, descrever detalhadamente o perfil dos protagonistas diretos da medida, determinar as diferentes fases e processos de cada colocação, analisar o grau de satisfação dos acolhedores com a experiência, analisar o grau de satisfação das crianças acolhidas com a experiência, analisar os percursos educativos das crianças em acolhimento familiar e averiguar de que forma o Acolhimento Familiar prolongado pode garantir a segurança e a permanência desejada às crianças acolhidas. A interpretação dos dados e a sua discussão será enquadrada pela Lei sobre o Acolhimento Familiar em Portugal, publicada no início de 2008 (Decreto-Lei n.º 11/2008, de 17 de janeiro), de modo a refletir e questionar o impacto da sua aplicação.

Metodologicamente, os dados serão recolhidos pelos membros das Equipas de Acolhimento da Segurança Social no distrito do Porto, responsáveis pelo acompanhamento das colocações, a partir dos *dossiers* respeitantes a todas as crianças acolhidas em maio de 2011, num total de 289. O levantamento dos dados será completado com a realização de entrevistas a um grupo de famílias de acolhimento, procurando determinar e conhecer o itinerário de proteção das crianças acolhidas e os reflexos, positivos ou negativos, do acolhimento na dinâmica familiar. Recorrer-se-á deste modo a uma metodologia

mista, consubstanciando uma abordagem descritiva e interpretativa articulada com a análise quantitativa, através da análise documental, do preenchimento de uma grelha por cada colocação (questionário) e da realização de entrevistas individuais e de grupo.

Serão abrangidos os casos de acolhimento familiar no âmbito de um processo de promoção e proteção, isto é, na sequência de uma intervenção administrativa ou judicial planificada. Excluir-se-ão deste modo as situações de acolhimento familiar de facto (sem tutela ou intervenção de uma entidade pública de enquadramento) e a colocação familiar tendo em vista a adoção.

A evolução das crianças no contexto do acolhimento será analisada de diferentes formas, de um ponto de vista diacrónico. Desde logo na grelha para a recolha dos dados no *dossier* de cada criança acolhida, que contém várias perguntas que comparam a situação da criança no momento do início do acolhimento com a situação atual. Esta perspetiva evolutiva é recolhida a partir da triangulação de pontos de vista dos principais protagonistas da colocação: os técnicos da Equipa de Acolhimento, os acolhedores e as próprias crianças acolhidas. As entrevistas serão uma peça essencial no processo de recolha de dados porque pretendem ser um tempo de reflexão e um olhar retrospectivo sobre o passado e uma previsão sobre o futuro e sobre o sentimento de pertença e de segurança que o acolhimento eventualmente possa oferecer. Permitirão ainda preencher lacunas que tenham sido hipoteticamente detetadas no preenchimento da grelha.

A recolha de dados será realizada a partir dos *dossiers* de cada caso por intermédio da aplicação de uma grelha baseada no instrumento utilizado no estudo do GIFI anteriormente referido, com os seguintes parâmetros: dados básicos das crianças, situação escolar, saúde, itinerário de proteção, contexto da família de origem, projeto de vida da criança acolhida, contactos com a família de origem, dados sobre os acolhedores, acompanhamento do acolhimento e evolução e avaliação da criança.

A mera utilização da grelha não permite obter dados substanciais ou de maior profundidade. Por essa razão, pretendemos realizar entrevistas presenciais aos acolhedores e às crianças acolhidas. A meta é entrevistar um quarto das famílias de acolhimento integradas na fase anterior. O guião da entrevista (semiestruturada) abordará as seguintes áreas: processo de acolhimento, contactos com a família de origem, perspetivas de permanência, evolução das crianças durante o

acolhimento, percursos educativos das crianças acolhidas, resultados do acolhimento e grau de satisfação com a experiência.

No caso das crianças, serão realizadas duas entrevistas de grupo, com os mesmos participantes que serão crianças com a idade e a maturidade necessárias para expressar livremente a sua opinião sobre a experiência do acolhimento, os seus aspetos positivos e negativos, abordando processos e algumas das questões mais controversas. Entre estas, podemos referir os contactos com a família de origem, a permanência e o fim da estadia, a transição para a autonomia, a relação com os acolhedores, o percurso escolar, ou a remuneração dos acolhedores. O objetivo essencial é dar voz ao protagonista da medida, escutar as suas opiniões e as suas propostas numa conversa aberta e fluída e que se repete num segundo encontro para permitir vencer receios ou um sentimento de menor à vontade pelo desconhecimento dos participantes na entrevista.

Por fim procurar-se-á analisar o grau de sobrecarga do acolhedor, por intermédio da utilização da Escala de Sobrecarga do Cuidador (Caregiver Burden Interview, de Zarit, Reever e Bach-Peterson, 1980), testado e aplicado no estudo desenvolvido por Del Valle, López, Montserrat & Bravo (2008).

A Pedagogia Social e o Acolhimento Familiar. Considerações finais

O objetivo essencial do Acolhimento Familiar, enquanto medida de proteção das crianças em perigo é afastá-las do perigo, garantir a sua recuperação física e psicológica e “proporcionar-lhes as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral (alínea b) do art.º 34.º da Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo). São estes os critérios que determinam o sucesso da medida e são estas as dimensões que nos propomos analisar no projeto que pretendemos levar a cabo no INED.

Saber de que modo o Acolhimento Familiar constitui um contexto adequado para o desenvolvimento das crianças acolhidas é uma interrogação que não tem uma resposta rápida, e muito menos fácil, atendendo ao número de variáveis envolvidas. Refira-se a título de exemplo a questão do contacto com a família de origem, com tantos reflexos no decurso do acolhimento. Procuraremos responder àque-

la pergunta, em cada um dos casos analisados, combinando critérios mais objetivos (nomeadamente os referentes à integração e ao comportamento escolar ou à saúde da criança acolhida) com critérios de natureza qualitativa, que evidenciem a evolução que a criança demonstrou durante a colocação, na opinião necessariamente subjetiva mas por isso mesmo rica e profícua dos principais atores do Acolhimento Familiar.

O educador social é um agente de mudança na sociedade, o Acolhimento Familiar é um meio ou uma oportunidade de mudança da vida das crianças e das famílias nas suas comunidades. Requer de quem intervém, segundo Brandon, Schofield & Trinder (1998), conhecimento (quadro legal, teorias sobre o desenvolvimento da criança, de diferentes métodos de trabalho, de si próprio e da sua profissão), competências (de comunicação, de negociação, de sensibilidade mas sem vulnerabilidade, de manutenção do relacionamento apesar das dificuldades, de promoção da participação) e valores (o direito das crianças ao cuidado e à proteção e o direito a serem tratadas e escutadas como pessoas), que acrescentem à legitimidade institucional uma legitimidade de competência, assente na reflexão científica, na mediação cultural e em princípios éticos socialmente comprometidos.

Princípios fundamentais para a Pedagogia Social como o respeito pela dignidade e privacidade do ser humano, a liberdade na sua autodeterminação, a participação, a educabilidade e a proximidade (Baptista), são comuns ao Acolhimento Familiar, numa dupla aceção: na finalidade da intervenção e na forma como opera a relação com a criança e a sua família, quer no modo como seleciona, forma e apoia as situações de acolhimento. No fundo, contribuem ambas para definir os modos como uma sociedade educa as suas crianças para a relação com o outro, seja o outro um conteúdo, uma pessoa ou um contexto social (García, 2003), num trabalho conjunto de aquisição de saber, de promoção do desenvolvimento pessoal e da cidadania.

Referências bibliográficas

- Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E., & Mesas, A. (2003). *Familias Canguro. Una experiencia de protección a la infancia*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Amorós, P., & Palacios, J. (2004). *Acogimiento Familiar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beek, M., & Schofield, G. (2004). *Providing a secure base in long-term Foster Care*. London: BAAF.

- Brandon, M., Schofield, G., & Trinder, L. (1998). *Social Work with children*. London: Macmillan.
- Cairns, K. (2006). *Attachment, trauma and resilience: therapeutic caring for children*. London: BAAF.
- Cardoso, L. (2010). *Contextos de Colocação para Crianças em Perigo dos 0 aos 3 Anos de Idade: Elementos para uma análise*. Dissertação de mestrado não publicada, IS-CET, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Cleaver, H. (1999). Contact: the social worker's experience. In M. Hill (Edt.), *Signposts in Fostering. Policy, practice and research issues* (pp. 252-262). London: BAAF.
- David, M. (2000) (Dir.). *Enfants, parents, famille d'accueil. Un dispositif de soins: l'accueil familial permanent*. Ramonville Saint-Agne: Èrès.
- Delgado, P. (2007). *Acolhimento Familiar. Conceitos, práticas e (in)definições*. Porto: Profedições.
- Delgado, P. (2008). *Crianças e acolhedores. Histórias de vida em famílias*. Porto: Profedições.
- Delgado, P. (2010). O Acolhimento Familiar em Portugal. Conceitos, práticas e desafios. *Psicologia & Sociedade*, vol. 22, n.º 2, maio/agosto, pp. 336-344.
- Delgado, P. (2011). *Acolhimento Familiar de Crianças. Uma perspectiva ecológica*. Porto: Profedições.
- Del Valle, J. López, M., Montserrat, C., & Bravo, A. (2008). *El Acogimiento Familiar en España. Una evaluación de resultados*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Eurochild (2010). *Children in alternative care – National Surveys*. Bruxelas: Eurochild.
- García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- IDS/CNPCJR (2002a). *Crianças e jovens em Acolhimento Familiar. Caracterização sociográfica e percursos de vida*. Lisboa: documento fotocopiado.
- IDS/CNPCJR (2002b). *Famílias de Acolhimento. Características, motivações e enquadramento institucional*. Lisboa: documento fotocopiado.
- Instituto da Segurança Social (2011). *Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2010*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Martins, P. (2005). O Acolhimento Familiar como resposta de protecção à criança sem suporte familiar adequado. *Revista Infância e Juventude*, n.º 4, 63-84.
- Neil, E. e Howe, D. (2004). Conclusions: a transactional model for thinking about contact. In E. Neil & D. Howe (Edts.), *Contact in Adoption and permanent Foster Care* (pp. 224-254). London: BAAF.
- Pinto, V. (2008). *Critérios para selecção e formação de famílias de acolhimento*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Schofield, G., Beek, M., Sargent, K., & Thoburn, J. (2000). *Growing up in foster care*. London: BAAF.
- Schofield, G., & Beek, M. (2006). *Attachment handbook for foster care and adoption*. London: BAAF.
- Schofield, G., & Stevenson, O. (2009). Contact and relationships between fostered children and their families. In G. Schofield & J. Simmonds (Edts.), *The child placement handbook* (pp. 178-202). London: BAAF.

- Sellick, C., Thoburn, J., & Philpot, T. (2004). *What works in adoption and foster care?* Ilford: Barnardo's.
- Sinclair, I., Gibbs, I., & Wilson, K. (2004). *Foster Carers. Why they stay and why they leave.* London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sinclair, I. (2005). *Fostering Now. Messages from research.* London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sinclair, I., Wilson, K., & Gibbs, I. (2005). *Foster Placements. Why they succeed and why they fail.* London: Jessica Kingsley Publishers.
- Triseliotis, J., Borland, M., & Hill, M. (2000). *Delivering Foster Care.* London: BAAF.
- Triseliotis, J. (2010). Contact between looked after children and their parents: a level playing field. *Adoption & Fostering, vol. 34,* 59-66.
- Tribuna, F., & Relvas, A. (2002). Famílias de acolhimento e vinculação na adolescência. In A. Relvas & M. Alarcão (Coord.), *Novas formas de família* (pp. 53-120). Quarteto: Coimbra.
- Waterhouse, S. (1999). How foster carers view contact. In M. Hill (Edt.), *Signposts in Fostering. Policy, practice and research issues* (pp. 215-226). London: BAAF.

Gente de lugar nenhum – reflexão sobre a animação sociocultural em contexto institucional para terceira idade

Alexandra M.^a Pereira Carneiro¹

RESUMO: As respostas sociais para terceira idade, nomeadamente os Lares, têm sido orientadas sobretudo para o cuidado geriátrico aos seus residentes, por vezes relegando para segundo plano outras necessidades e interesses que completam a existência afetiva e espiritual dessas pessoas. Como se pode posicionar a Animação Sociocultural quer no contexto interno de Lar, na resposta imediata aos residentes, quer (re)criando o Lar como instituição socioeducativa no contexto sociogeográfico? Pensar o envelhecimento não é tarefa apenas para os especialistas ou para os que estão mais perto de serem velhos; bem longe disso, deve ser cada vez mais um assunto do dia-a-dia, debatido nas escolas, no metro, à mesa das refeições com as crianças... Uma vez que envelhecer é o que nos acontece todos os dias e ser idoso é tão natural como ser jovem ou adulto, as inquietações não devem ser maiores do que as alegrias e as aprendizagens com os idosos das nossas vidas devem ser equivalentes às surpresas que as crianças das nossas vidas nos reservam.

ABSTRACT: Social responses to the elderly, including nursing homes, have been primarily oriented to geriatric care to residents, sometimes overshadowing other needs and interests of a complete emotional and spiritual existence. How should Socialcultural intervention be positioned either in the institutional context by giving immediate response to residents, either (re)creating elderly homes as pedagogic institutions in the sociogeographic context? To think about aging is not only for experts or for those who are closer to being old – far

¹ Professora do Ensino Secundário – Filosofia. Membro do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

from it, should be increasingly a matter of everyday life, discussed in schools, in public transports, at lunch hour with one's children... As aging is what happens to us every day and being old is as natural as being young or adult, the concerns should not be greater than the joys, and learning with the elderly in our lives should give us as many surprises as the children in our lives reserve us.

Ser velho – como ser jovem – é plenamente humano.

Adalberto Dias de Carvalho

Introdução

No momento em que a “crise” decreta cortes no chamado “Estado Social”, coloca-se à reflexão qual o impacto que eles terão no exercício de gestão corrente das instituições particulares de solidariedade social. Se por um lado, o apoio a crianças e jovens está assegurado por técnicos especializados que cobrem todas as necessidades desta população, o mesmo poderá ser questionado no que diz respeito aos idosos institucionalizados – cujas necessidades socioculturais e educativas poderão ser relevadas para segundo plano, dando primazia, inquestionável, aos cuidados de saúde. Mas o que estamos a oferecer aos idosos? Um espaço de saúde e longevidade mas de onde a vida se ausenta? Que desafios se colocam a esse espaço do “Lar”, que deveria assegurar a existência em plenitude, mas onde todos somos muitas vezes confrontados com a antecâmara da morte? A Animação Socio-cultural continua a apresentar-se como uma aposta que nem todos estão dispostos a fazer, em nome da prevalência do paradigma geriátrico dos cuidados aos idosos...

1. Velhos são os trapos

É do conhecimento geral, quase senso comum: os *idosos* são um grupo populacional cada vez mais significativo dada a evolução demográfica do séc. XX e aquela que se prevê para o séc. XXI; em termos sociais, são cada vez mais *pesados*; todos nós temos de nos preocupar cada vez mais com a terceira idade, pois a esperança média de vida continua a aumentar (o que quer dizer que, um dia, vamos ser idosos durante

a maior parte das nossas vidas!); e é também do conhecimento geral que, felizmente, hoje Portugal já tem políticas sociais dirigidas a este grupo.

O que na verdade nos inquieta é saber o que é “ser velho”. Atentemos no discurso de uma criança de 6 anos para com a sua mãe de 40 anos: “Tantos anos que tens, mamã! Já és um bocadinho velha...!”; ou como alunos de 15 ou 16 anos se posicionam: “A minha mãe é mais nova que a Professora!” E como reagimos perante a notícia de que alguém que conhecemos, com 40 anos, vai ser avô?... Somos velhos aos 40 anos? Quando é que, afinal, começamos a ser *velhos*? Será quando nos reformamos? Isso quer dizer que só somos novos enquanto trabalhamos – mas o trabalho envelhece-nos! Será quando atingimos os 65 anos? E nos países onde a expectativa de vida é de 39 anos, como na Suazilândia (dados ONU, média para o período 2005-2010)? Na I Assembleia da ONU sobre o Envelhecimento (Viena, 1982) definiu-se que a população idosa dos países em desenvolvimento é aquela que tem 60 ou mais anos, e nos países desenvolvidos considera-se idoso a pessoa com idade a partir dos 65 anos.

Talvez os olhares dos alunos, tão novinhos, se devam ao conhecimento dos dados da evolução/previsão demográfica... Se pensarmos duas vezes, os *trapos* têm grande valor na nossa vida. Quem, em criança, não transformou um lençol em capa de super-herói ou manto de princesa, tenda de índios ou vestido de rainha? Os trapos vestiram a nossa imaginação, as nossas brincadeiras e fantasias; hoje, o que os trapos vestem representa socialmente o que somos ou o que pretendemos ser – mascaram o corpo, protegem a alma.

2. Envelhecer é, afinal, um processo ao longo da vida

Outra constatação do senso comum: todos os dias nascem e morrem pessoas – umas mais velhas, outras nem por isso. Estes factos acrescentam tempo às nossas vidas e, por isso, ficamos todos um pouco mais envelhecidos. Mais *pesa* o tempo se pensarmos na forma como socialmente o nosso país se desenvolveu e, enquanto sociedade, como interiorizamos formas de pensar e agir e as naturalizamos ao ponto de – subitamente – sermos confrontados com a sua heteronomia... Trabalhamos todos os dias com técnicos sociais, com estudantes que realizam formação em contexto de trabalho, com funcionários de

instituições sociopedagógicas que fazem parte do quotidiano pessoal de muitos homens e mulheres. Os seus papéis e funções estão de tal forma enraizados que se torna, por vezes, difícil valorizar o impacto social que a existência de bens e serviços criados e desenvolvidos no âmbito das políticas sociais de segunda e terceira geração tiveram na promoção local de bem-estar social. Em particular no que diz respeito à forma de apoio à terceira idade.

Em 1993, o Conselho da União Europeia assinalou o Ano Europeu dos Idosos e da Solidariedade entre as Gerações, tendo os Estados-membros assinado uma Declaração em que, entre outros aspetos, reconheceram a plena cidadania dos idosos na liberdade e na igualdade de direitos e deveres, em todos os domínios da vida em sociedade. Além disso, na Declaração constavam as seguintes intenções: promoção da integração social dos idosos, “permitindo-lhes que se manifestem na sociedade ao nível da vida familiar, política, cultural, recreativa e educativa, [bem como] fomentar o respeito da individualidade da pessoa idosa, o seu direito à vida privada e à integridade física, e promover a possibilidade de que a pessoa idosa assuma as suas responsabilidades”. (Declaração de Princípio do Conselho da União Europeia e dos Ministros dos Assuntos Sociais, dezembro de 1993, encerramento do Ano Europeu dos Idosos e da Solidariedade entre as Gerações²). Ainda durante a década de 90 do século XX, em 1999, celebrou-se o Ano internacional do Idoso, sob a égide das Nações Unidas. Portugal, como membro das organizações referidas, adotou medidas que acompanharam os movimentos internacionais que deram relevo ao fenómeno demográfico e social. Foi no início da década de 2000 que surgiu o “Plano Avô”, no âmbito do Programa de Apoio Integrado aos Idosos (PAII) que albergava sob esta curiosa e apropriada designação a intenção política de conhecer as condições em que viviam os cidadãos portugueses com mais de 65 anos (idade a partir da qual em Portugal se considera que as pessoas são *idosas*), nomeadamente as que residiam em Lares para terceira idade e as que usufruíam de outras respostas sociais como Centro de Dia. Genericamente, pretendia saber-se como é que as instituições vocacionadas para o atendimento a esta faixa etária desenvolviam os seus serviços através de um conjunto de medidas de identificação dos utentes das redes de apoio a

² Consultado em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41993X1221:PT:HTML>

idosos e das infraestruturas e respetivos equipamentos dos lares de idosos. Este quadro permitiu desenvolver um processo de certificação da qualidade das instituições prestadoras de serviços de apoio a idosos e simultaneamente apostar na formação de recursos humanos desenvolvidos. O Plano Avô é o guia interpretativo para aplicação da norma ISO DIS 9001:2000 a lares de idosos e faz parte das medidas políticas sociais de proteção a idosos, como o já referido Programa de Apoio Integrado aos Idosos (PAII), os Serviços de Apoio Domiciliário Integrado (SADI), as Unidades de Apoio Integrado (UAI), o Programa de Apoio à Iniciativa Privada Social, e debaixo de cuja jurisdição existem os lares, as residências, o sistema de acolhimento familiar de idosos, o acolhimento temporário de emergência para idosos, os centros de noite, os serviços de apoio domiciliário, os centros de dia...

Todas estas respostas sociais para pessoas idosas serão tão mais eficazes quanto contarem nos seus quadros de colaboradores com diferentes profissionais do trabalho social, contrariando a sobrevalorização das rotinas técnicas e clínicas e integrando práticas pedagógicas e culturais no seu quotidiano, enquanto parte das respostas sociais e culturais das instituições públicas e privadas ao envelhecimento ativo. Estamos agora, em 2012, a celebrar o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações, conforme aprovado pelo Parlamento Europeu.

3. Lar, doce lar

E assim sendo, o que estamos a fazer para o nosso próprio envelhecimento ativo? Para o envelhecimento ativo dos que nos são próximos? E como é que o envelhecimento deve preocupar-nos? O envelhecimento faz emergir um conjunto de perceções, expectativas, sentimentos e comportamentos com diversas consequências ao nível da satisfação e do bem-estar psicológico, do relacionamento com os outros e dos hábitos de vida quotidiana (Fonseca, 2011). É precisamente ao nível da vida quotidiana que se nos colocam questões de *sobrevivência*...

Se há necessidade que todos temos e facilmente reconhecemos, velhos ou novos, é a de ter um lar. O tal “lar, doce lar” que é mais do que um teto e quatro paredes: é um *lugar*. Lugar, à maneira de Marc Augé, onde somos mais do que indivíduos, onde somos pessoas, onde pertencemos e temos quem nos pertença. O lugar, espaço-tempo de

todos os afetos e de todos os desejos, de todos os anseios e de todas as questões. O lugar, este secreto território sempre em mudança porque as pessoas que lá estão mudam, porque a pessoa que lá somos cresce... onde cada passo contém a memória do nosso passado e representa abertura para um futuro desejado; onde somos felizes só porque somos nós. E esta terna designação de lar transitou para as instituições de acolhimento residencial para idosos. Houve um tempo em que as instituições que recebiam velhos eram depósitos, verdadeiros armazéns humanos... os *asilos*. Os asilos eram locais brancos e frios, imaculados de limpeza... e de humanidade. A realidade dos Lares hoje é outra: são locais luminosos e agradáveis, igualmente imaculados de limpeza... e onde também há sorrisos porque o esforço é, agora, de humanizar o cuidado. Qual é o risco real que os idosos que dependem das instituições correm de verem as suas necessidades descuidadas no que à humanidade diz respeito? É certo que os cuidados de saúde são importantes – mas a saúde é muito mais do que refeições, higiene e medicação. Quando formos nós os idosos, que cuidados desejaremos receber? Persiste teimosamente uma visão quase maniqueísta que nos obriga a olhar para a velhice à luz do paradigma da juventude, e como sabemos “As atitudes relativamente ao envelhecimento são o reflexo da sociedade em geral” (Palmeirão, 2003, 46). Como se a capacidade de andar depressa, estar de cócoras, chegar a uma prateleira mais alta, usar todas as articulações sem dores estivesse assegurado aos jovens e fosse um privilégio para toda a vida. Sabemos que há fatores físicos, psíquicos e biológicos que contribuem para o nosso bem-estar: rejeitar estilos de vida sedentários, regrar a alimentação, praticar exercício regularmente, manter atividades que nos deem prazer, conviver. Todos os dias ouvimos estes conselhos nos jornais, na televisão, nas revistas... Porque haveriam de mudar os conselhos quando muda a idade das pessoas? Ninguém pensa em pôr uma criança a correr a maratona... porque haveria de o fazer um velho? E se o velho o fizer, porque há de fazê-lo à velocidade do jovem? Todas as idades têm limites específicos e a questão está em procurar manter e estimular as potencialidades que temos, não ultrapassando a capacidade individual.

Mas de facto todos sabemos – novamente o senso comum! – que algumas coisas vão ficando pelo caminho ao mesmo tempo que vamos acrescentando outras àquilo que somos. Que importância é efetivamente dada aos fatores afetivos e espirituais? Que sentido tem uma vida vazia de conversas e de risos, de afetos e de emoções? Que

vida há onde não há sentido de vida? O ambiente familiar dos Lares é determinante e depende sobretudo das lideranças dos Lares (técnicas e outras); assim sendo, como é que essas lideranças fomentam ou criam condições para a participação na vida social (da instituição e fora dela)? Como são criados os encontros e a solidariedade intergeracional?

4. Animação: lugar aos idosos

Aprendia-se, na licenciatura em Filosofia, que há duas figuras iniludíveis quando se pensa o humano. Não o ser humano, ou o Homem ou a humanidade. O humano, esta condição, ao que sabemos, única no Universo. Essas figuras são Eros e Thanatos. Amor e Morte. Como duas pulsões, ao jeito freudiano, ou como dois espíritos, de inspiração nietzschiana, Eros e Thanatos estão presentes em todas as dimensões do nosso quotidiano, inflamando o nosso dia-a-dia rotineiro sem que deles demos conta... Eros anima e Thanatos impulsiona – movimentos próprios da alma. Alma, do latim *anima*, *animare*. A própria etimologia do conceito *animação* é por si mesma altamente esclarecedora. Centro de muitas questões, a alma é o que de mais íntimo temos. O lugar-eu, de todos o mais escondido e mais complexo, de onde brota todo o nosso ser. O que nos identifica como nada mais; o que nos faz ser. Esta é a essência da Animação Sociocultural.

Os Lares estão, hoje, obrigados a cumprir normas e regulamentos rigorosos com vista à prossecução de objectivos como “proporcionar serviços permanentes e adequados à satisfação das necessidades dos seus residentes” e “contribuir para o desenvolvimento normal do processo de envelhecimento e para evitar a sua degradação” (D. G. Acção Social, 1992, 1. Veja-se também Naciones Unidas, 2002, 2). Mas não só... Hoje em dia, a ação em torno da terceira idade passou para o espaço público e são vários os municípios com Planos Gerontológicos aprovados: Lisboa, Santarém, Castelo Branco, Santa Maria da Feira... O envelhecimento ativo, as dependências e segurança, capacitação e formação específica, surgem como grandes estratégias de intervenção que podem ser transversais a um projeto de animação sociocultural que ultrapasse a ocupação de tempos livres com atividades lúdicas. As atividades de caráter lúdico em contexto de Lar destinam-se a “manter as capacidades funcionais e cognitivas dos idosos, estimuladas

pela atividade física, mental e de expressão artística ou artesanal, nomeadamente, entretenimento e animação (festas, feiras, passeios), das quais se organizam registos, tais como álbuns de fotografias, vídeos, filmes e outros”. (Plano Avô, 2001, 40). Contudo, a denominação “lúdica” pode retirar às atividades o seu verdadeiro impacto ou induzir a uma leitura restrita quanto ao papel que podem desempenhar num processo de animação sociocultural que vise a promoção do envelhecimento ativo. A Animação Sociocultural enquanto forma de intervenção com grupos funciona como um elemento aglutinador, organizador, e, por isso, confere aos participantes do processo o conforto que só se consegue quando somos plena e autenticamente membros de uma determinada comunidade, de um determinado lugar. O que por vezes acontece sob a designação de animação sociocultural é a oferta que os Lares têm de atividades para as pessoas residentes, procurando proporcionar uma *ocupação lúdica* do tempo, numa linha de pensamento que corresponde ao binómio vida ativa/reforma. Ou seja, um idoso (independentemente da sua existência pré-65 anos) é considerado como um reformado, logo um não-ativo, e por isso o seu *tempo* é, genericamente, considerado *livre* (cfr. Elizasu Miguens: 2002, 165 e seguintes). Neste caso, a utilização do adjetivo *livre* pode ser tão pejorativa para o idoso quanto considerar uma mulher (ou homem) dona de casa como *alguém que não trabalha*. E as “atividades lúdicas” que alguns Lares se esforçam por oferecer resultam muitas vezes na infantilização dos seus residentes e não na efetiva (re)construção e (re)elaboração de projetos de vida, alterados pelo facto de o idoso deixar o seu lar (doce lar) para entrar num outro Lar... O Plano Avô, com mais de 10 anos de existência, continua atual ao alertar-nos para que as “necessidades têm vindo a alterar-se com o tempo, pelo que têm de estar de acordo com os padrões da vida actual. São elas: alojamento, alimentação, vestuário, higiene pessoal e do meio ambiente, cuidados de saúde, conforto, comunicação, participação, entretenimento, ocupação e ainda as do foro cultural e espiritual.” (2001, 17 e 18).

Então, de que forma é que a animação sociocultural tem sido orientada para as suas verdadeiras finalidades? A edificação de um lar não passa apenas pelas excelentes condições que hoje as instituições proporcionam – passa pelo estabelecimento de laços afetivos, pela preservação da identidade, da individualidade, pelo direito à diferença e à opinião. Há idosos que podem (e querem...) participar no funcionamento do Lar, tal como participavam no quotidiano das suas

casas; há idosos que desejam não se preocupar com nada e pretendem dedicar-se a formas de arte popular ou artesanato. E todos falam das famílias, e desculpam-nas sempre por serem ausentes. Como é que as famílias não estão presentes nos Lares? E onde está a animação sociocultural que tem também como responsabilidade manter o elo de ligação entre as famílias, o idoso e o Lar?

As sugestões de atividades para fazer nos Lares, nos centros de dia, com os idosos em geral, são de vária ordem e constam de vários artigos e livros sobre terceira idade (cfr. Bize, P.R. e Vallier, C., 1985; Soares, A. e Antunes, G., 2001; Elizasu Miguens, C., 2002; Zimerman, G.I., 2000; Lima, M., 2005, Jacob, L., 2007, entre outros...): passear sozinho ou em grupo, a pé ou em excursão; visitar locais de interesse; ler; jogar (cartas, dominó, loto...); praticar desporto; dedicar-se a artes, artesanato ou *bricolage*; organizar álbuns de fotografias, dançar, cantar, escrever poemas e rimas, teatro... Inventem-se novas atividades! Em que lugar estão os idosos, já que a maior parte das vezes não têm voz ativa na determinação das atividades a realizar? Que lugar é este em que a animação é como pronto-a-vestir?

A animação, conforme nos diz Maria Ballesta Gérman (1993, 37), deve posicionar-se como um projeto de intervenção capaz de estimular a iniciativa numa determinado grupo com vista ao seu desenvolvimento sociocultural. Por isso, a animação sociocultural (também no seu uso como estratégia de motivação de intervenção para a Pedagogia Social) é mais, é muito mais do que dela tem sido feito. A enorme boa vontade e empenho dos técnicos e auxiliares tem colmatado muitos vazios, sobretudo no que diz respeito à construção de afetos que a animação envolve e que deveria passar sobretudo por estabelecer um clima de escuta ativa, confiança e valorização do idoso.

5. Mas os velhos, Senhor, porque lhes dais tanta dor?!... Porque padecem assim?!...

Augusto Gil perdoará a paráfrase do seu verso, mas é talvez altura de falar um pouco dos velhos. No caso das árvores, perde-se de vista a floresta; no caso da terceira idade, talvez aconteça o contrário. Os velhos (sim, chamados por esta palavra que nos ofende mais a nós que a eles!), esses depositários da memória coletiva em episódios únicos e irrepetíveis (cfr. Naciones Unidas, 2002: 3). Experimentem convidar

um velho a falar da sua vida e verão quão facilmente o tempo voa nas asas das aventuras e desventuras de uma época tão longe e tão perto. Os velhos não são “desgraçadinhos”, nem “antiquados”. São e sentem o mesmo que todos nós: nostalgia de um tempo passado – seja o dia anterior, o ano que findou, uma década atrás... Todos nós gostamos de falar das nossas vidas – as roupas que vestimos nos anos 80, as músicas que ouvimos, os filmes que vimos, as festas que fizemos na garagem, as escapadelas para as discotecas... Não é preciso chegar a velho para ter prazer em recordar! Ser velho, tal como ser criança ou jovem, é ser-se especial. Será natural a evolução das mentalidades nesta direção. Durante vários anos o *Jornal de Notícias* tituló uma secção como Sénior; o conteúdo dessa secção interessava a todos e não apenas aos idosos – que impacto teve esta decisão editorial na mudança de mentalidades (sabendo nós que este diário é um dos mais lidos em Portugal)? Outras publicações (entretanto descontinuadas) revelam o esforço desta transformação, como foi o caso da revista trimestral do Montepio Geral e a sua secção Montepio Sénior e a revista *Sénior Fórum Magazine* (lançada em 2004) e a revista gratuita *Idade Maior* (lançada em 2005 e relançada em 2007), um projeto editorial da farmacêutica Pfizer com a Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa e a Direção-Geral de Saúde. *Idade Maior* é também o nome do portal Sapo que pretende ser uma “publicação de informação geral, independente, pluralista e multimédia acessível na World Wide Web através dos endereços www.idademaior.com e www.idademaior.sapo.pt” (in http://idademaior.sapo.pt/_nao_editorial/estatuto-editorial/ consultado em 28/12/2011). Também na rede social Facebook existem várias páginas em língua portuguesa dedicadas à terceira idade – umas, dinamizadas por técnicos interessados no tema; outras, por pessoas idosas.

O que diz isto sobre os idosos? Que são pessoas. Que são como todas as pessoas. Que, tendo oportunidade, farão tudo aquilo que querem fazer – importa perguntar-lhes e, sobretudo, dar-lhes tempo para responder.

6. Quando deixamos de ser jovens?

A cada ano letivo, as turmas de finalistas repetem os sorrisos misturados com as despedidas e as promessas, os mesmos abraços aos pais e familiares orgulhosos, as mesmas lágrimas já saudosas dos tempos de

estudante... os gestos revelam as suas dores de crescimento, angústias e dúvidas sobre o futuro. Alguns ainda adolescentes, outros jovens adultos, sempre diferentes nas suas vivências, na alegria com que falam do seu percurso, de como contam as aventuras nos corredores da Escola ou da Universidade. Afinal, os finalistas são velhos de uma vida inteira, ao mesmo tempo que neles vemos a personificação do futuro. Diz-nos Fonseca (2006) que envelhecer pode constituir, à semelhança de qualquer outra etapa da vida humana, uma oportunidade de bem-estar e de felicidade; por isso, quanto aos idosos, aceitemos não apenas o direito ao seu passado, reconheçamos o seu direito ao futuro.

7. O meu tempo é este

A sociedade é de todas as idades e todas as idades nos exigem a capacidade de ser social. E não falamos só de cidadania e de participação. Mas também é disso que se trata. Fala-se de sermos mais educados. De termos melhores escolas e melhores famílias. De construirmos cidades melhores e otimizarmos os transportes públicos e plantarmos mais espaços verdes e... de estabelecermos a sociedade educativa. Esta é a esperança, este é o projeto. É o que quero para os filhos que ainda não nasceram e para os filhos desses filhos que hão de ser. Esse tempo futuro que antecipamos e que ainda não existe, onde nos vemos como outro que ainda não é. É outro-eu que está em nós e que há de ser: velho. Este é o nosso presente porque nele existimos agora e é nosso porque nele vivemos a antecipação. Nosso também porque são estes os olhos que olham em frente. E à nossa frente não está só o futuro onde seremos idosos; está este presente onde estão os nossos idosos. Possamos aprender a querer para eles o que queremos hoje para nós: é também seu este tempo. Por isso fazer políticas sociais para a terceira idade é um assunto delicado. Quem elabora as políticas está perto dos idosos, trabalha com os idosos, conhece bem os idosos... mas não é idoso! Ou seja, as políticas são construídas com base numa diferença que é, à partida, excluída. Quem são os idosos que participam nas decisões institucionais face aos cortes orçamentais? Quem são os idosos que participam nos grupos de trabalho? Não podemos fazer da terceira idade um *não-lugar*. Quando eu for velha, quero ainda ser eu.

Nota da autora: Temo, justificadamente, que aquilo que escrevi seja um conjunto de lugares-comuns e ideias feitas que emanam do bom

senso (e do senso comum!). Mas o facto de ter lecionado na área científica da Pedagogia Social, de ser Diretora de Curso Profissional de Animador Sociocultural, de ter acompanhado e acompanhar os alunos nos seus Estágios e Formação em Contexto de Trabalho e da minha experiência de vida com os meus idosos, permitiu-me contactar com realidades institucionais diversas, bem como com as dificuldades da vida real. Que se saiba que este esforço foi o de pôr em perspetiva o meu próprio percurso de aprendizagem sobre a terceira idade e dar conta das maravilhas (e de algumas tristezas...) que tenho descoberto – e que estiveram sempre ao alcance do meu olhar

À imensa vida da minha mãe,

à sua luminosa pele branca e imaculada coroada por um sorriso inabalável.

À memória do meu pai,

orgulhosamente velho, nunca cedeu a mitos e ideias feitas.

À coragem dos dois:

depois de dois filhos crescidos, ainda foram pais tardios.

Referências bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2009). Como envelhecer sem ser velho: a Animação Sociocultural como meio de dar anos à vida e vida aos anos. In J. Pereira e M. Lopes (Coords.) *Animação Sociocultural na Terceira Idade*. Amarante: Intervenção.
- Ballesta Gérman, M. (1993). Educación para el ocio y el tiempo libre: una faceta más de la educación de adultos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, n.º 8. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bize, P., Vallier, C. (1985). *Uma vida nova: a terceira idade*. Lisboa: Verbo.
- Elizasu Miguens, C. (2002). *La Animación con personas mayores*. Madrid: Editorial CCS.
- Fonseca, A. (2006). *O Envelhecimento – Uma Abordagem Psicológica*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Fonseca, A. (2011). *Reforma e Reformados*. Coimbra: Almedina.
- Grupo de Trabalho (1992). *Lar para Idosos: uma perspectiva actualizada*. Lisboa: Direcção Geral da Acção Social.
- Jacob, L. (2007). *Animação de Idosos*. Porto: Âmbar
- Lima, M. (2005). *Posso participar? Actividades de desenvolvimento pessoal para idosos*.
- Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Nueva York: Naciones Unidas.

- Palmeirão, C. (2007). O esforço do nosso tempo... *Cadernos de Pedagogia Social*, n.º 1, Ano I, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Palmeirão, C. (2008). A Educação Intergeracional no Horizonte da Educação Social: compromisso do nosso tempo. *Cadernos de Pedagogia Social*, n.º 2, Ano II, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Soares, A., Antunes, G. (2001). *Plano Avô*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Economia /Instituto Português da Qualidade. (disponível em http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=7306&m=PDF)
- Zimerman, G. (2000). *Velhice – Aspectos Biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed.
- _____ (2002). Homo Donator versus Homo oeconomicus. In Paulo Henrique Martins (Org.), *A Dádiva entre os Modernos, discussão sobre os fundamentos e as regras do social* (pp. 63-97). Petrópolis: Editora Vozes.
- Henaff, M. (2002). *Le prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2006). *Percurso do Reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola.

No mundo de hoje: atitudes perante as pessoas idosas

*Cristina Palmeirão*¹

*Isabel Menezes*²

RESUMO: Este estudo centrou-se na análise dos inquéritos aplicados a crianças em idade escolar, com vista a identificar as suas atitudes associadas à pessoa idosa. Simultaneamente, quisemos aferir se fatores de género, condição socioeconómica e contextos interferem na construção de atitudes face à pessoa idosa. A Escala de Kogan foi a ferramenta usada para observar as atitudes das crianças face às pessoas idosas. A utilização desta escala exigiu a tradução da versão original para a língua portuguesa e adequação para os propósitos definidos. A versão final inclui apenas 10 dos 17 pares de questões (34 itens), num total de 20 itens. Em termos de amostra, o estudo que agora se apresenta foi composto por 463 crianças em idade escolar dos distritos do Porto e Braga a frequentarem escolas públicas e privadas.

Os resultados da investigação sugerem atitudes positivas face aos idosos em especial na “coabitação”, “heterogeneidade”, “história” e “humor” e menos positivas nas dimensões da “saúde” e da “relação com os jovens”. Obviamente, um caminho a melhor preparar em prol de uma sociedade que se quer solidária e para todas as idades.

ABSTRACT: This study focused on the analysis of surveys applied to school-age children, to identify their attitudes associated with the elderly. Simultaneously, we wanted to assess whether gender factors, socio-economic conditions and contexts influence the construction of attitudes towards the elderly. The Kogan Scale was the tool used to observe the attitudes of children to the elderly. The use of this scale required the translation of the original version into Portuguese and suitability for specific purposes. The final version includes only 10 of the 17 pairs of questions (34 items), a total of 20 items. In terms of sample, the

¹ Universidade Católica Portuguesa, Porto.

² Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

study now presented was composed of 463 school-age children from the districts of Porto and Braga attending public and private schools.

Research results suggest positive attitudes to the elderly in particular in ‘cohabitation’, ‘heterogeneity’, ‘history’ and ‘humor’ and less positive on the dimensions of ‘health’ and ‘relationship with the young’. One way that needs to be improved for the benefit of a society that is intended to be supportive and for all ages.

1. Atitudes perante as pessoas idosas

1.1. Atitudes e (auto)imagens

As pessoas não formam ou mantêm as suas atitudes em isolamento. Fazem-no inseridas num determinado contexto sócio-histórico e cultural, num encadeamento de influências e de aprendizagens que modulam crenças, valores e sentimentos. Eagly e Chaiken (1993) reconhecem ser a atitude um constructo de difícil definição porquanto se trata de um “estado interior, com alguma estabilidade temporal” (*idem*), circunstância que a distingue de outros constructos mais efémeros (*e.g.* estados emocionais) ou mais estáveis (*e.g.* traços de personalidade). “As atitudes expressam-se sempre através de um *juízo avaliativo*”, argumenta Luísa Lima (2006, p. 189), pese o facto de este “juízo” poder assumir diferentes dimensões (cognitiva, afetiva, emocional) e diferentes direções (positiva/negativa; favorável/desfavorável). Em todo o caso, a maioria dos autores considera as atitudes como aprendidas e, portanto, alteráveis (Bohner e Wanke, 2002).

Os estereótipos mais amplamente aceites em relação aos adultos mais velhos incluem a noção de que toda a pessoa idosa experimenta uma deterioração profunda de competências intelectuais (Cornelius e Caspi, 1986; Ryan, 1992), que os idosos são pouco atrativos (Janelli, 1986), são infelizes (Tuckman e Lorge, 1956), e não podem participar em atividades físicas (Ostrow, Keener e Perry, 1987). Petra Jelenec e Melanie C. Steffens (2002) referem que pessoas idosas formam um grupo estigmatizado nas sociedades ocidentais de hoje. Também Meshel e McGlynn (2004) refletem sobre a ambiguidade de atitudes face aos indivíduos seniores e a dificuldade em ultrapassar os estereótipos a eles associados. Tal como aconteceu com outros conceitos, também o termo “idoso” sugere atitudes negativas, estereótipos e discriminação fundadas na idade cronológica. Claro que não podemos negar

que envelhecer implica perdas em domínios diversos, mas há que entender dois aspetos essenciais: o processo de desenvolvimento é um processo que envolve perdas e ganhos desde o nascimento até à morte (Baltes, 1986) e existe uma considerável diversidade e heterogeneidade entre os “idosos”. Estudos há que argumentam que, por exemplo, atitudes negativas para com as pessoas mais velhas podem conduzir a uma forma de idadismo (Butler, 1969) e, conseqüentemente, afetar o autoconceito dos indivíduos mais velhos (Rodin e Langer, 1980).

George Minois (1999) refere que muitos foram os autores a proclamarem a velhice um estado de sabedoria, ainda que, na opinião de Sagrera Martin (1992), sobressaia a conotação negativa, o que, segundo Maria-Teresa Bazo (1990), muito tem contribuído para que, em determinadas situações, seja a própria pessoa idosa a obstruir a possibilidade de derrubar o “muro” que isola o idoso da família, da comunidade e, sobretudo, da sociedade.

É, pois, tendo em conta que as atitudes são construções provisórias que encetamos o presente estudo. Conhecer o tipo de atitude das crianças em idade escolar acerca da pessoa idosa e a partir daí identificar a tendência cognitiva, afetiva e social que domina o pensamento destas crianças foi o mote deste trabalho. Assumindo objetivos essencialmente descritivos, este estudo visa entender a natureza das atitudes das crianças face aos idosos, o que pode constituir um passo importante para ajudar a desmistificar os muitos estereótipos que, ainda hoje, fazem com que se olhe as questões da velhice e do envelhecimento de forma redutora e bastante negativa. Contrariar a ideia de que a pessoa idosa é fatalmente uma pessoa doente é um desafio crescente na atual sociedade.

E se é verdade que os preconceitos sobre a velhice e o envelhecimento estão ainda enraizados na conceção clássica da cultura ocidental, é igualmente verdade que o importante avanço da Gerontologia muito tem contribuído para o reconhecimento de que a velhice é mais uma fase do ciclo vital do ser humano, na qual se produzem transformações, e também uma fase de desenvolvimento e de novas descobertas conforme as circunstâncias de cada indivíduo (Fernández-Ballesteros, 2000; Fonseca, 2005; Paúl, 1997; Requejo Osório e Pinto, 2007; Vandenplas-Holper, 2000).

Gerar novas oportunidades de partilha e cooperação intergeracional é o nosso maior desafio; para isso é preciso refletir e gerar atitudes positivas de forma a destruir velhos preconceitos e, assim, derrubar os

obstáculos de comunicação entre as diferentes gerações. Lobo Antunes (2007) fala da necessidade de refletir a “ética do quotidiano” (p. 83) por oposição à “ética contemporânea” cujo lema é, frequentemente, a discussão em torno do começo e/ou do fim da vida, preterindo o “tempo intermédio” enquanto tempo de reflexão e de planificação da velhice e da passagem à reforma. Uma teoria que se fundamenta na designada “autoplasticidade adaptativa” do ser humano (Antunes, 2007, p. 88): “aqueles que aplicam seleção, otimização e compensação como estratégias comportamentais sentem-se melhor com eles próprios”.

1.2. Dos Objetivos

Como já afirmado, foi nossa finalidade descrever as atitudes que as crianças em idade escolar têm em relação à pessoa idosa. Para o efeito, adaptamos um instrumento de observação das atitudes face às pessoas idosas para ser utilizado junto de crianças do 1.º ciclo, tendo em vista a avaliação de projetos de educação intergeracional, e fizemos a análise das atitudes das crianças atendendo às diferenças: de sexo, do tipo de escola (privada vs pública) e do nível socioeconómico, através da profissão do pai e/ou da mãe.

2. Metodologia do estudo

Face à população e aos objetivos definidos optamos pelo recurso a uma metodologia cuja plataforma de investigação se alicerça na aplicação de um inquérito por questionário e respetiva análise de dados. De resto, uma metodologia usada sempre que ambicionamos “estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população” (Sousa, 2005, p. 153) e que consiste “em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Ghiglione e Matalon, 1995, p. 2). Todavia, há requisitos indispensáveis a respeitar, como o propósito do inquérito, que deverá ser claro, específico, objetivo e coerente e, sobretudo, obedecer a princípios éticos, sob pena de “minar” a natureza do trabalho investigativo.

Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação. Ainda que alguns investigadores defendam o uso da investigação dissimulada, verifica-se um consenso relativo a

que na maioria das circunstâncias os sujeitos devem ser informados sobre os objetivos da investigação e o seu consentimento obtido (...)
(Bogdan e Biklen, p. 77).

Nesta lógica há que elaborar um inquérito que permita ao inquirido responder de acordo com a sua história de vida e representações socioculturais (Afonso, 2005, p. 103). Por outro lado, o inquérito por questionário, segundo Pardal e Correia (1995), tem várias vantagens, porquanto é suscetível de ser administrado a uma amostra lata de população em estudo e garante, em princípio, o anonimato. Neste pressuposto, o recurso a esta prática satisfaz três requisitos. O primeiro é facilitar o acesso a um número significativo de pessoas e lugares, o segundo é rentabilizar os recursos humanos existentes e o terceiro é “agilizar” o próprio processo de recolha de dados. J. Abric (1997) afirma que o inquérito por questionário é a prática mais utilizada no estudo das representações.

2.1. Instrumento

Para analisar atitudes os investigadores usam, normalmente, dois tipos de instrumentos: perguntas em aberto e escalas (Bornstein, 1986; Golde e Kogan, 1959; Kogan, 1979). Encontrar na literatura instrumentos de observação que pudessem ser utilizados no estudo em curso revelou-se uma tarefa delicada, porquanto não encontramos um instrumento que satisfizesse as características da nossa amostra, crianças em idade escolar. Regra geral, os instrumentos usados são adequados para a população jovem em situação de aprendizagem e em contexto de formação universitária ou mesmo em situação de estágio profissional.

Nestas condições, a opção tomada foi adequar o instrumento que melhor respondia às dimensões em estudo. E na opinião de Stremmel, Travis e Kelly-Harrison (1996), a Escala de Kogan (EK) é um instrumento moderno e amplamente utilizado para a medir atitudes em relação às pessoas idosas. A EK é uma escala progressiva, constituída por uma coleção de 34 itens [que correspondem a 17 pares (positivo/negativo)], em que as respostas são cotadas e combinadas para produzir uma classificação (Dawis, 1987, p. 481).

2.1.1. Escala de Kogan (EK)

A Escala de Kogan foi construída em 1961 com a finalidade de medir a componente de atitude afetiva para as pessoas idosas (Kogan 1961a, b, Brown *et al.*, 1992; Haight *et al.*, 1994; Lookindland & Anson, 1995; McDowell *et al.*, 1999; Soderhamn *et al.*, 1994, citado por Lambrinou, Sourtzi, Kalokerunou e Lemonidou, 2005, p. 1245). A validade e a fiabilidade deste instrumento foi comprovada nos trabalhos de Burns e Grove (1997) e de Sachini-Kardasi (1997), o que foi um critério para a sua seleção.

A Escala de Kogan foi, assim, a ferramenta usada para observar as atitudes das crianças face às pessoas idosas. A utilização desta escala exigiu a tradução da versão original para a língua portuguesa. Esta versão foi sujeita a uma reflexão falada com um grupo de seis crianças a frequentar o 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos³. A versão final inclui apenas 10 dos 17 pares de questões (34 itens), num total de 20 itens (Quadro 1)

Quadro 1 – Versão final da escala Kogan

Discordo Muito					Concordo Muito
1. Seria melhor se as pessoas idosas vivessem com pessoas da sua idade.					
1	2	3	4	5	6
2. A maioria das pessoas idosas sente-se doente facilmente.					
1	2	3	4	5	6
3. A maioria das pessoas idosas vive em função do passado e não consegue mudar.					
1	2	3	4	5	6
4. A maioria das pessoas idosas é capaz de se ajustar a novas situações, quando é preciso.					
1	2	3	4	5	6
5. Seria melhor se as pessoas idosas vivessem com pessoas mais jovens.					
1	2	3	4	5	6
6. A maioria das pessoas idosas preferia continuar a trabalhar, se pudesse.					
1	2	3	4	5	6
7. As pessoas idosas são todas diferentes umas das outras.					
1	2	3	4	5	6
8. As pessoas tornam-se mais sábias com a idade.					
1	2	3	4	5	6

³ Foi também realizada uma reflexão falada com 3 indivíduos seniores porque era nosso objetivo usar o questionário com os idosos participantes na intervenção.

9. A maioria das pessoas idosas é igual.					
1	2	3	4	5	6
10. A maioria das pessoas idosas sente-se bem por ser assim.					
1	2	3	4	5	6
11. A maioria das pessoas idosas cansa os outros ao repetir que “no meu tempo é que era bom”.					
1	2	3	4	5	6
12. Uma das qualidades interessantes e divertidas é ouvir as pessoas idosas a contar as histórias do passado.					
1	2	3	4	5	6
13. Raramente ouvimos as pessoas idosas queixarem-se do comportamento dos mais jovens.					
1	2	3	4	5	6
14. A maioria das pessoas idosas preferia deixar de trabalhar.					
1	2	3	4	5	6
15. A maioria das pessoas idosas é irritável, aborrecida e desagradável.					
1	2	3	4	5	6
16. A maioria das pessoas idosas é humorada, alegre e boa.					
1	2	3	4	5	6
17. A maioria das pessoas idosas queixa-se do comportamento dos mais jovens.					
1	2	3	4	5	6
18. A maioria das pessoas idosas precisa de amor, como qualquer outra pessoa.					
1	2	3	4	5	6
19. A maioria das pessoas idosas é afetivamente muito carente.					
1	2	3	4	5	6
20. É incorreto dizer que a sabedoria vem com a idade.					
1	2	3	4	5	6

Quanto à organização, seguimos a estrutura do autor, reiterando a metodologia definida por Ghiglione e Matalon (1997, p. 144), ou seja, misturar as questões de caráter positivo e as de caráter negativo e, desta forma, facilitar a reflexão, questão a questão.

O questionário é constituído, essencialmente, por três partes:

- i) instruções de preenchimento;
- ii) questões de natureza sociodemográfica (sexo, idade, profissão);
- iii) 20 itens relativos a atitudes.

Em termos de procedimentos, o questionário foi distribuído e recolhido pela investigadora em contexto de aula, contando-se para o efeito com a cooperação dos/das professores/professoras responsáveis.

3. Descrição da amostra

A amostra utilizada neste estudo, composta por 463 participantes, faz parte de uma população de crianças em idade escolar dos distritos do Porto e Braga. Estas crianças de ambos os sexos e, na sua maioria (numa percentagem superior a 90%), com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, frequentam escolas públicas e privadas.

No Quadro 2 é possível observar como se distribui a amostra pelas variáveis sociodemográficas: “sexo”, “setor de atividade profissional do pai”, “setor de atividade profissional da mãe” e “tipo de escola” (pública ou privada) que frequenta. Relativamente aos setores de atividade, a classificação apresentada resulta, em primeira instância, da aplicação da Classificação Nacional de Profissões enquanto reportório de todas as profissões existentes em Portugal. O extenso rol de profissões existentes (cerca de 1700) fez-nos optar pelo sistema tradicional, ou seja, por setores económicos: primário, secundário e terciário, o que implicou associar as profissões pela formação exigida e pelo tipo de trabalho realizado.

Quadro 2 – Variáveis sociodemográficas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Sexo	Masculino	229	49,5	49,5
	Feminino	234	50,5	50,5
	Omissos	-	-	-
	Total	463	100	100
Setor de atividade profissional do pai	Primário	236	51,0	58,6
	Secundário	88	19,0	21,8
	Terciário	79	17,1	19,6
	Omissos	60	13,0	
	Total	463	100	100
Setor de atividade profissional do pai	Primário	241	52,1	61,0
	Secundário	82	17,7	20,8
	Terciário	72	15,6	18,2
	Omissões	68	14,7	
	Total	463	100	100
Tipo de escola que frequenta	Pública	396	85,5	85,5
	Privada	67	14,5	14,5
	Omissos	-	-	-
	Total	463	100	100

Num primeiro comentário à composição da mesma amostra pode referir-se que na sua generalidade há alguns desequilíbrios entre categorias. A (importante) exceção observa-se relativamente à variável “sexo”, com percentagens de participantes do sexo masculino e do sexo feminino muito próximas dos 50%. A amostra encontra-se perfeitamente equilibrada no que diz respeito a esta variável (49,5% masculino e 50,5% feminino).

Relativamente às variáveis referentes aos setores de atividade profissional do pai e da mãe, assim como o tipo de escola frequentada, o número de participantes nas diferentes categorias varia consideravelmente. Assim temos que cerca de 60% (dos casos válidos) tanto dos pais como das mães das crianças da amostra possuem atividades profissionais que pertencem ao setor primário, o que torna este setor mais representado do que os setores secundário (com cerca de 20% dos casos válidos, também num e noutro caso) e terciário (com 18 e 19% dos casos válidos) (Gráficos 1 e 2).

Gráfico 1 – Setor de atividade profissional do pai

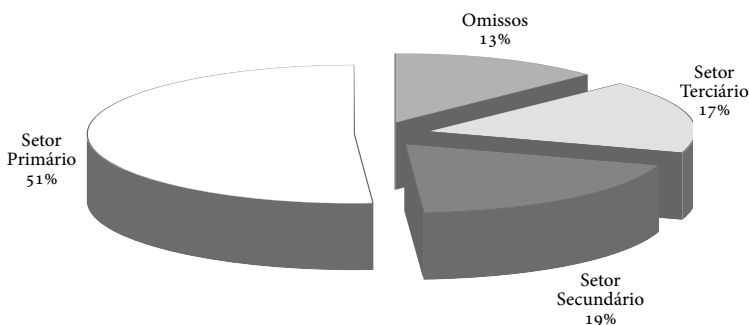
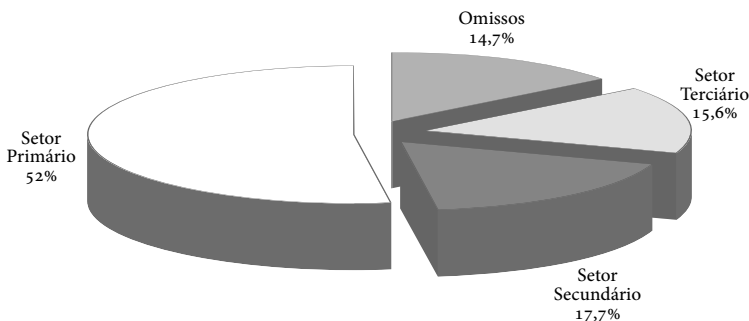
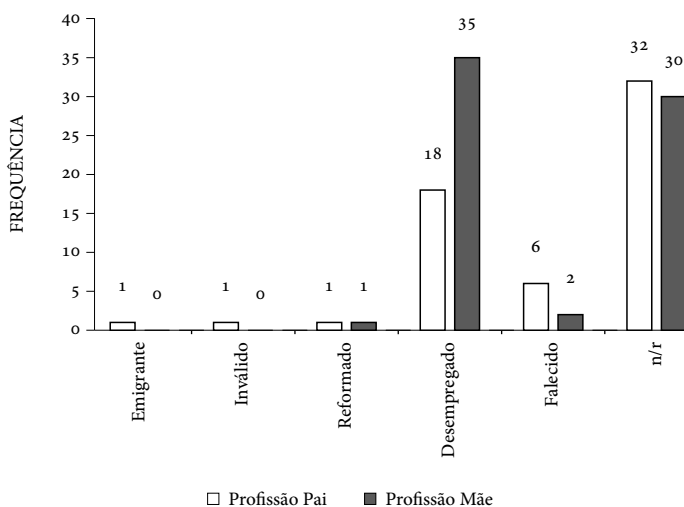


Gráfico 2 – Setor de atividade profissional da mãe



De notar também a percentagem de casos omissos nas variáveis que descrevem os setores de atividade profissional do pai e da mãe dos participantes. Esta percentagem é relativamente elevada, entre 13 e os 14%. Contudo, estes valores devem-se, sobretudo, à categorização das profissões por setores e à impossibilidade de enquadrar situações específicas como desempregado, reformado ou emigrante (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Atividades profissionais omissas

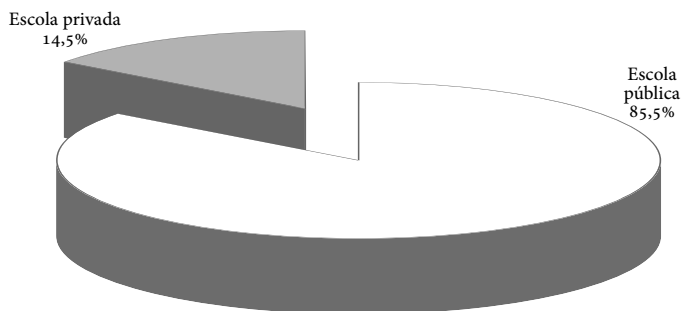


Assim sendo, os índices percentuais por omissão relativos à situação profissional do pai e à atividade profissional da mãe não ultrapassa os 7%. Do gráfico ressalta que cerca de 30 crianças não responderam ao item respeitante à situação profissional dos pais/encarregados de educação.

Finalmente, a maioria das crianças que participam neste estudo frequentam escolas públicas, com apenas 14,5%, 67 das 463 crianças, a frequentarem escolas privadas (Gráfico 4).

Foi a partir desta amostra que se procurou conhecer as atitudes das crianças relativamente às pessoas idosas. O estudo é apresentado em dois momentos: o primeiro é de exploração das atitudes globalmente encontradas na amostra e das tendências de variação que foi possível detetar quando se olhou mais profundamente para os dados recolhidos; o segundo observa os efeitos das variáveis sociodemográficas – “sexo”, “setor de atividade profissional do pai”, “setor de atividade profissional da mãe” e “tipo de escola” (pública ou privada) frequentada – nas mesmas atitudes.

Gráfico 4 – Tipo de escola frequentada



4 – Resultados e discussão

4.1. As atitudes das crianças em idade escolar relativamente aos idosos

Foi já apresentada noutras secções deste trabalho a escala de observação utilizada: a Escala de Kogan das Atitudes face aos Idosos (EK), que observa o modo como os sujeitos se posicionam. A impossibilidade de encontrar valores de fiabilidade (*alpha*) aceitáveis obrigou à criação de novas variáveis, e, nesse sentido, a alternativa foi criar 10 variáveis, a partir dos pares de itens que compõem o instrumento original. Assim, o instrumento é constituído por 10 pares de itens. Cada par apresenta uma mesma questão mas configura polos distintos: um positivo e outro negativo. As 10 variáveis criadas combinam a informação dos dois itens de cada par (Quadro 3):

Quadro 3 – Variáveis de observação

Variáveis de observação	
1. Coabitação	os idosos devem viver com pessoas mais jovens (polo positivo) ou com pessoas da sua idade (polo negativo);
2. Saúde	os idosos sentem-se bem como estão (polo positivo) ou sentem-se facilmente doentes (polo negativo);
3. Adaptação	os idosos são capazes de ajustar-se a novas situações (polo positivo) ou são incapazes de mudar (polo negativo);
4. Trabalho	os idosos prefeririam continuar a trabalhar (polo positivo) ou preferem deixar de trabalhar (polo negativo);

5. Heterogeneidade	os idosos são todos diferentes (polo positivo) ou são todos iguais (polo negativo);
6. Sabedoria	as pessoas tornam-se mais sábias com a idade (polo positivo) ou não se tornam mais sábias com a idade (polo negativo);
7. História	os idosos contam histórias do passado que são interessantes (polo positivo) ou cansam os outros a falar do “seu tempo” (polo negativo);
8. Relação com os jovens	os idosos raramente se queixam dos mais jovens (polo positivo) ou queixam-se do comportamento dos mais jovens (polo negativo);
9. Humor	os idosos são pessoas bem-humoradas e alegres (polo positivo) ou são pessoas irritáveis e desagradáveis (polo negativo);
10. Afeto	os idosos tal como as outras pessoas necessitam de afeto (polo positivo) ou são afetivamente muito carentes (polo negativo).

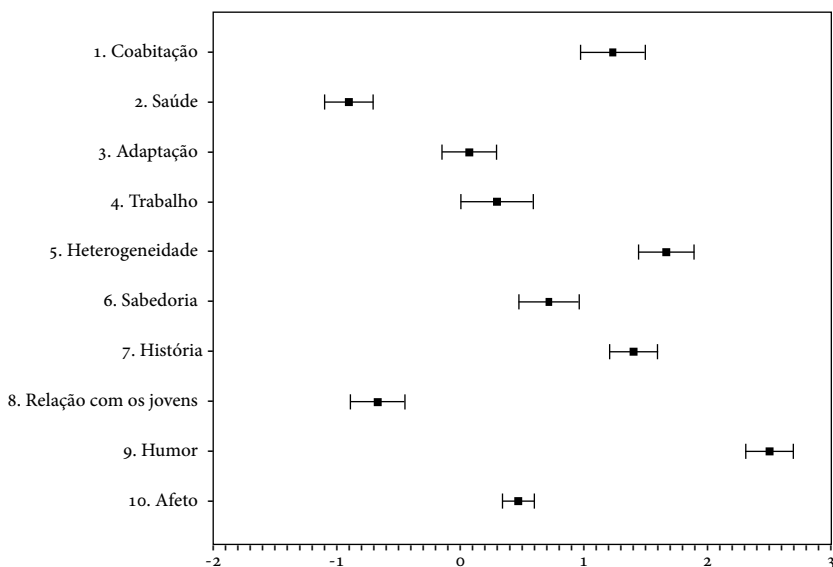
Assim, por exemplo, os itens q1 (seria melhor se as pessoas idosas vivessem com pessoas da sua idade) e q5 (seria melhor se as pessoas idosas vivessem com pessoas mais jovens) surgem como uma única variável e a atual reconfiguração varia agora entre -5 e 5 e já não entre 1 e 6. Nesta sequência, cada uma destas variáveis assume valores entre -5 (o sujeito discrimina entre os polos positivo e negativo e valoriza maximamente o negativo e minimamente o positivo) e 5 (o sujeito discrimina entre os polos positivo e negativo e valoriza maximamente o positivo e minimamente o negativo) e, tendo em conta que o valor zero nos indica que os sujeitos não discriminam entre os polos positivo e negativo de uma mesma dimensão, a primeira observação feita relativamente às atitudes das crianças face aos idosos prende-se com as médias destas variáveis para o conjunto da amostra. Os resultados obtidos são apresentados no Gráfico 5, no qual se apresentam também os intervalos de confiança (a 95%) para os mesmos valores das médias, e no Quadro 4, no qual se podem ainda consultar os dados relativos aos desvios-padrões das distribuições de observações para cada variável.

Tanto a partir da observação da Quadro 2 como do Gráfico 5 é possível recolher informações interessantes relativamente ao modo como as crianças em idade escolar veem os idosos. Tal como é claro no gráfico apresentado, as atitudes são diferentes para as diferentes dimensões observadas. Diversas dimensões distinguem-se nos valores das suas médias, e estas possuem valores entre -,90 e 2,44.

Apresentando os valores (das médias) mais claramente negativos para as variáveis “saúde” e “relação com os jovens”, observa-se que as crianças em idade escolar tendem a considerar que os idosos se sentem doentes facilmente (este polo é mais valorizado do que o que apresenta os

idosos como sentindo-se bem como estão), e a considerar que os idosos apresentam frequentemente queixas relativamente ao comportamento dos mais jovens (este polo é mais valorizado do que o que apresenta os idosos como não se queixando do comportamento dos mais jovens).

Gráfico 5 – Intervalos de confiança (CI a 95%)



Quadro 4 – Média e desvio-padrão das distribuições de observações para cada variável

Variável	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
1. Coabitação	458	-5	5	1,14	2,45
2. Saúde	459	-5	5	-0,90	1,98
3. Adaptação	451	-5	5	3,55E-02	2,10
4. Trabalho	458	-5	5	,26	2,72
5. Heterogeneidade	457	-5	5	1,61	2,33
6. Sabedoria	460	-5	5	,63	2,51
7. História	460	-5	5	1,37	2,19
8. Relação com os jovens	457	-5	5	-0,60	2,15
9. Humor	446	-5	5	2,44	2,21
10. Afeto	457	-5	5	,49	1,43
N de casos válidos (<i>listwise</i>)	411				

Embora haja um conjunto de variáveis que apresentem médias próximas de zero, relativamente às quais as crianças não se posicionaram claramente favorecendo um dos polos – *e.g.* variáveis “adaptação” e “trabalho” –, a maioria das dimensões observadas apresenta médias maiores do que zero, valores positivos que nos indicam que as crianças, na medida em que discriminam entre os polos, favorecem o polo positivo no modo como veem os idosos.

Assim, e para referir particularmente os valores mais claramente positivos, temos que as crianças em idade escolar tendem a considerar as pessoas idosas mais bem-humoradas e alegres do que irritáveis e desagradáveis (humor), mais como sendo todas diferentes do que todas iguais (heterogeneidade), mais como contando histórias interessantes acerca do passado do que como aborrecendo os outros com histórias do seu tempo (história) e ainda mais como pessoas que devem viver com outras pessoas mais jovens do que pessoas que devem viver com pessoas da mesma idade (coabitação).

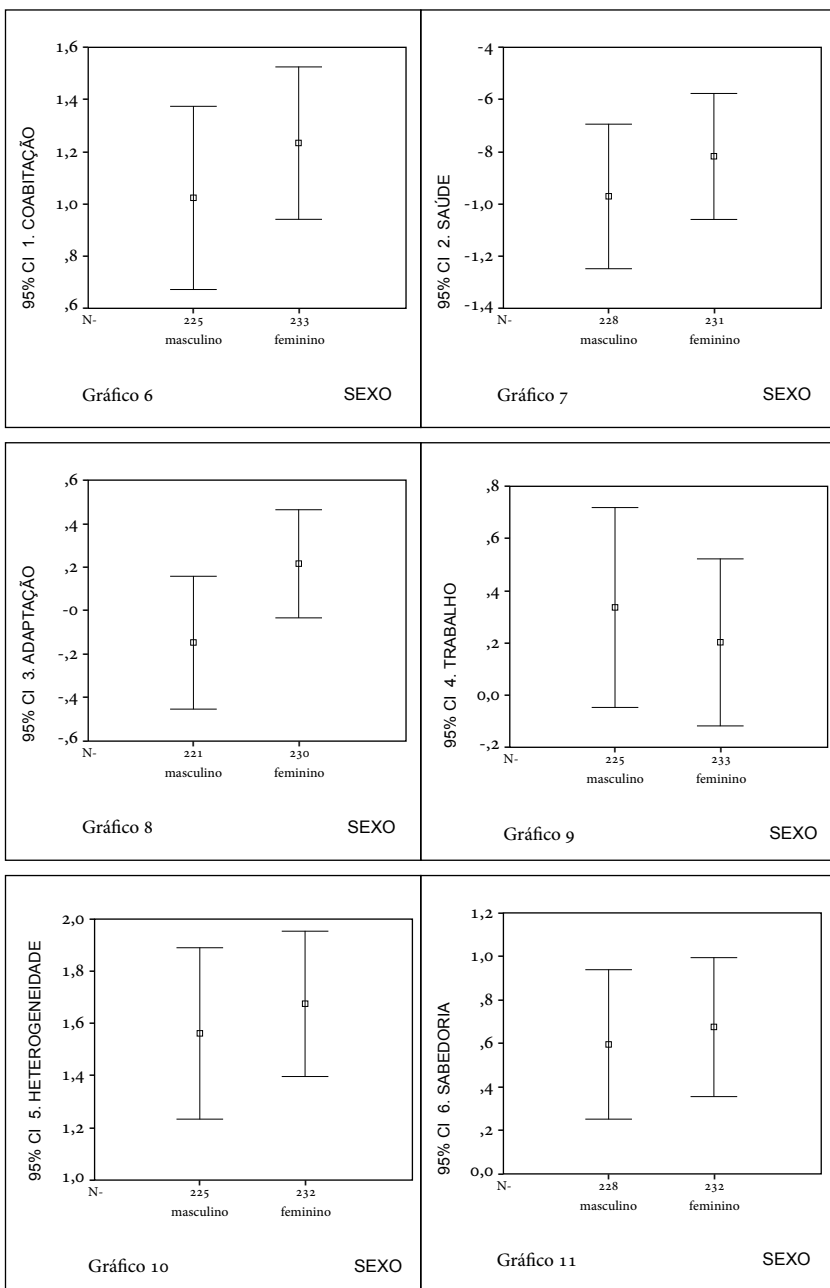
4.2. Os efeitos das variáveis sociodemográficas nas atitudes das crianças em idade escolar face às pessoas idosas

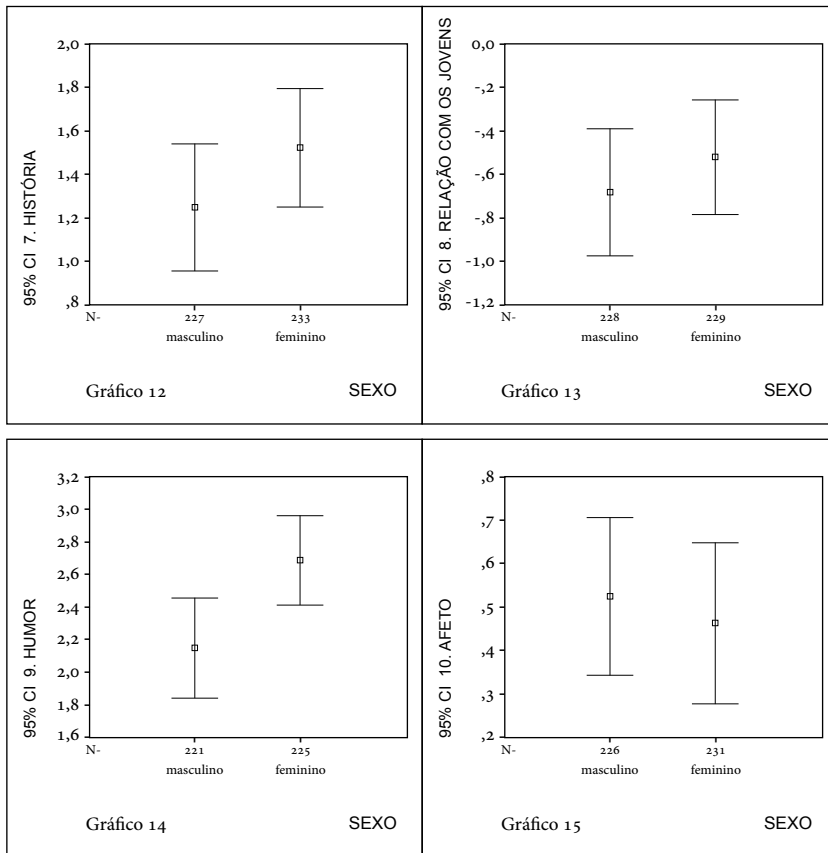
Nesta secção procura-se compreender como variam as atitudes das crianças em idade escolar relativamente às pessoas idosas quando se têm em conta diferentes variáveis sociodemográficas, neste caso o “sexo”, o “setor da atividade profissional do pai”, o “setor da atividade profissional da mãe” e o “tipo de escola” (pública ou privada) frequentada.

4.2.1. *Efeitos da variável “sexo”*

Uma primeira exploração dos efeitos da variável “sexo” foi realizada observando os Gráficos 6 a 15. Neles estão representadas, para cada uma das dimensões, as médias e intervalos de confiança dos sujeitos do sexo masculino e feminino.

Gráficos 6 a 15 – Dimensões, as médias e intervalos de confiança dos sujeitos





Da leitura dos gráficos, salientam-se três observações principais:

- Os sujeitos do sexo feminino tendem a apresentar valores (ainda que ligeiramente) mais elevados do que os do sexo masculino. As exceções são as variáveis “afeto” e “trabalho”, relativamente às quais os sujeitos do sexo masculino apresentam médias mais elevadas.
- As médias dos sujeitos do sexo masculino e feminino são quase sempre bastante próximas e, tendo em conta a magnitude dos intervalos de confiança que lhes estão associados, a observação dos gráficos leva-nos a considerar pouco provável que se venham a encontrar efeitos estatisticamente significativos para a variável “sexo” no que diz respeito às dimensões das atitudes face aos idosos aqui em estudo. A possível exceção é a variável “humor”. Relativamente a esta é-nos possível observar que existe uma distância maior entre a média dos sujeitos do sexo masculino e feminino, com esta última a ser consideravelmente mais elevada. A pequena sobreposição entre

os intervalos de confiança abre a possibilidade de nesta variável, a relativa à dimensão que apresenta os idosos como pessoas bem-humoradas e alegres (o polo positivo) ou como pessoas irritáveis e desagradáveis (o polo negativo), se encontrarem efeitos estatisticamente significativos da variável “sexo” com as raparigas a revelarem atitudes mais positivas.

Para testar os efeitos da variável “sexo” foram realizadas análises de variância multivariadas. Nesta análise (e nas subsequentes) atenderemos sempre ao valor do Traço de Pillai e do seu nível de significância, que deve ser inferior a ,050 e que nos indica se as diferenças entre grupos são estatisticamente significativas. Adicionalmente, registaremos ainda o valor do tamanho do efeito (Eta2), cujos valores tidos como referência são: 0,01 indica um efeito pequeno; 0,06, um efeito médio; e 0,14 sinalizaria um efeito de tamanho grande; e do poder observado que nos dão indicação sobre a robustez dessas diferenças (vd. Ferreira, 2006). Para o poder obs., são “bons” os valores muito próximos de 0,800 ou acima deste valor. Valores claramente abaixo deste valor são considerados problemáticos (ou que não existe poder suficiente na análise para detetar as diferenças).

A partir da observação dos valores apresentados pelos testes multivariados, neste caso valores do Traço de Pillai e os valores de significância estatística a ele associados ($p=,572$) – claramente superiores a ,050 –, o baixo valor do tamanho do efeito ($\text{Eta}2=,021$) e o baixo poder observado na análise (poder obs.=,457), devemos concluir que não há evidência estatística que aponte para diferenças significativas nas médias de sujeitos dos sexos masculino e feminino no que diz respeito às variáveis das atitudes relativamente às pessoas idosas, as variáveis dependentes utilizadas nesta análise. Tais resultados são consistentes com o que se observara já aquando da primeira exploração gráfica dos dados e levam-nos a considerar não haver efeitos significativos ou de dimensão relevante da variável “sexo” nas atitudes das crianças relativamente às pessoas idosas (Quadro 5).

Quadro 5 – Testes Multivariados

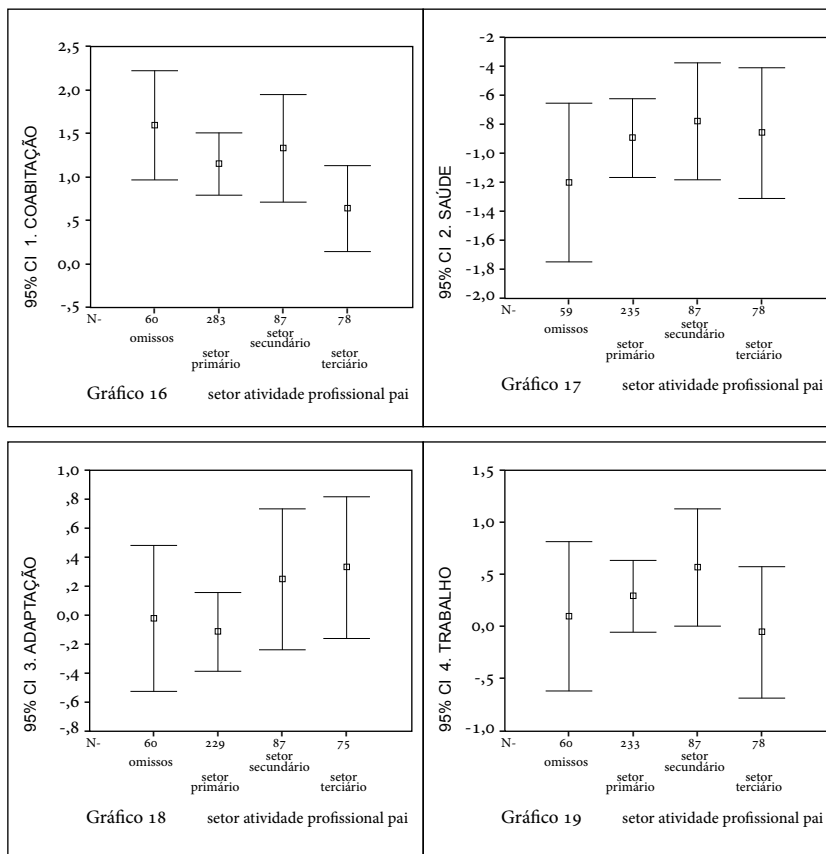
	Valor	F	Sig.	Eta2	Poder obs.
Traço de Pillai	,021	,859	,572	,021	,457

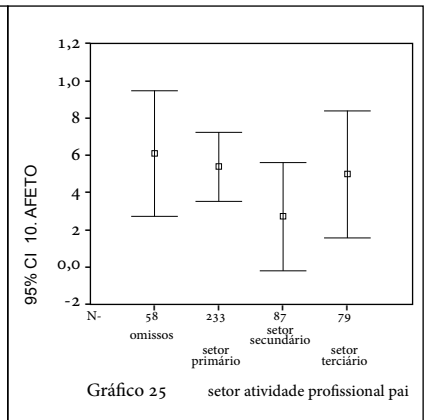
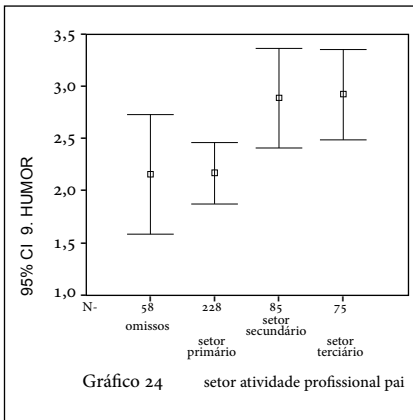
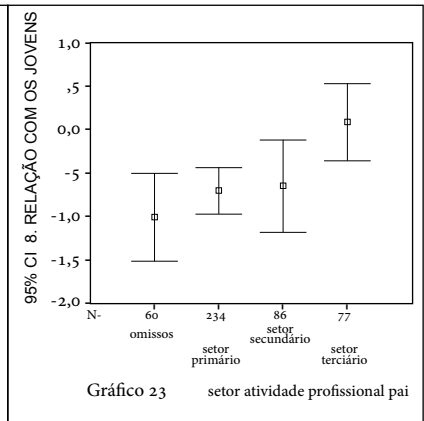
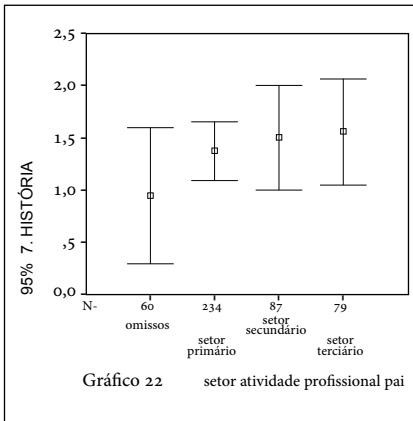
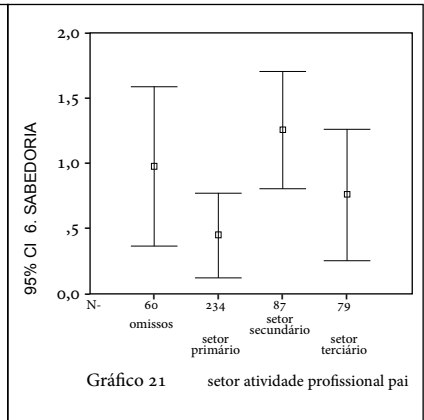
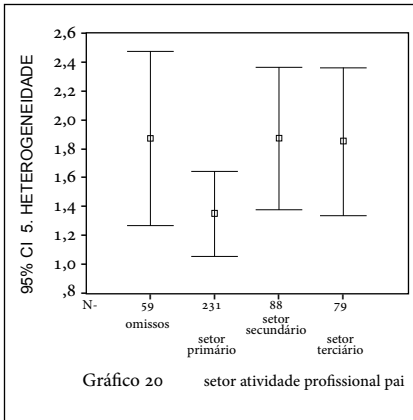
4.2.2. Efeitos das variáveis relativas aos setores de atividade profissional do pai e da mãe

4.2.2.1. Da atividade profissional do pai

A leitura dos gráficos 16 a 25 oferece-nos a perspetiva global dos setores económicos e consequente distribuição laboral dos pais das crianças inquiridas.

Gráficos 16 a 25 – Da atividade profissional do pai





Da observação dos gráficos ressalta:

- a) A média da variável “omissos” (13%).
- b) A média do setor primário é, na maioria das questões, inferior à dos setores secundário e terciário.
- c) As médias para os vários setores (primário, secundário e terciário) são muito próximas e, tendo em conta a magnitude dos intervalos que lhe estão associados, a observação dos gráficos leva-nos a considerar pouco provável que se venham a encontrar efeitos estatísticos significativos para a variável “setores económicos” no que diz respeito às dimensões das atitudes face às pessoas idosas, com exceção para “coabitação” e “humor”. Relativamente a estas, observamos que existe uma distância maior entre as médias dos diferentes setores. A pequena sobreposição entre os intervalos de confiança abre a possibilidade de, face a estas variáveis, a relativa à dimensão que refere que os idosos devem viver com pessoas mais jovens (polo positivo) ou com pessoas da sua idade (polo negativo) e àquela que refere que os idosos são pessoas humoradas e alegres (polo positivo) ou são pessoas irritáveis e desagradáveis (polo negativo), se encontrarem efeitos estatisticamente significativos da variável “profissão do pai” com a direção das diferenças a ser positiva, ou seja, aumentando a média à medida que aumenta o setor de atividade.

A partir da observação dos resultados dos testes multivariados, no caso valores do Traço de Pillai e os valores de significância estatística a ele associados ($p = ,054$) – ligeiramente acima de $,050$ – o baixo valor do tamanho do efeito ($\eta^2 = ,043$) e o alto poder observado na análise (poder obs. = $,950$), podemos concluir que há evidência estatística que aponta para diferenças significativas nas médias “setor económico/profissão do pai” no que respeita às variáveis das atitudes relativamente às pessoas idosas, as variáveis dependentes utilizadas nesta análise. Tais resultados são consistentes com o que se observava já aquando da primeira exploração gráfica dos dados e levam-nos a considerar a existência de efeitos significativos ou de tamanho importante da variável profissão do pai nas atitudes das crianças relativamente às pessoas idosas (Quadro 6).

Quadro 6 – Testes multivariados

	Valor	F	GL Hip.	Sig.	Eta2	Poder Obs.
Traço de Pillai	,087	1,571	20,000	,054	,043	,950

Analisando o Quadro 7, Testes dos Efeitos Entre-Sujeitos, verificamos que há diferenças significativas nas variáveis dependentes, “relação com os jovens” apresenta um valor de significância menor do que ,050 (,022), um baixo valor do tamanho do efeito (,021), e um baixo poder de observação (,695); “humor” apresenta um valor de significância menor do que ,050 (,002), um baixo valor do tamanho do efeito (,035) e um alto poder de observação (,904). Assim, podemos concluir que há evidência estatística que aponta para diferenças significativas nas médias das variáveis dependentes (“relação com os jovens” e “humor”) no que respeita aos setores económicos – primário, secundário e terciário.

Quadro 7 – Testes dos Efeitos Entre-Sujeitos

	Variável dependente	Soma dos quadrados	GL	F	Sig.	Eta2	Poder obs.
Setor ativ. pai	1. Coabitação	19,188	2	1,582	,207	,009	,335
	2. Saúde	4,232	2	,564	,570	,003	,143
	3. Adaptação	17,414	2	1,894	,152	,011	,393
	4. Trabalho	13,416	2	,897	,409	,005	,204
	5. Heterogeneidade	14,142	2	1,294	,276	,007	,280
	6. Sabedoria	13,169	2	1,048	,352	,006	,233
	7. História	,855	2	,093	,911	,001	,064
	8. Relação com os jovens	37,092	2	3,845	,022	,021	,695
	9. Humor	61,512	2	6,460	,002	,035	,904
	10. Afeto	2,070	2	,513	,599	,003	,134

Já a análise do Quadro 8, Comparações emparelhadas com correção Sidak, permite aferir da direção assumida pelas variáveis setores económicos face às atitudes das crianças em relação às pessoas idosas. Assim, face à variável “relação com os jovens”, as crianças cujos pais trabalham no setor terciário têm atitudes mais positivas do que as crianças cujos pais trabalham no setor primário. Quanto ao “humor”, as crianças cujos pais trabalham no setor secundário ou terciário têm, também, atitudes mais positivas do que as crianças cujos pais trabalham no setor primário (Quadro 8).

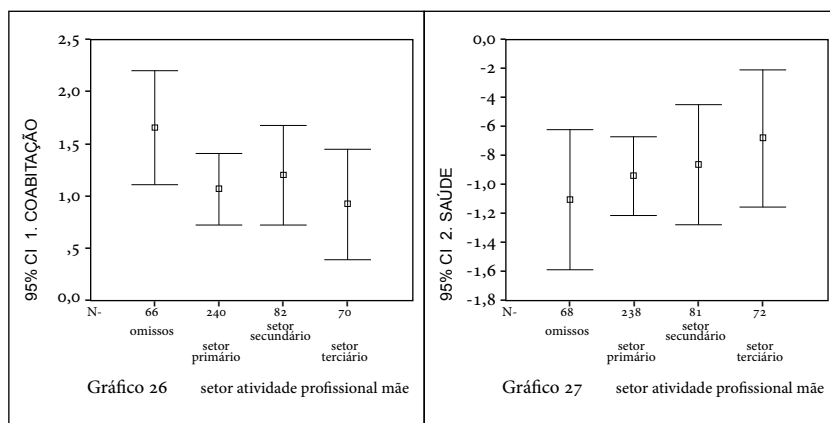
Quadro 8 – Comparações emparelhados com ajustamento Sidak

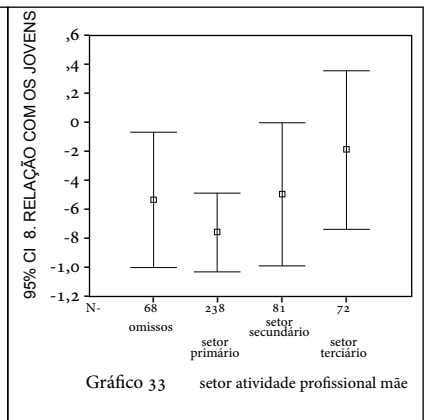
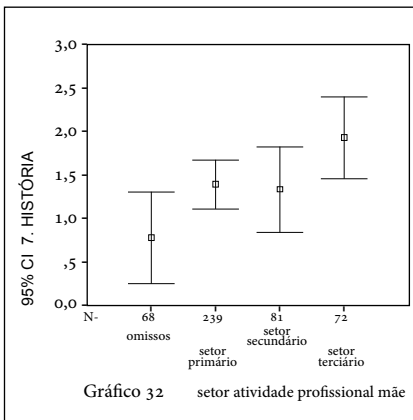
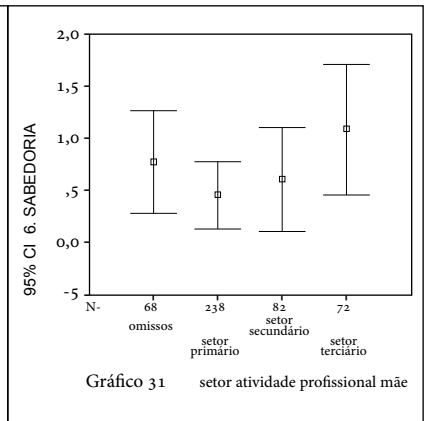
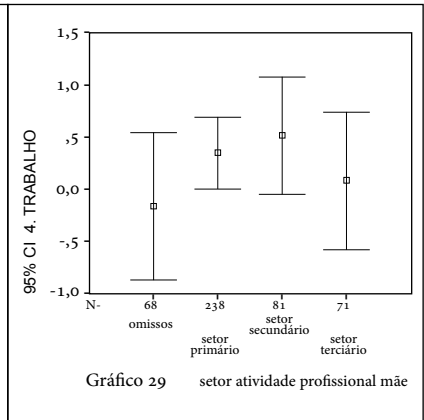
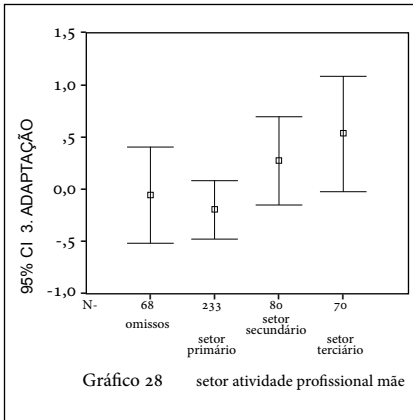
Variável Dependente	(I) setor atividade profissional pai	(J) setor atividade profissional pai	Diferença de médias (I-J)	Sig.	Intervalo de confiança (95%) para a diferença das médias	
8. Relação com os jovens	Primário	Secundário	-,195	,873	-,882	,493
		Terciário	-,851	,017	-1,588	-,115
	Secundário	Primário	,195	,873	-,493	,882
		Terciário	-,656	,194	-1,521	,208
	Terciário	Primário	,851	,017	,155	1,588
		Secundário	,656	,194	-,208	1,521
9. Humor	Primário	Secundário	-,875	,007	-1,558	-,192
		Terciário	-,797	,028	-1,528	-6,497E-02
	Secundário	Primário	,875	,007	,192	1,558
		Terciário	7,819E-02	,995	-,780	,937
	Terciário	Primário	,797	,028	6,497E-02	1,528
		Secundário	-7,819E-02	,995	-,937	,780

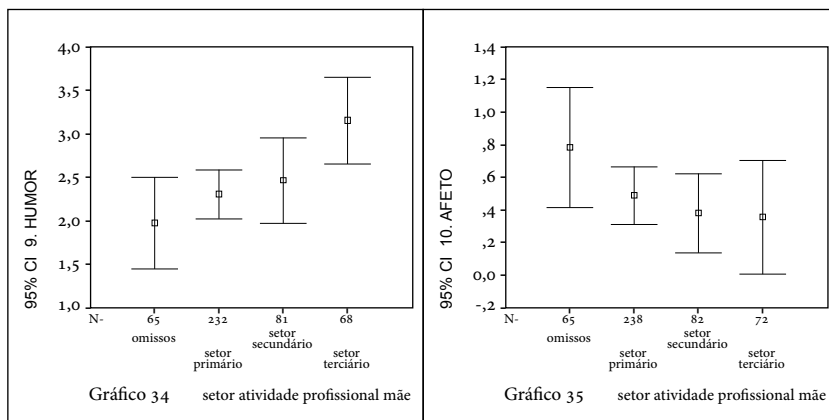
4.2.2.2 – Da atividade Profissional da Mãe

A leitura dos gráficos 26 a 35 oferece-nos a perspetiva global dos setores económicos e consequente distribuição laboral das mães das crianças inquiridas.

Gráficos 26 a 35 – Da atividade profissional da mãe







Da observação dos gráficos ressalta:

- A média da variável “omissos” (14%).
- A média do setor terciário é, na maioria das questões, superior à dos setores primário e secundário, com exceção das questões “coabitação”, “trabalho” e “afeto”.
- As médias para os setores primário, secundário e terciário são muito próximas, tendo em conta a magnitude dos intervalos que lhe estão associados, e leva-nos a considerar pouco provável que se venham a encontrar efeitos estatísticos significativos para esta variável, no que diz respeito às dimensões das atitudes das crianças face às pessoas idosas. As exceções são as questões “relação com os jovens”, “heterogeneidade” e “humor”. Quanto à “relação com os jovens” é-nos possível observar que existe uma distância maior entre a média dos diferentes setores, verificando-se uma subida de valor médio positivo do setor terciário em relação ao do primário e do secundário. A pequena elevação contínua entre os intervalos de confiança abre a possibilidade de se encontrarem efeitos estatisticamente significativos. No que concerne às variáveis “heterogeneidade” e “humor”, observamos que existe uma distância maior entre as médias dos setores primário, secundário e terciário, sendo este último consideravelmente mais elevado.

O resultado dos testes multivariados permite constatar a existência de diferenças significativas dos valores do Traço de Pillai e dos valores de significância estatística a ele associados ($p=,011$) – muito abaixo de $,050$ –, o baixo valor do tamanho do efeito ($\text{Eta}^2=,053$) e o alto poder observado na análise (poder obs.=,983). Assim, parecem existir dife-

renças significativas nas médias setor económico/profissão da mãe no que respeita às atitudes relativamente às pessoas idosas. Tais resultados são consistentes com o que se observava já aquando da primeira exploração gráfica dos dados (Quadro 9).

Quadro 9 – Testes multivariados

	Valor	F	GL Hip.	Sig.	Eta2	Poder Obs.
S.a. mãe Traço de Pillai	,106	1,894	20,000	,011	,053	,983

Analisando o Quadro 10, Testes dos Efeitos Entre-Sujeitos, verificamos que as variáveis dependentes, “adaptação”, “heterogeneidade” e “humor”, apresentam um valor de significância menor do que ,050, baixos valores de tamanho de efeito e poderes de observação variáveis. Depois disto, devemos concluir que há de facto evidência estatística que aponta no sentido de diferenças significativas nas médias da variável dependente no que respeita aos setores económicos da profissão da mãe.

Quadro 10 – Testes dos Efeitos Entre-Sujeitos

	Variável dependente	Soma dos quadrados	GL	F	Sig.	Eta2	Poder obs.
Setor ativ. mãe	1. Coabitación	3,619	2	,293	,746	,002	,096
	2. Saúde	10,193	2	1,354	,260	,008	,291
	3. Adaptação	37,575	2	4,066	,018	,023	,721
	4. Trabalho	9,151	2	,613	,542	,004	,152
	5. Heterogeneidade	58,316	2	5,431	,005	,030	,845
	6. Sabedoria	33,004	2	2,512	,083	,014	,502
	7. História	16,900	2	1,781	,170	,010	,372
	8. Relação com os jovens	24,741	2	2,558	,079	,015	,510
	9. Humor	39,897	2	4,163	,016	,023	,732
	10. Afeto	,212	2	,054	,948	,000	,058

Já a análise do Quadro 11, Comparações emparelhadas com correção Sidak, permite aferir da direção assumida pelas variáveis setor atividade profissional da mãe face às atitudes das crianças em relação às pessoas idosas. Assim, face às questões “adaptação”, “heterogeneidade” e “humor” podemos concluir que a tendência verificada é a de os valores para as variáveis aumentarem do setor primário para o setor

terciário. No entanto, só foi possível estabelecer valores estatisticamente significativos para a variável “adaptação” no que respeita à relação entre o terciário e o primário sendo que o setor terciário é maior que o setor primário ($p=,053$). Para a variável “heterogeneidade” foi possível encontrar diferenças estaticamente significativas para os pares setor terciário e primário ($p=,003$) e setores terciário e secundário ($p=,053$), sempre com vantagem para o setor terciário. E para a variável “humor” observou-se que a média para o setor terciário é significativamente maior que a média para o setor primário ($p=,013$).

Quadro 11 – Comparações emparelhadas com ajustamento Sidak

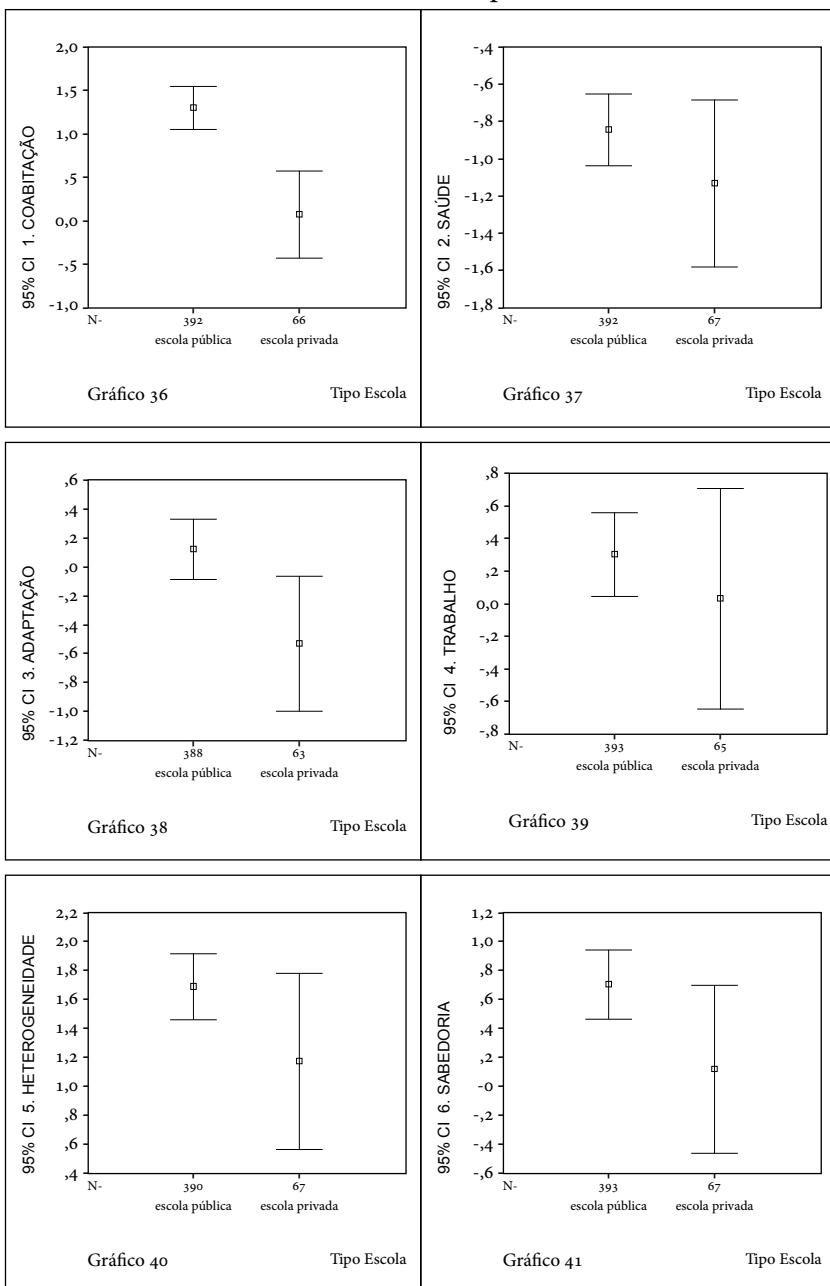
Variável Dependente	(I) setor atividade profissional mãe	(J) setor atividade profissional mãe	Diferença de Médias (I-J)	Sig.	Intervalo de Confiança (95%) para a diferença das médias	
3. Adaptação	Primário	Secundário	-,609	,101	-1,299	8,141E-02
		Terciário	-,730	,053	-1,466	6,522E-03
	Secundário	Primário	,609	,101	-8,141E-02	1,299
		Terciário	-,121	,983	-,996	,754
	Terciário	Primário	,730	,053	-6,522E-03	1,466
		Secundário	,121	,983	-,754	,996
5. Heterogeneidade	Primário	Secundário	-,148	,950	-,893	,596
		Terciário	-1,084	,003	-1,878	-,290
	Secundário	Primário	,148	,950	-,596	,893
		Terciário	-,936	,053	-1,879	7,336E-03
	Terciário	Primário	1,084	,003	,290	1,878
		Secundário	,936	,053	-7,336E-03	1,879
9. Humor	Primário	Secundário	-,246	,787	-,949	,457
		Terciário	-,901	,013	-1,651	-,151
	Secundário	Primário	,246	,787	-,457	,949
		Terciário	-,655	,217	-1,546	,236
	Terciário	Primário	,901	,013	,151	1,651
		Secundário	,655	,217	-,236	1,546

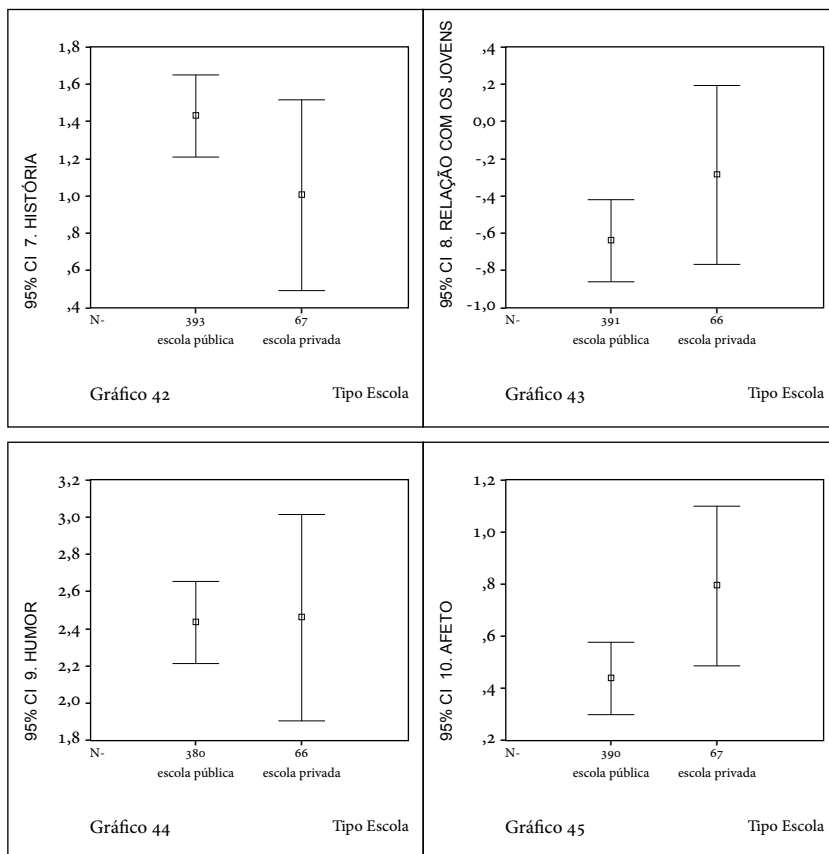
4.2.3. Efeitos da variável “tipo de escola” que frequenta

Os Gráficos 36 a 45 permitem-nos um primeiro olhar sobre os dados. A partir deles procuraremos ler tendências e apontar probabilidades

no que diz respeito às análises multivariadas de variância que apresentaremos de seguida.

Gráficos 36 a 45 – Do tipo de escola





Uma análise cuidada destes gráficos leva-nos a observar que:

- Para a maioria das dimensões o grupo das crianças que frequentam escolas públicas apresenta valores de média que são mais elevados do que o grupo das crianças que frequentam escolas privadas. As exceções encontram-se para a variável “humor” (polo positivo) para a qual as médias de um e outro grupo são praticamente iguais, e ainda para as variáveis “relações com os jovens” (polo positivo) e “afeto” (polo positivo), relativamente às quais se observa uma média mais elevada do grupo das crianças que frequentam escolas privadas.
- Para diversas das dimensões estudadas observam-se diferenças de médias que possuem uma magnitude considerável – *e.g.* “coabitação”, “adaptação”, “heterogeneidade”, “afeto” – o que nos leva a pensar que poderá ser encontrada, a partir dos procedimentos de

análise multivariada de variância, evidência de diferenças não devidas ao acaso entre estes grupos no que diz respeito às suas atitudes face aos idosos.

c) A magnitude dos intervalos de confiança para o grupo das crianças que frequenta escolas privadas é, em alguns casos, bastante maior do que aquela que se observa para os valores das médias do grupo das crianças que frequenta escolas públicas – sinalizando a diferença em termos de número de sujeitos de um e outro grupo. A perda de precisão na observação da média deste grupo, associada ao menor número de sujeitos que o compõe, poderá tornar mais difícil encontrar evidência estatística de diferenças sistemáticas entre os grupos.

d) Parece justificar-se não só avançar para os procedimentos de análise multivariada de variância mas também considerar esta como uma dimensão que poderá beneficiar de um estudo futuro no qual um grupo maior de sujeitos que frequentem escolas privadas seja incluído.

A partir da observação dos dados apresentados pelos testes multivariados, no caso valores do Traço de Pillai e os valores de significância estatística a ele associados ($p=,004$) – claramente inferior a $,050$ –, o valor do tamanho do efeito ($\eta^2=,062$) e o alto poder observado na análise (poder obs.= $,963$) devemos concluir que há evidência estatística que aponta no sentido de diferenças significativas nas médias “tipo de escola” no que respeita às variáveis das atitudes relativamente às pessoas idosas, as variáveis dependentes utilizadas nesta análise. Tais resultados são consistentes com o que se observara já quando da primeira exploração gráfica dos dados e levam-nos a considerar a existência de efeitos significativos ou de tamanho importante da variável “tipo de escola” nas atitudes das crianças relativamente às pessoas idosas (Quadros 12 e 13).

Quadro 12 – Testes multivariados

	Valor	F	GL Hip.	Sig.	η^2	Poder obs.
Traço de Pillai	,062	2,652	10,000	,004	,062	,963

Quadro 13 – Testes dos Efeitos Entre-Sujeitos

	Variável dependente	Soma dos quadrados	GL	F	Sig.	Eta2	Poder obs.
Tipo escola	1. Coabitação	67,431	13	11,384	,001	,027	,920
	2. Saúde	,509	13	,133	,716	,000	,065
	3. Adaptação	14,896	13	2,321	,069	,008	,444
	4. Trabalho	3,254	13	,430	,512	,001	,100
	5. Heterogeneidade	14,849	13	2,727	,099	,007	,377
	6. Sabedoria	14,451	13	2,347	,126	,006	,333
	7. História	12,426	13	2,600	,108	,006	,363
	8. Relação com os jovens	15,758	13	3,348	,068	,008	,447
	9. Humor	4,455E-02	13	,009	,924	,000	,051
	10. Afeto	6,719	13	3,404	,066	,008	,453

Analisando o quadro 13, Testes dos Efeitos Entre-Sujeitos, verificamos que a variável dependente “coabitação” apresenta um valor de significância menor do que ,050, um baixo valor do tamanho do efeito de ,027 e um alto poder de observação de ,920. Depois disto devemos concluir que há de facto evidência estatística que aponta no sentido de diferenças significativas nas médias desta variável no que respeita ao binómio escola pública/escola privada. Além desta variável há outras (“adaptação”, “relação com os jovens” e “afeto”) que, apesar de apresentarem um valor ligeiramente acima de ,050, devemos considerar, porquanto apresentam valores similares que não vão além dos ,069 indicando diferenças marginalmente significativas.

Já a análise do Quadro 14, Comparações emparelhadas com correção Sidak, permite aferir das diferenças escola pública/escola privada face às atitudes das crianças em relação às pessoas idosas. Assim, perante as questões “coabitação” [os idosos devem viver com pessoas mais jovens (polo positivo) ou com pessoas da sua idade (polo negativo)] e “adaptação” [os idosos são capazes de ajustar-se a novas situações (polo positivo) ou são incapazes de mudar (polo negativo)], a escola pública apresenta médias mais altas. Quanto às questões “relação com os jovens” [os idosos raramente se queixam dos mais jovens (polo positivo) ou queixam-se do comportamento dos mais jovens (polo negativo)] e “afeto” [os idosos tal como as outras pessoas necessitam de afeto (polo positivo) ou são afetivamente muito carentes (polo negativo)] o sentido é precisamente o inverso, ou seja, a escola

privada apresenta atitudes mais positivas. Mesmo assim, convém reforçar que a significância estatística para a “coabitação” é francamente superior, enquanto as diferenças nas restantes variáveis são apenas marginalmente significativas (Quadro 14).

Quadro 14 – Comparações emparelhadas com correção Sidak

Variável dependente	(I) Tipo escola	(J) Tipo escola	Diferença de médias (I-J)	Sig.	Intervalo de confiança (95%) para a diferença das médias	
1. Coabitação	Pública	Privada	1,147	,001	,479	1,816
	Pública	Privada	-1,147	,001	-1,816	-479
3. Adaptação	Pública	Privada	,539	,069	-4,240E-02	1,121
	Pública	Privada	-,539	,069	-1,121	4,240E-02
8. Relação com os jovens	Pública	Privada	-,555	,068	-1,150	4,119E-02
	Pública	Privada	,555	,068	-4,119E-02	1,150
10. Afeto	Pública	Privada	-,362	,066	-,748	2,371E-02
	Pública	Privada	,362	,066	-2,271E-02	,748

Considerações finais

Do estudo podemos afirmar que a Escala de Kogan parece ser sensível a variações nas atitudes em função das variáveis independentes, o que é indicador da sua validade. E apesar de existir alguma variabilidade menos positiva, a verdade é que os resultados globais sugerem atitudes positivas face aos idosos em especial na “coabitação”, “heterogeneidade”, “história” e “humor”. As dimensões mais negativas são a “saúde” e a “relação com os jovens”. Os resultados observados para as variáveis independentes relativas ao “setor de atividade do pai” e “setor de atividade da mãe”, por exemplo, na dimensão “relação com os jovens” e na dimensão “humor”, revelam a tendência para os valores associados ao setor atividade primário serem inferiores aos de outros setores de atividade, especialmente quando comparamos com o do setor terciário. Essas diferenças de setor de atividade podem ser indicadores das experiências pessoais com idosos, induzindo na relação com o nível socioeconómico mais baixo do setor primário que pode ser causa de as pessoas idosas viverem em situações de menor qualidade e/ou satisfação de vida.

No que respeita ao “tipo de escola”, e apesar de não ter sido sempre possível verificar estatisticamente as diferenças, a tendência observa-

da em diversas dimensões foi a de que os alunos da escola pública diferenciam mais do que os da escola privada entre os polos positivos e os polos negativos, valorizando mais o polo positivo, à exceção das variáveis “relação com os jovens” e “afeto”, nas quais a tendência é contrária, embora apenas marginalmente significativa.

Aspeto curioso a realçar é a inexistência de diferenças de género, apesar de termos observado para as variáveis “afeto” e “trabalho” valores ligeiramente superiores das crianças do sexo feminino. Não obstante, os valores observados não têm expressão estatisticamente significativa, porquanto as médias encontradas para as crianças de ambos os sexos são muito semelhantes. Ainda assim, um caminho de aprendizagem permanente e uma cultura a construir em prol de uma sociedade que se quer solidária e para todas as idades.

Bibliografia

- Abric, J. (1997). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J. Abric (Dir.). *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-37). Paris: Presses Universitaires de France, 2.ed.
- Antunes, J. (2007). As limitações da idade. In J. Brito (Coord.), *O fim da vida*. Braga: UCP
- Baltes, P. (1986). *The psychology of control and aging*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazo, M. (1990). *La sociedad anciana*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bohner, G., & Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Canada: Psychology Press.
- Bornstein, R. (1986). The number, identity, meaning and salience of ascriptive attributes in adult person perception. *International Journal of Aging and Human Development*, 23, 127-140.
- Brown, D. et al. (1992). Improvement in attitudes toward the elderly following traditional and geriatric mock clinics for physical therapy students. *Physical Therapy* 72, 251-257.
- Burns, N. & Grove, S. (1997). *The practice of nursing research. Conduct, critique and utilization*, 3rd edn W.B. Philadelphia: Saunders Company.
- Butler, R. (1969). Age-ism: another form of bigotry. *Gerontologist*, 9, 243-246.
- Cornelius, S., & Caspi, A. (1986). Self-perceptions of intellectual control and aging. *Educational Gerontology*, 12, 345-357.
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Fernandéz-Ballesteros, R. (Dir.) (2000). *Gerontología Social*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Fonseca, A. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1995). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Golde, P., & Kogan, N. (1959). A sentence completion procedure for assessing attitudes toward old people. *Journal of Gerontology*, 14, 355-36.
- Haight, B., et al. (1994). Does nursing education promote ageism? *Journal of advanced Nursing*, 20, 382-390.
- Janelli, L. (1986). The realities of body image. *Journal of Gerontological Nursing*, 12, 23-27.
- Jelenec, P., & Steffens, M. (2002). Implicit attitudes toward elderly woman and men. *Current Research in Social Psychology* 2, 11-22.
- Kogan, N. (1979). Beliefs, attitudes and stereotypes about old people: a new look at some old issues. *Research on Aging*, 1, 11-36.
- Kogan, N. (1961a). Attitudes toward old peoples: the development of a scale and an examination of correlates. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, pp. 44-54.
- Kogan, N. (1961b). Attitudes toward old peoples in an older sample. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 616-622.
- Lambrinou, E., Sourtzi, P., Kalokerinou, A., & Lemonidou, C. (2005). Reliability and validity of the Greek version of Kogan's Old People Scale. *Journal of Clinical Nursing*, 14, 1241-1247.
- Lima, M. (2006). Predictors of Attitudes towards the Construction of a Waste Incinerator: Two Case Studies. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 441-466.
- Lookindland, S., & Anson, K. (1995). Perpetuation of ageist attitudes among present and future health care personnel: implications for elder care. *Journal of advanced Nursing*, 21, 47-56.
- Mcdowell, N., et al. (1999). Effects of educational intervention in gerontology on hospital employees' knowledge of and attitudes about the older adult. *Journal of Allied Health*, 28, 212-219.
- Meshel, D., & Mcglynn, R. (2004). Intergeneracional contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology*, 30, 457-479.
- Minois, G. (1999). *História da velhice no ocidente*. Lisboa: Teorema
- Ostrow, A., Keener, R. & Perry, S. (1987). The age-grading of physical activity among children. *International Journal of Aging and Human Development*, 24, 101-111.
- Palmeirão, C. (2001). Sementes de mudança. *Espaço(s) de construção de identidade profissional*. Educação Social. Porto: Universidade Portucalense, 2001, 23-31
- Palmeirão, C. (2007). O esforço do nosso tempo. Aprender na e com a vida as respostas da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa: UCP, 125-134
- Palmeirão, C. (2008). A educação intergeracional no horizonte da Educação Social: compromisso do nosso tempo. *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa: UCP, 81-100
- Palmeirão, C. (2008a). Aproximar gerações: o caminho da educação. *Rediteia*. Porto: REAPN, 23-25
- Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de Investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Paul, C. (1997). *Lá para o fim da vida. Idosos, família e meio ambiente*. Coimbra: Almedina.

- Requejo Osório, A., & Pinto, F. (2007). *As pessoas idosas. Contexto Social e Intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodin, J., & Langer, E. (1980). Aging labels: the decline of control and the fall of self-esteem. *Journal of Social Issues*, 36, 12-29.
- Ryan, E. (1992). *Beliefs about memory changes across the adult life*.
- Saachini-Kardasi, A. (1997). *Research methodology. Application in health studies*. Athens: Beta Publicacions.
- Sagrera, M. (1992). *El Edadismo. Contra "jóvenes" e "viejos". La discriminacion universal*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Soderhamm, O., et al. (2000). Reliability and validity of a Swedish version of Kogan's Old People Scale. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 14, 211-215.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stremmel, A., Travis, S., & Kelly-Harrison, P. (1996). Development of the intergenerational exchanges attitude scale. *Educational Gerontology*, 22, 318-328.
- Tuckman, J. & Lorge, I. (1956). Perceptual stereotypes about life adjustments. *The Journal of Social Psychology*, 43, 239-245.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento Psicológico na idade adulta e durante a velhice (maturidade e sabedoria)*. Porto: Asa.

Diferentes Experiências, uma Nova Convivência

*Cláudia Azevedo*¹

*Cristina Palmeirão*²

RESUMO: A Educação Intergeneracional ganha cada vez mais pertinência no mundo que é progressivamente mais vetusto e onde a longevidade das suas gentes atinge idades sem precedentes. Diferentes Experiências, uma Nova Convivência nasce e inscreve-se no âmbito do nosso trabalho de mestrado e é motivado pela necessidade de articular a pedagogia social e a pedagogia escolar. O insucesso e o abandono escolar de um número significativo de jovens geram a necessidade de refletir sobre o valor da escola e da educação no/para o futuro próximo destes jovens. Em termos metodológicos, o trabalho surge fundeado numa matriz de investigação qualitativa e visa promover a aprendizagem cooperativa, facilitar e reforçar as relações interpessoais e o sucesso educativo de jovens em situação de risco de abandono e/ou insucesso escolar. A finalidade é robustecer a aprendizagem cooperativa, a solidariedade intergeracional e derrubar velhos mitos sobre a pessoa idosa. Da discussão dos dados ressalta o impacto positivo dos programas de intervenção sociopedagógica e a necessidade maior de valorizar e reconhecer as práticas de educação intergeracional e articulação entre a pedagogia social e a pedagogia escolar.

ABSTRACT: The Intergenerational Education is becoming more and more relevant in a world increasingly aged and where people's longevity reaches unprecedented ages. *Different Experiences, a new Relationship* was born and is scoped in our master degree work and is

¹ O artigo que agora se apresenta sobrevém do trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Pedagogia Social “Gerar sucesso escolar a partir das relações intergeracionais”, concluído na Universidade Católica Portuguesa.

² Universidade Católica Portuguesa, Porto.

motivated by the need to articulate the social pedagogy and school pedagogy. School failure and dropout of a significant number of young people create the need to reflect upon the value of school and education for the near future to these youth. In methodological terms, the work focus on an array of qualitative data research. It also aims to promote sharing generational knowledge, to improve and reinforce interpersonal relationships and to promote educational success of young people at risk of school failure and/or dropout. The purpose is to strengthen cooperative learning, intergenerational solidarity and break down old myths about the elderly. From the discussion of the data the positive impact of the sociopedagogical intervention programs is highlisted as well as and the greater need to recognize the value and practice of intergenerational education and the link between social pedagogy and school pedagogy.

Introdução

Olhando o mundo à nossa volta constatamos uma feliz realidade: a nossa longevidade é paulatinamente crescente. Viver! É a ânsia mais forte de cada ser humano. No presente, o desafio é viver bem e envelhecer de forma ativa. Para tal, importa preparar um envelhecimento “bem-sucedido” (Fonseca, 2005, p. 291), viver em e com autonomia, controlo pessoal e numa atitude de solidariedade intergeracional.

Efetivamente, o envelhecimento das populações é uma conquista da ciência e uma oportunidade ímpar para a interculturalidade e para a intergeracionalidade dos saberes, das experiências e dos afetos. Um tempo sem precedentes que nos convoca a melhor pensar o presente e o futuro que desejamos de confiança e de solidariedade entre gerações. “Nos países desenvolvidos, apenas 8% da população, em 2005, tinha 60 ou mais anos de idade, mas esta percentagem poderá chegar aos 20% em 2050, o que significa que o número de pessoas idosas nos países desenvolvidos irá praticamente quadruplicar entre 2005 e 2050” (Vos, Ocampo & Cortez, 2008:1). Também em Portugal, os últimos censos registam que o número de pessoas idosas crescente (INE, 2011).

No processo de envelhecimento, e na velhice em particular, há aspetos menos positivos. Mesmo assim, as sociedades multigeracionais envolvem uma riqueza infinita que requer um melhor compreender e ativar o papel das pessoas que atingem a idade maior.

O diálogo com o outro é um ato que tem de ser civilizado e sustentado em princípios de respeito, de dignidade e de fraternidade. Aprender

a viver juntos é uma aprendizagem contínua e um desafio permanente. “A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humano” (Delors, 1997, p. 84). Nesse sentido, o que desejamos é, assim, estruturar um diálogo intergeracional saudável, altruísta e de aprendizagem ao longo da vida (Palmeirão, 2009).

Ativar a participação e despertar em cada cidadão a vontade de melhor viver é esforço de todos nós (Palmeirão, 2008). Mais ainda, quando o ofício que abraçamos está sustentado numa matriz de caráter humanista e inscrito na lógica da Pedagogia Social.

Criar espaços de encontro e de comunicação entre gerações é uma prática que necessitamos ativar.

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

Um quadro a equacionar por meio de estratégias inovadoras e de maior responsabilização interinstitucional e intergeracional e cujo propósito é responsabilizar todos e cada um na construção de um mundo melhor.

1. Dos compromissos naturais às medidas sociais

A melhor forma de anteciparmos o futuro é compreendermos o presente e respeitarmos o passado (Simão, 1997, p. 16)

No evoluir das civilizações, sobretudo a partir de meados do século passado, implícita ou explicitamente, as questões relativas ao envelhecimento suscitaram a atenção do mundo inteiro (II Assembleia Mundial das Nações Unidas sobre o Envelhecimento, 2002; Plano de Acção Internacional sobre o Envelhecimento, 2002). Vivemos num tempo ímpar, pautado pela efemeridade dos laços humanos, no qual se cruzam sentimentos e desejos ambíguos (Bauman, 2003, p. 54). “E se à família se associavam vínculos muitos fortes e uma teia de

relações bastante alargada, onde pais e filhos, avós e netos partilham (partilhavam) o mesmo espaço físico, afinidades e referências ancestrais com valores capazes de sustentar a relação intergeracional, hoje a realidade é outra” (Palmeirão, 2007, p. 127). A globalização do mundo é responsável por mudanças excepcionais, mormente, na instituição família e tradição, transformando-as em “instituições inábeis” (Giddens, 2006, p. 29), cada vez menos capazes de exercerem com sucesso a “arte de cuidar”.

2. Pela nossa dignidade...

A sociedade pós-moderna é a sociedade em que reina a indiferença da massa, em que domina o sentimento de saciedade e de estagnação, em que a autonomia privada é óbvia, em que o novo é acolhido ao mesmo tempo que o antigo, em que a inovação se banalizou, em que o futuro deixou de ser assimilado a um progresso inelutável (Lipovetsky, 1989).

Desde o início do século passado que o avanço das novas tecnologias e as grandes descobertas da medicina trouxeram para primeiro plano o debate pelos Direitos Humanos. Na origem está a dignidade humana. “Acima de tudo há que não ofender ninguém e dar a cada um o espaço que lhe corresponde” (Von Haller, cit. Kapuscinski, 2009, p. 23) e, nesse desiderato, há que “aprender a viver juntos” (Delors, 1997).

A mudança é necessária. Há muitos anos que se pensa na educação como a melhor estratégia para o diálogo intergeracional e para, a partir dela (educação), enaltecer os “aspectos éticos e culturais, enquanto esteios para edificar a sociedade presente e futura” (Palmeirão, 2008, p. 83). A promoção das relações intergeracionais é a oportunidade para permutar valores, experiências e saberes. Nesse sentido, “a educação social constitui um instrumento privilegiado para garantir o acesso de todos a estas oportunidades de humanização da vida social, sobretudo dos que se encontram em maior situação de risco” (Azevedo, 2007, p. 9).

Pensar a educação é pensar num processo consciente de formação e de aprendizagem ao longo da vida e, nessa sequência, equacionar as diferentes dimensões da educação e da sua ação na vida.

As interações entre jovens e idosos são uma estratégia socioeducativa crescente nas novas sociedades (Pinquart, Wenzel & Sorensen, 2000;

Bales, Eklund & Siffin 2000; Brandão, Smith, Sperb & Parente, 2005; Kessler & Staudinger, 2007 cit. Palmeirão, 2007, pp. 98-112). Falta, contudo, uma política gerontológica de natureza educativa esclarecedora da velhice e, em particular, do envelhecimento individual.

3. A educação intergeracional

Aprender a todo o tempo, em todo o lugar e ao longo de toda a vida, com a vida, porque este aprender é aprender a ser (Azevedo, 2007, p. 8)

Aprender a realidade do mundo é a sinergia necessária para bem-viver. No geral, a sociedade vive um tempo *sui generis* que influencia e condiciona a forma de agir e de pensar o presente e o futuro próximo. A estruturação de uma sociedade multigeracional pressupõe uma pedagogia social e uma educação escolar capaz de promover o desenvolvimento pessoal e social de todos e de cada um.

No modelo educacional clássico, são os adultos quem detêm a função de ensinar os mais novos. A partir dos anos 70 do século XX, desponta o paradigma da educação ao longo de toda a vida (UNESCO, 1996, p. 101). O princípio passa a ser a promoção de uma aprendizagem que acompanhe a pessoa em todos os ciclos da vida e, assim, “o crescimento global e harmónico de cada ser humano, ao longo das diferentes fases da sua existência, desde que nasce até que morre” (Dias, 2009, p. 19).

A educação (...) surge, mais do que nunca, no centro do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal (Delors, 1996, p. 15).

Claramente um projeto de natureza antropológica que requer um aprender contínuo. Pela educação, cada pessoa pode capacitar-se para usar a sua própria palavra; fazer-se competente para apreciar o mundo e decidir sobre o seu percurso de vida. “Os homens e as mulheres educam-se em comunhão” (Freire, 1975, p. 79). Um processo sequencial de desenvolvimento das comunidades humanas (Dias, 2009, p. 262)

e o caminho que leva cada pessoa a comprometer-se e a colaborar com a sua comunidade.

Pessoas que aprendem, comunidades que aprendem, empresas que aprendem, organizações públicas que aprendem, em continuidade e sem descanso, serão os átomos constitutivos das moléculas sociais que acrescentarão valor à sociedade do futuro (Carneiro, 2001, p. 285).

4. Do conceito à ação: um programa intergeracional

“Diferentes Experiências, uma Nova Convivência” é um programa de Educação Intergeracional inspirado em outros projetos (Bales, Eklund & Siffin, 2000; Brandão, Smith, Sperb & Parente, 2005; Palmeirão, 2007) que visa melhor sustentar os contributos da educação intergeracional para a construção de um diálogo mais assertivo e afetivo entre gerações e, conjuntamente, derrubar mitos e estereótipos a propósito da pessoa idosa. Os programas de educação intergeracional tendem a cooperar progressivamente para construir um maior conhecimento sobre o envelhecimento e sobre a velhice (Dunham & Casadonte, 2009; Gilbert & Ricketts, 2008). Um desafio e um caminho imenso, mas um percurso adequado e conseqüente com os ideais das sociedades educadoras.

Diferentes Experiências, uma Nova Convivência nasce, assim, da vontade de melhor compreender de que forma as aprendizagens significativas e o diálogo intergeracional podem suscitar nos jovens atitudes de motivação e de autoestima positivas. Fomentar a participação e a aprendizagem cooperativa foi o mote para: i) sensibilizar a comunidade educativa para a prática de uma metodologia participativa de natureza intergeracional; ii) aumentar a motivação e o interesse pela escola e pela educação dos alunos em situação de risco e de absentismo escolar; e iii) reforçar as redes de solidariedade por via do convívio interinstitucional, nomeadamente, em espaços escolares, através da permuta de saberes e de histórias de vida das pessoas a frequentar um Centro de Dia.

Participantes

Para o desenvolvimento do trabalho, foram organizados dois grupos: o grupo 1 (n=15), enquanto grupo de intervenção, constituído por 6 raparigas e 9 rapazes a frequentar o curso CEF; o grupo 2 (n=22), a frequentar o 7.º ano do ensino regular – turma considerada equivalente ao nível de ensino ministrado na turma CEF e o grupo de senhoras idosas, todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 54 anos e os 84 anos, a frequentar um Centro de Dia (CD). Em termos de escolaridade, entre as senhoras do CD, apenas 4 tem o equivalente ao 4.º ano de escolaridade e as outras 4 não sabem ler nem escrever.

Instrumentos

Tendo em atenção os objetivos definidos, a recolha de dados obedeceu a uma estrutura de índole qualitativa, orientada para a prática social e pedagógica, em que os participantes são também atores comprometidos com as mudanças e exigiu a aplicação de diferentes instrumentos de investigação. No caso concreto, os dados resultam das composições escritas. Um documento pessoal, considerado ajustado e relevante, porquanto reflete a visão pessoal de cada ator e, conjuntamente, “uma forte dimensão participativa” (Lundberg e Starrin, 2001, p. 124). Ao todo, foram escritas 74 composições: as primeiras no 1.º trimestre (outubro), as segundas no 2.º trimestre do letivo (março).

Procedimentos de recolha e análise dos dados

Os procedimentos e a recolha de dados da investigação emergem na sequência das ações e atividades desenvolvidas durante o programa e do cruzamento dos dados coletados. Para o efeito, foi desenhado um roteiro de ações, primeiramente preparado para um período de 6 meses, depois alargado até final do ano letivo. Um exercício conjunto e um esforço constante de todos: em cada sessão tratava-se um tema que se inscrevia numa atividade de promoção e aprofundamento de saberes e competências de natureza cognitiva, organizacional, social e relacional – organização e celebração de dias festivos, construção de histórias de vida pela elaboração de árvores genealógicas, visitas de estudo...

Análise e discussão dos resultados

Da análise dos documentos pessoais produzidos sobre a importância e impacto de programa de índole sociopedagógica, a primeira impressão é positiva. Dizem os “protagonistas” – jovens e idosos – que esta foi a oportunidade para desfazer mitos e estereótipos que dificultam as relações entre gerações e que possibilitou um tempo para melhor viver e, em especial, para a necessidade de melhor conhecer as pessoas idosas.

As composições escritas – realizadas em diferentes momentos – permitem traçar um quadro referencial das imagens ligadas à velhice e ao envelhecimento. No primeiro momento de avaliação, realizado em outubro de 2008, a imagem da pessoa idosa aparece quase sempre associada a situações de fragilidade e debilidade.

A pessoa idosa é uma pessoa que já tem muita idade e é muito frágil (Doc.3_GI1_08).

Temos de ter um bocado de paciência para não fazermos que ela [a pessoa idosa] se sinta muito mal. Uma pessoa idosa é como um bebé autêntico, se falarmos mal para ela, ela começa a chorar ou fica amuada. Temos de andar em cima dos idosos para eles não fazerem avarias. Também temos de ver se eles comem. (Doc.8_GI1_08)

No final, as composições relevam um retrato mais próximo da nossa atualidade. Seis meses é o tempo que medeia entre a primeira e a segunda composição: um tempo curto, mas, ainda assim, um tempo que permite evidenciar sinais positivos de mudança.

A maior parte das pessoas pensam que uma pessoa idosa é uma pessoa velha, com o rosto enrugado. Que são pessoas mais frágeis e com muita mais facilidade de apanhar doenças, que não têm os dentes todos e sem capacidade para fazer nada. Mas enganam-se!

Uma pessoa idosa é uma pessoa com muitas capacidades e com muita experiência de vida (Doc.3_GI2_09).

Os escritos dos jovens participantes registam uma melhor relação com as pessoas em geral e em especial com a pessoa idosa. Situação semelhante à referida pelas senhoras mais velhas. “Sei que posso aprender com eles e eles podem aprender comigo” (PS). Mais,

é uma oportunidade, porque gosto muito da juventude... assim não me lembro que sou velha. Gostei imenso de ir à escola. Falei disso a toda a gente... aos meus filhos, às minhas vizinhas... esperava sempre pelas quartas-feiras... foi muito bom, muito bom, muito bom (DF). Foi a primeira vez que eu entrei na escola. Quando era pequena morava na rua da escola e nunca lá entrei... era sempre a trabalhar. O que eu queria era andar na escola. Agora fui. Agora que sou velha, mas fui sempre nunca faltei (VS). A gente todos juntos... foi muito bom... foi como se fôssemos uma família. Gostei de todas as semanas... eram sempre coisas diferentes...convivemos como se fossemos família deles... eles contavam coisas da escola deles... foi muito bom (DF).

Para os alunos, as aprendizagens são diversas. Destacam, contudo, as competências de escuta, organização, oralidade e escrita. E reforçam a importância de estratégias de pedagogia diferenciada, mais comprometidas com os aspetos da vida real e numa relação pedagógica mais “agradável com os professores e com a escola” (Doc.3_GI2_09). Para os professores fica a convicção da mais-valia da educação intergeracional, sobretudo ao nível da assiduidade e do desenvolvimento das competências relacionais e comunicacionais que cada aluno foi “fazendo” durante o programa. Aprendizagens que necessitam de um tempo maior para consubstanciação e de um seguimento estruturado em prol do projeto educativo da escola e do desenho curricular destes alunos. Validar estatisticamente os resultados é uma tarefa que requer um tempo contínuo e uma estratégia monitorizada.

Os alunos participantes no programa referem que o “impacto do projeto nas aprendizagens de uma forma geral foi positivo e de grande importância para a partilha de saberes” (Doc.7_P_09), promovendo um “maior esforço por parte da turma”(Doc.5_P_09) e um melhor conhecimento entre eles Doc.1_P_09. Mais, “melhoraram o seu poder de argumentação” (Doc.2_P_09) e de “relacionamento interpessoal”(Doc.5_P_09).

Considerações finais

O mundo move-se rapidamente, os desafios da nossa era são complexos e exigentes. A globalização, a pressão sobre os recursos naturais, a

grave recessão económica e a ambiguidade das políticas mundiais são disso prova. O ano de 2012 carrega em si o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações e o desafio para construirmos um mundo mais solidário. Nesse desejo, é preciso encontrar formas de agir inovadoras e capazes de implicar e motivar as pessoas a melhor comunicar entre si.

“Diferentes Experiências, uma Nova Convivência” gera assim a oportunidade para melhor materializar o diálogo e as relações intergeracionais. Pouco a pouco, a escola e a comunidade entrelaçam-se numa relação interinstitucional e intergeracional mais saudável e mais comprometida. Um esforço enorme e uma cultura que germina já por via das sementes lançadas no país e no mundo (Palmeirão, 2007; Gamiel, Reichental & Ayal, 2007a; Gamiel, Reichental & Ayal, 2007b; Gilbert & Ricketts, 2008; Dunham & Casadonte, 2009).

Bibliografia

- Augé, M. (2005). *Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Graus Editora.
- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, pp. 7-40.
- Azevedo, J. (2009). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, pp. 9-34.
- Azevedo, C. (2010). *Gerar Sucesso Escolar a partir da Educação Intergeracional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa. Porto (não publicada).
- Bales, S., Eklund, S., & Siffin, C. (2000). Children's perception of elders before and after school-based intergeracional program. *Educational Gerontology*, 26, pp. 677-689.
- Baptista, I. (2008). Nota de apresentação dos *Cadernos de Pedagogia Social*. Educação e Solidariedade Social. Porto. 2, pp. 5-6.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Lda;
- Birren, J. (1995). News models of aging. Comment on need and creative efforts. Canadá. *Canadian Journal on Aging*, 14(1), pp. 1-13;
- Brandão, L, Sperb, T., & Parente, M. (2005). Narrativas Intergeracionais. *Psicologia: reflexão & Crítica*, 19: pp. 98-105;
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Dafindoiu, I., & Lungu, O. (2003). *Research methods in the social sciences*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA. (9.ª ed., 2005).

- Dunham, C., & Casadonte, D. (2009). Children's Attitudes and classroom interaction in an intergenerational education program. *Educational Gerontology*, 35: pp. 453-464
- Fonseca, A. (2006). *O Envelhecimento. Uma Abordagem Psicológica*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Gamliel, T., Reichental, Y., & Ayal, N. (2007). Intergenerational Educational Encounters: Part 1: A model of knowledge. *Educational gerontology*, 33: pp. 1-22
- Gamliel, T., Reichental, Y., Ayal, N. (2007). Intergenerational Educational Encounters: Part 2: Counseling implications of the model. *Educational Gerontology*, 33: pp. 145-164
- Gilbert, C., Richetts, K. (2008). Children's Attitudes Toward Older Adults and Aging: A synthesis of research. *Educational Gerontology*, 34: pp. 570-586
- Grilo, M. (2010). *Se não estudas estás tramado*. Lisboa: Tinta da China.
- Kapuscinski, R. (2009). *O outro*. Porto: Campo das Letras.
- King Baudouin Foundation (2010). *Intergeneration Solidarity The Way Forward. Proposals from the NGO coalition for a 2012 European Year for Active Ageing and Intergeneration Solidarity*. Belgium.
- Gilles, L. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Marquês, S. (2009). Educabilidade e construção de laços intergeracionais. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga. UM, p. 1871-1880.
- Moreno, M., & Izeta, E. (2007). Programa intergeneracional para el desarrollo comunitário. Envejecimiento activo. *Revista de Ciències de l'Educació*. Universitat Tarraconensis 31 (3) p. 95-117.
- Paul, C., & Fonseca, A. (Coord.) (2005). *Envelhecer em Portugal*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Palmeirão, C. (2007). O Esforço do Nosso Tempo... *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, pp. 125-134;
- Palmeirão, C. (2007a). *A interação geracional como estratégia educativa: um contributo para o desenvolvimento de atitudes, valores e competências entre gerações*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Palmeirão, C. (2008). A Educação Intergeneracional no horizonte da Educação Social. Compromisso do nosso tempo. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, pp. 81-100.
- Palmeirão, C. (2009). Do valor da dignidade. Conquista e autonomia. *Combater a reprodução intergeracional da pobreza à exclusão social*. ISSSP, p. 99-106;
- Vos, R., Ocampo, J. A., & Cortez, A. L. (2008). *Ageing and Development*. New York: United Nations.

Nós entre nós

*Maria João Carvalho*¹

*Cristina Palmeirão*²

RESUMO: O presente artigo pretende refletir sobre a necessidade de um paradigma do cuidado ético, em especial para a pessoa idosa, perspetivando atitudes e práticas de Apoio Domiciliário. Compreender de que forma os serviços de apoio domiciliário atuam como garante da dignidade humana é o mote utilizado para identificar os valores e as motivações subjacentes à ação de cuidar da pessoa idosa; aferir e compreender quem são as pessoas que cuidam da pessoa idosa; identificar e caracterizar competências requeridas pelos serviços de apoio domiciliário no âmbito da intervenção gerontológica; aferir sobre as principais linhas de orientação e aproximações à prática da Pedagogia Social; compreender e esclarecer o papel atribuído ao Educador Social nos serviços de apoio domiciliário.

A necessidade (urgente) de um cuidado-cuidado que resgate e valorize o lugar da pessoa na sociedade alimentou o nosso desejo (e projeto) de melhor entender as motivações e os interesses que movem pessoas e instituições a cuidar de pessoas idosas.

Este desafio, enquanto pessoa e profissional, incitou-nos a perspetivar o cuidado sob matriz humanista e a ir ao encontro de profissionais e instituições com quem partilhamos o âmbito de ação. Partilha, cooperação e solidariedade são máximas que a Pedagogia Social assume de forma especial para potenciar o (re)encontro entre gerações e, nessa filosofia, também nós, procuramos saber como podemos trabalhar de forma a mais dignificar a vida das pessoas que recorrem aos serviços de apoio domiciliário.

¹ Trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social.

² Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Introdução

A problemática em torno da senescência e da velhice é de importância crescente. O envelhecimento da população mundial, quer nos países desenvolvidos quer, mais recentemente, nos países em vias de desenvolvimento, alimentam (e aumentam) o debate e a literatura em torno das políticas para as pessoas maiores de 65 anos de idade.

No presente, a longevidade das pessoas é encarada como a questão que se coloca aos sistemas de proteção social, à sustentabilidade das políticas e constitui um desafio ímpar às estruturas e valores familiares das novas sociedades. Na verdade, o envelhecimento das sociedades ativou as dinâmicas de cooperação entre órgãos de poder, instituições e atores em prol de novas estratégias de ação e intervenção gerontológicas. “Os idosos não podem ser considerados como um grupo homogêneo, a diversidade desta categoria de pessoas tem de ser respeitada e tida em linha de conta através de políticas específicas, no que toca à satisfação das necessidades individuais” (II Assembleia Mundial da Nações Unidas sobre o Envelhecimento, 2002). Importa garantir o direito ao lugar e, assim, promover um cuidado de proximidade e, portanto, um cuidado gerado a partir de uma atitude positiva e assente na criação de redes de relação e de entajuda que permitam responder de forma comprometida e com dignidade às especificidades de cada pessoa. O que defendemos é, efetivamente, um cuidado-princípio e menos um cuidado-ação.

Os serviços de apoio domiciliário, segundo a Carta Social do Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2005), é uma resposta social em desenvolvimento que possibilita e favorece a continuidade da pessoa no seu contexto de pertença, no sentido de manter a sua identidade por via da ligação aos bens e às pessoas com quem partilha histórias e experiências de vida. Todavia, enquanto concretização prática, o ato de cuidar reclama já uma intervenção mais consequente e, por isso, “a humanização e a cortesia no atendimento e no cuidar” (Semana, 2008, p. 26).

A profissionalidade da prática de cuidado requer uma formação específica para cuidadores, ou seja, uma formação cujo modelo de ação se alicerça numa matriz de desenvolvimento humano e de aprendizagem ao longo da vida, capaz de gerar uma atitude responsável e promotora de autonomia. Para que a pessoa idosa seja plena nos seus direitos é necessário que pessoas e comunidades valorizem e reconhe-

çam esta etapa da vida como mais uma etapa do ciclo de vida humana. É neste território pautado pela maior longevidade e pela profissionalização do cuidado que o Educador Social assume especial relevo, em especial, no domínio da intervenção sociopedagógica e se torna mediador e criador de novas sinergias comunitárias, resgatando valores de dignidade humana (Baptista, 2008, p. 8). De resto, uma atitude cujo propósito é gerar oportunidades e lugares de aprendizagem onde a partilha de experiências e conhecimentos é a melhor forma para autorizar pessoas e comunidades a bem-viver.

O direito ao lugar

Neste milénio o mundo enfrenta o risco eminente de segregação social, enclausurando pessoas e grupos dentro da sua similitude, especialmente os que não são capazes de acompanhar o atual ritmo de transformação e de celeridade em que vivemos (Clavel, 2004). Situação complexa quando pensamos na crescente necessidade de solidariedade e de cooperação social, mormente, para pessoas de idade avançada e sem possibilidade de manterem as suas rotinas quotidianas de forma autónoma e independente.

O que nos preocupa é a insuficiência de medidas sociais e de respostas que olhem e atuem em conformidade com as especificidades de cada pessoa. O mundo atual é muito exigente, tornando ainda mais complexa a relação e o desenvolvimento das interdependências entre um mundo de opulência e um mundo de vulnerabilidade (Hespanha, 1996, p. 2). A desproteção das pessoas idosas ganha impacto e exige medidas sociopedagógicas inovadoras (Palmeirão, 2008b). Nesse sentido, há que fazer nascer redes de sociabilidade diversificadas, fundeadas em respeito, afeto e num compromisso de solidariedade ética, e, a partir daí, encontrar modos de agir diferenciados (Palmeirão, 2008b). Contemporaneamente, este desafio requer uma política ativa e uma aprendizagem ao longo da vida por parte das pessoas e das instituições.

Evidentemente, a construção de uma sociedade inclusiva requer que se enfatize o valor da vida humana, a dignidade e a cultura de uma solidariedade capaz de combater o idadismo, a solidão, o medo, os serviços normalizados e o número crescente de “não-lugares” (Augé, 1994, p. 67). Na verdade, o que importa é o “lugar” de referência (de

memória) onde o envelhecimento acontece de forma natural e em segurança (OMS, 2002).

Sentido(s) do Educador Social

Na viagem pelo mundo, a educação é a melhor hipótese para melhorar e aperfeiçoar a coesão comunitária e os laços de solidariedade humana. Mais, é a oportunidade para (re)descobrir motivações e o desempenho necessário para o exercício de uma cidadania íntegra, ativa e digna (Longworth, 2005). A dignidade humana é uma máxima ética que importa defender sob pena de desvalorizar a nossa essência humana. Viver com dignidade é o princípio fulcral que reflete e “reforça os campos éticos de atenção ao singular, abre a partilha e a solidariedade, afeta o modo, o olhar com que os outros são vistos” (cf. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida [*on-line*, 13/08/2008]). Uma razão cara à Pedagogia Social e, conseqüentemente, ao Educador Social, enquanto profissional preocupado com a “indispensabilidade de fomentar uma responsabilidade civil em torno do reconhecimento da centralidade do humano, nos processos de desenvolvimento das pessoas” (Azevedo, 2008, p. 37) e que se apresenta como mediador entre cidadãos (Carvalho e Baptista, 2004). No horizonte da Pedagogia Social, intervir com pessoas idosas significa escutar de forma atenta e cuidada a sua história de vida e, a partir daí, encontrar a forma mais adequada de respeitar a sua liberdade e dignidade. O que desejamos é assegurar que qualquer pessoa usufrua de forma digna do seu direito ao lugar e permaneça no seu “lugar de segurança [e], de protecção” (Brandão, 2007a, p. 23).

Nós da Profissão

O Serviço de Apoio Domiciliário (SAD) é uma medida que favorece a permanência do idoso no seu meio natural e visa preservar a continuidade dos laços relacionais com a família, amigos e comunidade (Bonfim e Veiga, 1996). Não obstante, a ação desenvolve-se, quase sempre, no quadro dos cuidados básicos (*e.g.* alimentação, higiene, saúde). Obviamente, não devemos descuidar os cuidados básicos, mas é importante investir numa ação de maior proximidade

e “assente no imperativo da relação que reclama uma mudança na forma de compreender e do agir” (Brandão, 2007a, p. 15). O ato de cuidar requer, enquanto processo relacional, que se desenvolvam competências e atitudes consolidadas de forma a manter a respeitabilidade da pessoa (Resweber, 2002, p. 17) e, assim, um “cuidado solidário, que une competência técnico-científica e humanidade” (Pessini, s/d, p. 2). Tomar o outro a seu cargo “desenvolve capacidades, promove novos saberes, vivencia sentimentos de gratificação e crescimento pessoal revelando o valor da vida e humanizando a sua existência” (Saldanha e Caldas, 2004, p. 37) e permite o resgatar de valores perdidos na complexidade do mundo contemporâneo. Na linha de Booff (1999), cuidar implica hospitalidade (Santos, 2001), que, segundo Waldow (1998) se consolida em “comportamentos e ações, que envolvem conhecimento, valores, habilidades e atitudes, empreendidas no sentido de favorecer as potencialidades das pessoas para manter ou melhorar a condição humana” (Santos, 2001, p. 6). Efetivamente, o que está em causa é a necessidade de potenciar a autoridade da pessoa (Saldanha & Caldas, 2004, p. 39). Ser educador e, em concreto, educador social, implica atuar no sentido da capacitação das pessoas e na promoção de mudanças que levam à alteração das condições de vulnerabilidade numa atitude de vida saudável e feliz (IFSW, 1999).

A época presente advoga que as pessoas envolvidas no processo de cuidar, em particular, da pessoa idosa, devem ter formação especializada de forma a “saber-mobilizar, integrar e transferir conhecimentos não só a partir da formação mas também através de todos os conhecimentos provenientes de uma experiência ao longo da vida” (Le Boerf, 1997 cit. Nogueira, 2008, p. 118). E, nesse sentido, devem ter “competências técnicas, sociais e comunitárias, e uma formação educacional geral, que, aliada à específica, possibilite a raciocínio abstrato, a capacidade de planejar e responder criativamente a situações novas e o envolvimento do trabalhador” (*idem*). Neste desiderato, importa desenvolver estratégias sociopedagógicas diversificadas e inovadoras no sentido de facilitar o conhecimento do processo de senescência, competências e atitudes da prática de bem viver (Palmeirão, 2007b). Um desafio imenso quando refletimos sobre os problemas do mundo atual (Fraga, 2001) e da necessidade inadiável de repensar valores (políticos, éticos, religiosos, trabalho, solidariedade, estéticos...) e atitudes que devem pautar qualquer pessoa que

se envolve e participa (informalmente ou formalmente) na missão e no ato de cuidar.

Efetivamente, o apoio domiciliário é uma modalidade recente que visa promover os cuidados essenciais a pessoas inabilitadas e/ou em situações de vulnerabilidade familiar e económica. Claramente é uma resposta com vantagens reconhecidas mas, ainda assim, insuficiente, designadamente, ao nível do cuidado para o pleno desenvolvimento humano. O cuidado que desejamos ativar exige uma atitude ética de aproximação fundeada no respeito (Gonçalves, 2008, p. 15). E, nessa lógica, faz sentido repensar a natureza e o âmbito das competências das redes de solidariedade cujo projeto passa por prover o SAD (Carta Social, 2005 [on-line], www.cartasocial.pt/pdf/csosocial2005.pdf, 25/9/2008). Um passo em frente, a erigir numa atitude comprometida e de educação ao longo da vida.

O projeto

O objeto de estudo:

o educador social enquanto cuidador para pessoa idosa

“«Nós» entre Nós: um imperativo da Pedagogia e Educação Social para a promoção de competências e valores sociopedagógicos dos cuidadores sociais” é um trabalho que tem como meta refletir sobre valores e práticas dos cuidadores sociais e, conjuntamente, criar um quadro formativo de competências de mediação sociopedagógica, capaz de capacitar os que trabalham na área do apoio domiciliário.

A metodologia

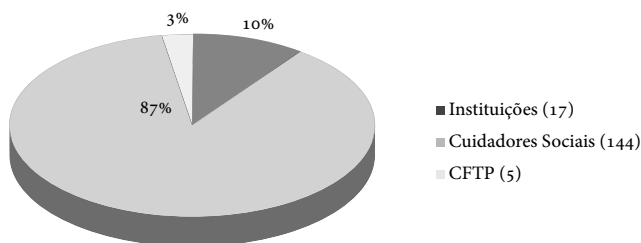
O estudo agora apresentado tem como finalidade apresentar os resultados do trabalho realizado a propósito do papel e impacto do Educador Social nos Serviços de Apoio Domiciliário para a melhoria da qualidade de vida da pessoa idosa. Para isso, procuramos conhecer a natureza e ideário das instituições que laboram no âmbito dos cuidados gerontológicos e aferir sobre os valores que movem as suas práticas. O sentido foi o de identificar o perfil, formação e competências requeridas para o exercício da sua ação, enquanto cuidador da pessoa idosa. Em termos metodológicos, privilegiamos uma estratégia plural

de essência naturalista (Palmeirão, 2007b, p. 133). E, nessa lógica, optamos por uma prática combinada que nos possibilita uma visão mais alargada e integrada das experiências e percepções individuais dos cuidadores (in)formais.

Os participantes

Para o presente trabalho convocamos mais de centena e meia de pessoas: representantes de equipamentos sociais (n=17)³, cuidadores sociais a desempenhar funções nestes equipamentos (n=144) e, ainda, pessoas sem vínculo contratual (n=5), mas com remuneração, atuando numa lógica de Cuidadores Formais a Título Pessoal⁴ (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Público-alvo



A média de idade da totalidade das pessoas inquiridas (n=167) situa-se ligeiramente acima dos 40 anos (41 anos). A maioria são mulheres e a mais jovem tem 23 e a mais velha 66 anos. Dos 17 profissionais que representam os equipamentos sociais, todos possuem formação de nível superior⁵ e assumem funções de coordenadores ou diretores das instituições inquiridas. Os 144 cuidadores sociais apresentam es-

³ IPSS, ONG – Organizações Não Governamentais – Sociedade por Quotas, Sociedade Anónima, Sociedade Unipessoal (cf. Código das Sociedades Comerciais, aprovado pelo Decreto-Lei 262/86 e pelo Decreto-Lei 119/83 que aprova o estatuto das IPSS – *Diário da República* ou em www.dre.pt).

⁴ Doravante CFTP.

⁵ Cargo: 11 coordenadores, 4 diretores, 2 gerentes. Formação académica: Economia (1), Educação Social (2), Gerontologia (1), Gestão de Recursos Humanos (1), Gestão de Empresas (2), Psicologia (1), Serviço Social (8), Terapia Ocupacional (1).

colaridade entre o 4.º e o ensino superior⁶ (ES), tendo a maioria escolaridade obrigatória e formação na área da geriatria⁷ (Quadros 1 e 2).

Quadro 1 – Escolaridade dos Cuidadores Sociais

Cuidadores Sociais	Nível de escolaridade										Total
	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	ES	
	10	4	15	5	5	58	1	6	36	4	

Quadro 2 – Formação dos Cuidadores Sociais

Cuidadores	Áreas de Formação
79	Curso de Geriatria (CG) ⁸
24	Sem Formação (SF) ou Formação Interna (FI)
17	Apoio à Família e à Comunidade (AFC)
9	Auxiliar de Ação Médica (AAM)
5	Apoio Domiciliário a Idosos (ADI)
3	Acompanhamento a Idosos (AI)
3	Sem informação (SI)
2	Ajudantes de Lar e Centro de Dia (ALCD)
1	Atendimento e Acolhimento a Doentes (AAD)
1	Curso Técnico de Enfermagem (CTE)

Relativamente ao grupo dos CFTP – todas do sexo feminino –, apenas 5 das 9 contactadas participaram na entrevista. Destas, uma trabalha em exclusividade, as restantes acumulam esta função com outra atividade laboral⁹. No que respeita à escolaridade, as habilitações variam entre o 2.º e o 9.º ano¹⁰.

⁶ Apresentam licenciatura em Psicologia, Contabilidade, Enfermagem ou Fisioterapia. Laboram nesta área porque ainda se encontra a concluir a sua formação (1), ausência de colocação profissional (2), não reconhecimento do curso (1).

⁷ Nesta área, incluímos formações de “Agente de Geriatria” e “Auxiliar de Saúde Geriátrica”.

⁸ Destes cuidadores 7 não têm formação na área profissional.

⁹ Das 4 CFTP, 3 trabalham numa IPSS, 1 num hospital.

¹⁰ Escolaridade/Formação: 2.º ano – sem formação específica (1), 7.º ano – Curso de Auxiliar de Ação Médica (1), 9.º ano Curso de Geriatria (2), 9.º ano – Formações internas sem certificação (1).

Instrumentos

A recolha de dados resulta da aplicação de vários instrumentos; destes destacamos as entrevistas individuais e as entrevistas coletivas sob a forma de Grupos de Discussão. Todas as entrevistas obedeceram a um guião semiestruturado e reportam aos meses de agosto e setembro de 2008.

Procedimentos de recolha e análise dos dados

A partir da nossa instituição e do contacto com 17 outras instituições¹¹ de natureza social idêntica, efetuamos os contactos (primeiro por telefone, depois presencialmente) com os coordenadores/diretores das instituições selecionadas de forma aleatória e com os CFTP. Clarificado o âmbito do estudo e objetivos, planificamos o cronograma das visitas/entrevistas a realizar em cada instituição e com cada pessoa. Todas as entrevistas foram gravadas, após autorização, e, posteriormente, transcritas integralmente. Feita a leitura flutuante, definimos as categorias de análise com recurso a uma abordagem qualitativa que surge sob a forma de depoimentos das pessoas entrevistadas e quadros-síntese das respetivas respostas.

Análise e discussão dos resultados

Missão, valores e competências são as questões-chave da nossa entrevista. Do processo, a primeira impressão é positiva, em especial, no que respeita aos princípios que movem estas instituições e estes cuidadores para cuidar da pessoa idosa. Regra geral, os valores que animam estes cuidadores são valores humanistas e atitudes altruístas. Sobre a Missão institucional, predomina a matriz de cariz humanista e um sentimento de “apoio” e de “ajuda” à pessoa idosa e à família. A dimensão explicitamente considerada identifica o “serviço” como ação para a qualidade (n=6) e o bem-estar (n=5) da pessoa idosa (Quadro 3).

¹¹ Na ausência de unanimidade quanto à divulgação da identidade das instituições participantes, preservamos o seu anonimato, atribuindo um código numérico e alfabético a cada uma, assim como aos CFTP entrevistados.

Quadro 3 – A missão da minha instituição é...

Instituição	Missão
1	Dar qualidade de vida e tratar as pessoas com humanidade.
2	Dar ao utente tudo o que ele necessita, dentro de sua casa. Apoiar a família.
3	Dar qualidade de vida à pessoa, dentro de sua casa, perto da sua família, perto do seu ambiente, com as suas coisas.
4	Dar qualidade de vida aos clientes, sem os tentar desenraizar da sua casa, do seu ambiente, do seu bem-estar.
5	Promover bem-estar. Potenciar a autonomia e a melhoria do estado geral de saúde. Manter a pessoa em casa com o máximo de qualidade e o máximo de tempo possível.
6	Dar resposta às necessidades, começando pelas básicas. Queremos criar bem-estar e olhar pela dignidade humana.
7	Servir a quem precisa. Dar amor e carinho e cuidados profissionais de qualidade para todas as famílias.
8	Cuidar do cliente através de uma equipa multidisciplinar, promovendo auto-estima e bem-estar.
9	Ajudar as pessoas. Melhorar a qualidade de vida das pessoas.
10	Proporcionar uma vida digna às pessoas. Cuidar da promoção do Outro.
11	Prestar apoio a idosos que, por motivos de doença ou deficiência, não possam prestar os cuidados básicos.
12	Prestar apoio a quem não pode sair e depois a quem não quer sair de sua casa.
13	Responder às principais necessidades do utente. Manter o idoso na sua residência e na sua comunidade.
14	Prestar apoio a pessoas que estejam em situação de carência. Proporcionar a satisfação das necessidades básicas e maior bem-estar.
15	Minimizar as necessidades das pessoas que se encontram em lista de espera para a valência de lar.
16	Evitar ou retardar o internamento dos utentes.
17	Manter o idoso o maior tempo possível no seu domicílio. Apoiar a família evitando a sobrecarga que existe no apoio a esses utentes. Prestar cuidados especializados ao nível da higiene e do conforto.

Os restantes participantes reiteram discursos afins e, apesar de não estarem ligados a um projeto institucional, sustentam a necessidade de atitudes humanistas e altruístas e, obviamente, sentimentos de interajuda adequados e adaptados à pessoa a cuidar e à família da pessoa cuidada. O que interessa é prestar um serviço capaz de promover a “qualidade de vida” (EF e BC), “ajudar a pessoa a sentir-se bem” (SM) e, assim, a “dignidade humana” (BC).

Valores

Quais os valores que animam as instituições e as pessoas que cuidam da(s) pessoa(s) idosa(s)? No plano institucional sobressai a necessidade de um cuidado profissional, desempenhado por pessoas experientes e com “perfil e formação adequada”. Nesse sentido, aliam ao profissionalismo a qualidade, compromisso, responsabilidade e confidencialidade (n=15); o respeito para com a pessoa, numa lógica altruísta, humana e de escuta permanente (n=12); e a dignidade relacionada com a verdade, sinceridade, transparência e honestidade para as pessoas que cuidam e para as instituições que representam (n=11). Auscultadas as CFTP (n=5), evidenciam que na sua prática profissional o foco é sempre colocado no “carinho”, “atenção”, “sensibilidade”, “respeito”, “dignidade humana”, “ajuda ao próximo” e “dedicação”.

Competências

Inquiridos sobre as competências exigidas para este serviço destacam particularmente as “competências humanas” que qualquer “bom” cuidador deve (tem) de ter. Circunstância que não desatende a necessidade de “competências técnicas” para prover um envelhecimento e desenvolvimento pleno. Todavia, esta é uma questão que se adquire “com mais ou menos experiência, o que faz a diferença é o amor, o carinho e a solidariedade” (AN). Importa por isso, relevar a “idoneidade moral e cívica, afectividade, compreensão, capacidade de entrega e altruísmo” (FC). “É muito importante ser capaz de ver para além dos serviços que se está a prestar” (CMF) e “criar um nível de confiança, porque nós vamos a casa das pessoas e eles têm que sentir essa segurança” (CA). Só uma relação desta natureza permite melhorar a relação e “a prestação de um melhor serviço”. De resto e, tal como os demais entrevistados, as cuidadoras formais a título pessoal, enfatizam as “competências humanas”, isto porque “é preciso gostar muito” (SM), “ser meigo” (EF). “O lado humano é essencial no dia-a-dia” (SM) uma vez que é importante “conquistar a confiança deles [idosos] (BC).

Formação

Em termos de formação, todos reiteram a necessidade de “mais formação” (n= 166). Das instituições inquiridas, apuramos que, regra ge-

ral, a admissão de novos cuidadores está condicionada pela natureza da formação e por um período de supervisão interno (CL). Noutros casos, há, também, um período de formação para “incutir valores” (AN) e “princípios” (AC) que sustentem o bom exercício das suas ações. Mesmo assim, há instituições (n=10) que não têm no seu plano formativo este tipo de requisito. Uma “lacuna” que, progressivamente tem vindo a ser colmatada com a formação em contexto de trabalho. A grande maioria das instituições (n=16) cria momentos de formação para os seus profissionais, organizando sessões e debatendo temáticas relacionadas com práticas geriátricas – “cuidados a acamados” (HI), “aprender a lidar com patologias” (AC), “questões éticas, da relação, do saber ouvir, saber estar e saber respeitar” (LS).

O Educador Social...

Quanto à questão, “qual a pertinência do Educador Social no SAD e importância da Pedagogia Social neste domínio”, apuramos que apenas 3 das 17 instituições inquiridas têm um profissional com formação neste domínio a trabalhar nos SAD¹². Reconhecem a pertinência deste profissional, porquanto consideram ser uma mais-valia para a instituição (e para as equipas já de si multidisciplinares¹³ mas, em especial, a mais-valia é para a pessoa que usufrui dos seus cuidados. Isto, dadas as suas características “ao nível da formação, no âmbito pedagógico e relacional” (CR). Trata-se de um profissional que “tem formação na área social, está mais sensibilizado para os aspetos humanos e técnicos, portanto, da relação humana, das suas necessidades, não só a nível económico, mas afetivo” (ODCP). Para além disso, “possui um perfil com maior abrangência em termos de trabalho” (CL).

¹² Mais três instituições têm profissionais de Educação Social, mas não integram as equipas do SAD e, assim sendo, não são consideradas neste estudo.

¹³ Excluindo os profissionais que dirigem/coordenam as instituições, já referenciados anteriormente, fazem parte das equipas de SAD Enfermeiros, Assistentes Sociais, Terapeutas Ocupacionais, Educadores Sociais, Psicólogos e Cuidadores Sociais. A multidisciplinaridade destas equipas depende das instituições a que estão afetos, existindo apenas duas situações em que a equipa é constituída por duas áreas profissionais, no caso: assistente social e cuidadores. Todas as restantes situações englobam sempre profissionais de pelo menos 3 áreas de formação distintas.

Melhorar o SAD

Como melhorar o SAD? É o desafio lançado no final do trabalho aos diretores/coordenadores das instituições. As respostas são diversas. Todavia, ganha ênfase a disponibilidade, dedicação e profissionalismo que, conjugados com respeito, humanidade e responsabilidade, criam um quadro de “compromisso entre a pessoa, a família, o/a colaborador/a e a instituição/empresa que permite gerar vínculos que estão muito além dos vínculos contratuais” (AN). “Cuidar de alguém” é uma dívida inigualável, “cuidar humaniza as pessoas. É dar qualquer coisa de bom, é dar sempre” (BC). É “uma relação constante e uma satisfação sem igual”, é, ainda, “dever cumprido” (FB) e “um gostar” que nos “faz bem e nos alegra” (LC). Cuidar é uma tarefa difícil e complexa, porque exige disponibilidade e competências que nem sempre estamos preparados para cumprir. A “frustração e ansiedade de querer mais e não poder” (BC) é um sentimento frequente nas pessoas que optam por esta profissão e/ou atitude. A questão do luto é, no dizer da SM, um “desafio muito exigente em termos humanos”, porque somos “obrigados a continuar, a cuidar dos que cá estão”, o que implica um esforço cada vez maior para ser ainda mais humana e mais solidária.

Naturalmente, o tempo (ou a falta dele) é uma importante dimensão a ter em atenção. O nosso compromisso requer “outro tipo de acompanhamento” que vai muito para além da “prestação de serviços de higiene, alimentação e saúde”. E, nesse horizonte, faz sentido repensar os SAD e estruturá-los numa lógica mais alargada na sua organização a dimensão sociopedagógica como estratégia vital para viver de forma saudável e digna até ao final do nosso ciclo de vida.

Dos grupos de discussão

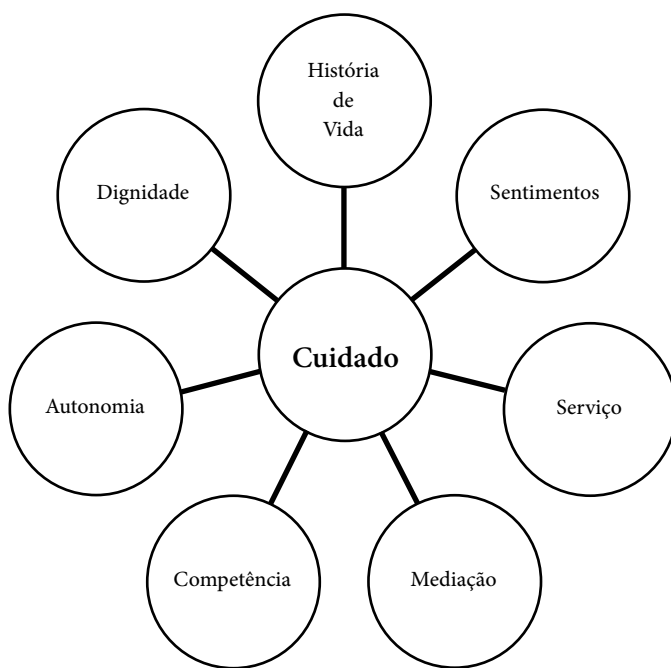
Conhecer as representações sobre o *sentido do cuidado* foi o repto lançado a cada uma das pessoas participantes no grupo de discussão (n=8). O exercício incluía 4 tempos: 1) individual; 2) pequeno grupo – 2 a 2; 3) médio grupo – 4 a 4; e 4) grande grupo – as 8 pessoas participantes.

O consenso não foi um processo fácil¹⁴, foi sim o resultado de um debate aceso entre pessoas de diferentes profissões que, no final, iden-

¹⁴ O exercício durou cerca de 60 minutos, distribuídos por duas sessões.

tificam os sentidos que acreditam estar associados ao cuidado-princípio independentemente da ação que desenvolvem. No final, valorizou-se a história de vida de cada pessoa como a primeira grande etapa para prover aquela que será a máxima desta ação, ou seja, a dignidade da pessoa (cuidada e, obviamente, da que cuida). Pois, independentemente da hierarquia dos sentidos do cuidado, o importante é que a pessoa cuidada sinta que a sua vulnerabilidade não é sinónimo de perda dos seus direitos e menos ainda de uma vida sem dignidade (Esquema 1).

Esquema 1 – Sentido do cuidado



Discussão dos resultados

Os dados coligidos remetem-nos para a emergência do reconhecimento de “ser pessoa” uma vez que “os idosos têm a sua dignidade, não deixam de a ter só porque são velhos” (BC). Por isso, o “carinho” (FB), a “atenção” (EF) e a “afetividade” (FC) são os ingredientes necessários a uma boa prática e, naturalmente, enfatizam questões de “honestidade” (BC), “transparência” (ODCP), “sinceridade” (SM), “seriedade”

(CR) e “verdade” (DC) dos cuidadores e instituições em relação à pessoa idosa que acolhe em sua casa pessoas estranhas. “Empatia” (CC), “confiança” (BP) e abertura são outros tantos elementos que advêm nas práticas destes profissionais e/ou instituições, enquanto atitudes capazes de dar sentido e gerar dinâmicas saudáveis de vida

Urge por parte do cuidador da pessoa idosa “ver para além dos serviços que está a prestar” (CMF) desenvolvendo competências de “escuta” (SM), “diálogo” (AN) e promovendo atitudes que demonstrem “disponibilidade” (CPE), “interesse” (LS), “compreensão” (CVM) e “tolerância” (FV). Perspetivas que assumem importância vital na “arte de cuidar” (CR). Uma “atitude consciente e profissional” (CP) exige uma ação e uma reflexão abrangente, holística, e requer uma formação específica, apesar de termos verificado que a formação escolar dos profissionais que cuidam diretamente da pessoa idosa não é (ainda) uma constante.

É importante que, para além da generosidade e das situações de altruísmo, assumamos uma posição nova e, nesse sentido, o desafio maior é que cada um de nós seja capaz de munir-se de um saber e de uma melhor atitude (e atenção) para com as pessoas e para consigo mesmo (Carneiro, 2001).

Nesta nossa sociedade, o conhecimento é a chave mestra e, nessa perspetiva, requer competências éticas e relacionais cada vez maiores para ultrapassarmos e modificarmos os velhos modos de olhar e cuidar a pessoa.

Ganham relevo as instituições (públicas ou privadas) que privilegiam a pessoa e o seu bem-estar, em detrimento de interesses organizacionais de natureza lucrativa. É importante assumir um cuidado “personalizado e individualizado” (AC; DC; FV) que respeite “as necessidades de cada um” (*idem*). Circunstância complexa de perpetuar, por vivermos num mundo de ordem, fundamentalmente, economista.

Ainda assim, foi possível constatar linhas de orientação e de ação coerentes com a filosofia de ação da Pedagogia Social, e, nesse sentido, toda a sua filosofia assenta na promoção da qualidade de vida do idoso. Cuidar tem a ver com a necessidade de promover o “bem-estar físico, psicológico, social, emocional e espiritual da pessoa” (MA, CC). Nesse sentido, o cuidado é um “bem a que todos temos direito” (MA) e que visa princípios de autonomia e de dignidade humana. Cuidar da pessoa idosa exige atitudes de respeito para com os seus “sentimentos,

valores, cultura” (MA), honrando, assim, a “intimidade e história de vida” (CM, CC).

A intenção é “fazer o bem” (CP), um valor que se edifica em prol de um atitude de solidariedade e, conjuntamente, de um serviço que mais não é do que uma “ajuda e entrega/gratuidade” (Brandão, 2007a, p. 27). “Olhos nos olhos” (CM) possibilita a construção de uma “relação de confiança” (CM), de “empatia” (CC), e, a partir daí, “escutar, acompanhar e orientar” (CM) são competências necessárias à “arte de bem cuidar” (CC).

Inscrito numa cultura relacional e solidária, cuidar exige um esforço de mediação das pessoas implicadas no processo e, nesse sentido, é importante gerar laços sociais consistentes e «nós» ancorados na “compreensão” (CP), “idoneidade”(CPE) e “respeito” (BC). Posturas cuja matriz consolidam a Pedagogia Social e geram sentimentos de liberdade e de integridade.

Quem trabalha (como nós) com pessoas idosas em situação de vulnerabilidade regista, frequentemente, a necessidade de promover novas redes de sociabilidade e uma outra mediação social que implique uma maior participação das famílias, das instituições e, sobretudo, dos profissionais que laboram nesta área.

Reforçar laços familiares e redes de vizinhança e promover uma cultura de solidariedade e um compromisso real com as pessoas e as comunidades são práticas imprescindíveis para promover uma sociedade equitativa, inclusiva e, necessariamente, mais intergeracional, onde cada um de nós tem (deve ter) o direito ao lugar. Falamos de «nós» pessoais, institucionais e comunitários, numa dinâmica interativa e de mediação permanente entre uns e outros. E, nesse pressuposto, a educação ao longo da vida adquire importância e forma privilegiada para capacitar as pessoas e comunidades e, assim, contribuir para criar uma vida (mundo) melhor “repleto[a] de redes e de encontros, uma manta intercultural interconectada, uma sociedade que pode oferecer a todos, sem exceção, múltiplas e flexíveis oportunidades de aprender, de saber-ser, de aprender a viver juntos” (Azevedo, 2007, p. 10-11).

Acreditamos nos serviços de apoio domiciliário como resposta adequada a preservar e a privilegiar a identidade e a intimidade da pessoa idosa e, assim, gerar redes alternativas e novas dinâmicas relacionais. A incerteza de um amanhã obriga a repensar novas e diferentes res-

postas e, principalmente, uma resposta que reconheça a liberdade e a dignidade enquanto máximas de toda e qualquer pessoa. Não chega, por isso, prover cuidados caritativos ou cuidado essencialmente técnico. Importante é fazer despertar “uma nova atitude do homem perante outro homem e a natureza e um novo paradigma de convivência” (Gonçalves, 2008, p. 18).

Efetivamente, o que desejamos é prover um cuidado-princípio gerado a partir de um paradigma de solidariedade ética e erguido em torno de valores de proximidade, cooperação e dignidade. Assumimos, assim, a urgência de uma prática que *a priori* esteja fundeada num plano gerontológico e que promova uma atitude reflexiva, de caráter humanista e, eminentemente, relacional. Cuidar a pessoa idosa, pressupõe e reconhece ideais humanistas e, paralelamente, resgata a liberdade e a responsabilidade da pessoa. Práticas que valorizam a individualidade, a autonomia e a dignidade do ser.

A visão de um cuidado cuidado assenta numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, em que o Educador Social assume lugar privilegiado em termos de promoção de experiências e contactos de aprendizagem que reforcem as redes relacionais de cada pessoa e da comunidade em geral de forma a traçar um caminho fundeado na participação e numa cidadania ativa.

Promover e potenciar novas dinâmicas de comunicação (e de apoio domiciliário) requer um diálogo intergeracional e interinstitucional, cujo objetivo é, evidentemente, “aprender a compreender e agir em conformidade com o desenvolvimento e a interacção solidária entre gerações” (Palmeirão, 2008a, p. 85). Importa, assim, conjugar esforços, no sentido de fazer (re)nascem velhas e novas redes de sociabilidade e de responsabilidade familiar e comunitárias. Uma tarefa árdua, mas possível, que desafia os atuais conceitos de solidariedade e de educação, onde a Pedagogia Social assume já um eixo estruturante em prol de uma sociedade verdadeiramente intergeracional. «Nós entre nós» deseja arquitetar soluções alternativas exequíveis e promover um cuidado “individualizado e personalizado” (AC; DC; FV), contrariando a globalização das políticas e das ações. Importa por isso construir uma sociedade consolidada por «nós» e usufruir de um “envelhecimento bem sucedido” (Fonseca, 2006, p. 67).

Bibliografia

- II ASSEMBLEIA MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE ENVELHECIMENTO (2002). [Consultado em: www.europarl.europa.eu/slides/get/Doc.do,19/02/2008].
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Albarello, L., et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Almeida, L., e FREIRE, T. (2003). *Metodologias da investigação em psicologia e educação* (3.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Azeredo, Z. (2002). O idoso no mundo do trabalho. *Educação social – terceira idade: uma questão para a educação social*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique, pp. 177-188.
- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1. Porto: Universidade Católica, pp. 7-40.
- Azevedo, J. e Baptista, I. (2008). Educadores Sociais: o que são? O que fazem? Como desejam ser reconhecidos?. *Cadernos de pedagogia social*, 2. Porto: Universidade Católica, pp. 45-60.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de pedagogia social*, 2. Porto: Universidade Católica, pp. 7-30.
- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bonfim, C. e Veiga, S. (1996). *Serviços de apoio domiciliário: condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direcção-geral da acção social – núcleo de documentação técnica e divulgação.
- Brandão, P. (2007a). *A pedagogia social na lógica do serviço*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.
- Brandão, P. (2007b). A pedagogia social, uma antropologia da proximidade, hospitalidade e serviço. *Cadernos de pedagogia social*, 1. Porto, Universidade Católica, pp. 105-115.
- Cabanas, J. (2000). *Pedagogia social*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Cachada, F. (2008). *Relação Escola-Comunidade o papel da Mediação Social*. Porto: UCP (Disser. Mestrado).
- Caride Gómez, J. (2008). De lo pedagógico a lo social, passando por los servicios sociales. *A página da educação*, 176. [Consultado em: www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=6311,29/04/2008].
- Caride Gómez, J., Pereira de Freitas, O., & Vargas Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local, perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. (1992). *A Educação como projecto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carcvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social: fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

- Clavel, G. (2004). *A Sociedade da Exclusão – Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA PARA AS CIÊNCIAS DA VIDA (CNECV) [consultado em: www.cnecv.gov.pt 13/08/2008].
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- Delicado, A. (2003). A solidariedade como valor social no Portugal contemporâneo. Vala, J., Cabral, M., e Ramos, A. *Atitudes Sociais dos Portugueses, 5, Valores Sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: ICS, pp. 199-247.
- Delors, J. et al. (org.) (1996). Educação, um tesouro por descobrir. *Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- Fonseca, A. (2006). *Envelhecer em Portugal. Um olhar psicológico*. Lisboa: Centro de estudos dos Povos Culturais de Expressão Portuguesa/Universidade Católica Portuguesa.
- Fraga, L. (2001). *Reflexões sobre o mundo actual. Problemas sociais contemporâneos*. Porto: Campo das Letras.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gil, A. (1999). Redes de solidariedade intergeracional na velhice. *Cadernos de Política Social*. Lisboa: Associação Portuguesa de Segurança Social, pp. 93-114.
- Gil, A. (2005). *Portugal. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gonçalves, J. (2008). *Apontamentos para uma ética do cuidado*, pró-manuscrito para uso dos alunos, Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- HesBeen, W. (2004). *Cuidar neste mundo*. Loures: Lusociência.
- Hespanha, P. (1996). Globalização, crise social e conflitualidade. *Oficina do centro de estudos sociais*, 79. pp. 1-22. [Consultado em www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/oficina.php, 13/10/2007].
- INTERNACIONAL FOUNDATION SOCIAL WORKERS (1999). Internacional policy on older persons. [Consultado em: www.ifsw.org/en/p38000214.html, 25/01/2008].
- INTERNACIONAL FOUNDATION OF SOCIAL WORKERS (2004). Propuesta para un nuevo documento de ética. [Consultado em: www.ifsw.org/en/p38000400.html, 21/01/2008].
- Justo, C. (coord.) (2005). *Eu gostava de ir ver gente: potenciais de entreajuda de idosos com incapacidades*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica : transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Medeiros, M. (2006). *Competências: diferentes lógicas para diferentes expectativas*. Recife: Edupe
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E SOLIDARIEDADE SOCIAL (2005). *Carta social – redes de serviços e equipamentos sociais*. Lisboa: Direcção Geral de Estudos Estatísticas e Planeamento. [Consultado em: <http://www.cartasocial.pt/pdf/csocial2005.pdf>, 27/01/2008].
- Neugarten, B., Havighurst, R., & Tobin, S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, pp. 134-143.
- Nogueira, A. (2008). *Competências do cuidador principal: perspectiva dos enfermeiros comunitários*. Porto: UPT (Dissert. Doutoramento).
- Oliveira, P. (2008). Formação ao longo da vida: uma proposta de formação. *Cadernos de pedagogia social*, 1. Porto: Universidade Católica, pp. 75-82.

- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (2002) [Consultado em: <http://www.who.int/en/>, 23/05/2008].
- Pais, J. (2006). *Nos rastros da solidão*. Porto: Âmbar.
- Palmeirão, C. (2007a). O esforço do nosso tempo. *Cadernos de pedagogia social*, 1. Porto: Universidade Católica, pp. 125-134.
- Palmeirão, C. (2007b). *A interação geracional como estratégia educativa: um contributo para o desenvolvimento de atitudes, saberes e competências entre gerações*. Porto: FPCEUP (Dissert. Doutoramento).
- Palmeirão, C. (2008a). A educação intergeracional no horizonte da educação social: compromisso do nosso tempo. *Cadernos de pedagogia social*, 2. Porto: Universidade Católica, p. 81-100.
- Palmeirão, C. (2008b). Aproximar gerações: o caminho da educação. *Envelhecimento Activo*. Rediteia. Porto: REAPN, pp. 23-25.
- Paúl, C., Fonseca, A., Martín, I., e Amado, J. (2005). Satisfação e qualidade de vida em idosos portugueses. Paúl, C. e Fonseca. A. *Envelhecer em Portugal*. Lisboa: Climepsi Editores, pp. 75-95.
- Pérez Cano & Musitu, Ochoa (2006). Familiares cuidadores, una árdua y silenciosa labor. Magalón Bernal, J., e Amador Muñoz, L. (Dir.), *Vejez. Autonomia o dependencia, pero com calidad de vida*. Madrid: Dykinson.
- Pessini, L. (s/d). *Bioética e cuidado do bem-estar humano: ética humanização e vocação como desafio para os profissionais de saúde*. [Consultado em: www.redadultos-mayores.com.ar/buscador/files/BIOET004.pdf, 27/07/2008].
- Relvas, A., e Alarcão, M. (Coord.) (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto
- Requejo Osório, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel
- Reswebwe, J. (2002). *A filosofia dos valores*. Coimbra: Almedina.
- Romans, M., Petrus, A. & Trilla, J. (2003). *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sáez Carreras, J. (coord.) (2007). *Pedagogia social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Saldaña, A., & Caldas, C. (2004). *Saúde do idoso. A arte de cuidar*. Rio de Janeiro: Editora Interciência.
- Santos, S. (2001). Desenvolvimento sustentável e cuidado ao idoso. *Textos sobre envelhecimento*, 6 (3). Rio de Janeiro (RJ). [Consultado em: www.unati.uerj.br/tse/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59282001000200003&lng=pt&nrm=iso, 25/05/2008].
- Semana, F. (2008). As múltiplas dimensões do cuidar. *Espaço solidário – pessoas a sentirem pessoas*, 11. Porto: Obra Diocesana de Promoção Social.
- Sequeira, C. (2007). *Cuidar de idosos dependentes: diagnósticos e intervenções*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.). (2003). *Metodologias das Ciências Sociais*. (12.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Soares; M. (2006). O Cuidado como forma de vida. *Arte(s) de Cuidar. Ciclo de colóquios. Cultura e doença mental. O poder do outro. Dor e Sofrimento*. Loures: Lusociência.

A relação socioeducativa como prática de relação de dádiva¹

*Gastão Ribeiro Pereira Veloso*²

RESUMO: A pedagogia social reflete criticamente sobre a práxis socioeducativa enquanto ação intencional que procura promover a capacitação subjetiva e cívica das pessoas e estabelecer laços sociais. Este artigo analisa a relação socioeducativa na ótica da dádiva. Inicialmente, procura-se conceptualizar a noção de dádiva, explicitando a sua estrutura de gratuidade e liberdade. De seguida, examina-se a forma como a dádiva, constituindo um operador privilegiado do laço social, estabelece a relação social. Finalmente, reflete-se sobre a relação socioeducativa como prática de relação de dádiva. Considerando a relação socioeducativa como uma experiência de educação, solidariedade e dádiva, procura-se esclarecer o alcance desta afirmação, explicitando-se a estreita ligação entre solidariedade e dádiva, no contexto da relação socioeducativa. A dádiva emerge, então, como uma noção com relevância no seio da pedagogia social.

ABSTRACT: The social pedagogy reflects critically on the socio-educational praxis as intentional action that seeks to promote civic subjective and training of people and establish social ties. This article analyzes the relationship in terms of their socio gift. Initially, we attempt to conceptualize the notion of gift, explaining the structure of its free, freedom and profound ethical significance. Then it seeks to examine how the gift, being a privileged operator in the creation of social ties, establishes a social relationship. Finally, we think about the relationship of socio-educational as a practical gift relationship. Considering that the socio-educational relationship is an educational, solidarity and donation experience, we

¹ O presente artigo baseia-se num trabalho de investigação efetuado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, concluída na Universidade Católica Portuguesa.

² Mestre em Pedagogia Social. FEP-UCP.

attempt to clarify the scope of this statement, explaining the close link between solidarity and gift, in the context of socio-educational relationship. The gift emerges, for all this, as a notion of relevance within the social pedagogy.

Dádiva: uma estrutura de gratuidade e liberdade

Por dádiva entende-se a ação ou prestação de bens e serviços realizada sem expectativa ou garantia de retribuição e que visa a criação ou manutenção do laço social (Caillé, 2002a, 2002b). Desta definição resulta que a relação de dádiva constitui, fundamentalmente, uma relação de troca simbólica. Mais do que um determinado valor de troca ou de uso, a dádiva encerra um valor simbólico de vínculo, na medida em que expressa, alimenta ou reforça o laço social (Godbout, 1992)³.

A dádiva constitui-se na unidade de três momentos: dar, receber e retribuir⁴. Dar constitui um gesto generoso e incondicional que, mais do que suscitar ou exigir uma retribuição, convida à resposta. A lógica da dádiva é de profunda liberdade: o doador dá gratuitamente sem nenhuma obrigação e sem poder impor uma contradádiva; o donatário recebe livremente a dádiva e pode livremente decidir retribuí-la. Quando se estabelece uma dinâmica relacional, os parceiros envolvidos são, simultaneamente, doadores e donatários, isto é, verdadeiros sujeitos da relação. “O doador convida, provoca até, o donatário, não tanto a dar uma contrapartida, como a ocupar por sua vez a posição

³ Numa relação de troca económica, por exemplo, o bem ou serviço prestado é o objeto de todo o interesse. Pelo contrário, na relação de troca simbólica instaurada pela dádiva, o que circula é considerado um “desvio”, uma “causa acessória” (G. Simmel) uma vez que os sujeitos da relação não visam, em primeiro lugar, a “coisa dada” em si mesma, mas servem-se dela para estabelecer a relação, a amizade, a solidariedade.

⁴ A distinção destes três momentos é sobretudo analítica, uma vez que, na lógica da dádiva, dar é receber e é retribuir; receber é dar; retribuir é dar e receber. Querer dar na “pura” gratuidade pode esconder, mesmo que de forma inconsciente, intenções e dinâmicas que procuram criar dependências, construir uma relação de subordinação ou exercer um poder sobre o outro. A noção de subjetividade subjacente é a de autossuficiência e autoconsciência na qual o outro não é sujeito, mas objeto. Além disso, observe-se que dar e não querer receber compromete irreversivelmente a própria relação porque destrói a possibilidade de se estabelecer um autêntico encontro intersubjetivo.

de doador. Assim, dar para que o outro dê não é equivalente a dar para receber” (Lefort, cit. in Godbout, 1992: 265)⁵.

Porém, se dar sem esperar retorno é condição da dádiva e expressa a sua dimensão de gratuidade, dar sem supor que a dádiva não vá ser recebida não faz sentido. E a esperança de uma resposta é tão legítima quanto necessária para que se estabeleça o laço social.

Na verdade, a retribuição constitui um momento interno da relação de dádiva que resulta, essencialmente, da transformação pessoal que cada um dos sujeitos da relação experimenta. No encontro com o outro ocorre um processo de aprendizagem mútua.

A constatação fenomenológica de que numa relação se recebe mais do que se dá confirma a dinâmica da dádiva e a conseqüente presença de uma reciprocidade assimétrica. Observa-se uma dívida mútua positiva muito diferente daquela de natureza econômica. Trata-se, de facto, de uma dívida permanente, positiva, recíproca, que não diz respeito às coisas e serviços que circulam no interior da relação, mas que opera diretamente entre as pessoas e sobre o laço que se estabelece entre elas (Godbout, 1992).

Dádiva e laço social

A forma como se concebe a gênese do vínculo social influencia o modo como se pensa a sociedade e as formas de sociabilidade (Caillé, 2002a). De acordo com Alain Caillé, quer o individualismo metodológico quer o holismo são incapazes de pensar a gênese do vínculo social. O primeiro postula que tudo deriva dos interesses individuais; o segundo postula um vínculo preexistente à ação dos sujeitos sociais⁶.

⁵ Na relação de dádiva tudo o que circula possui um valor simbólico de vínculo. Porém, o que circula é também o que separa os sujeitos da relação e impede qualquer “fusão”: um é aquele que dá e outro é aquele que recebe; um é aquele que retribui e outro o que recebe em retribuição. Na sua função simbólica, a dádiva separa para unir. Cada sujeito da relação é insubstituível; um não é o outro; trocam-se dádivas, mas não lugares. E se ambos são doadores e donatários, estabelece-se uma relação sem subordinação e que preserva a liberdade e a intimidade das pessoas (Ricoeur, 2006).

⁶ Actualmente, existe um paradigma dominante que pode ser designado por vários nomes: individualismo metodológico, teoria das escolhas racionais, racionalidade instrumental, utilitarismo, *homo oeconomicus*. Embora essas múltiplas denominações apontem para diferentes aspetos do paradigma, há em todas elas um núcleo comum:

No individualismo metodológico, o princípio de explicação da ação humana e da dádiva é o interesse. Contudo, na relação de dádiva “a pessoa que dá não é capaz de satisfazer o seu próprio interesse a não ser observando a regra do dom que postula que a relação deve ser construída pelas pessoas que nela entram antes que estas possam tirar proveito dela” (Caillé, 2002a: 8). Isto revela uma lógica muito própria: pensar em termos de dádiva é, essencialmente, deixar de ver todas as coisas como instrumentos e meios ao serviço dos interesses pessoais.

Nenhuma relação verdadeiramente humana pode subsistir à pura condicionalidade. Sem a esperança plausível de que o outro é capaz de dar incondicionalmente o que for preciso em caso de necessidade, sem a confiança de que o outro esteja disponível para oferecer generosamente um apoio material ou afetivo, dificilmente alguma relação poderá formar-se ou manter-se. A incondicionalidade é condição para o desenvolvimento da confiança e da sociabilidade.

A dimensão de gratuidade da dádiva coloca a relação num registo de incondicionalidade. Isso não significa que a dádiva exclui o interesse por parte dos parceiros da relação, mas que a satisfação desse interesse ocupa um lugar secundário porque está subordinado à afirmação de cada pessoa se constituir a si mesma como pessoa na relação que estabelece com o outro. Na relação de dádiva há uma subordinação, positiva e normativa, dos interesses instrumentais ao “interesse” primordial e não instrumental de cada pessoa se manifestar como pessoa, sujeito de si, protagonista da sua vida. E porque não se

a explicação do sistema de produção e de circulação dos bens e dos serviços a partir das noções de interesse, de racionalidade e de utilidade (Godbout, 2002). Segundo Alain Caillé, este paradigma pode ser qualificado, de acordo com o ângulo de abordagem que se adote, como individualista, utilitarista, contratualista ou instrumentalista. Contudo, para o referido autor, a designação de utilitarismo é a mais satisfatória, caso se pretenda compreender este paradigma num sentido lato e “caracterizar o utilitarismo pela articulação de uma proposta positiva – os sujeitos da acção são os indivíduos que procuram maximizar racionalmente a satisfação dos seus próprios interesses ou preferências – e uma proposta normativa – é justo (bom, bem, certo) aquilo que concorre para a maximização do bem-estar do maior número possível de sujeitos” (Caillé, 2002a: 14). Pelo contrário, outras teorias partem da sociedade e de uma compreensão da totalidade social preexistente aos indivíduos e que determina a sua acção. Funcionalismo, culturalismo, institucionalismo e estruturalismo são algumas das correntes representantes desta postura aqui denominadas, de maneira ampla, por holismo (Caillé, 2002a).

estabelece uma relação com o outro apenas para dar ou obter alguma coisa, a ligação dar-retribuir é complexa e incapaz de ser explicada pelo modelo linear da racionalidade instrumental.

O holismo parte de uma totalidade social dada *a priori* que se impõe aos indivíduos e a ação humana expressa essa realidade sempre presente. O princípio de explicação desta ação é o da interiorização de normas, o que significa que o comportamento humano está muito determinado e restringido pela obediência a regras. Neste contexto, a dádiva é “dissolvida” na obrigação.

No entanto, explicar a dádiva nestes termos implica a existência de um vínculo preexistente à ação dos sujeitos, quando é exatamente a formação do vínculo social que deverá ser explicado no atual contexto social. Na verdade, a solidez dos vínculos sociais de outrora – tanto no seio do Estado Social, quanto nas instituições sociocomunitárias ou na própria família – deu lugar a uma progressiva dissolução dos laços afetivos e sociais. O desafio que resulta desta realidade consiste, exatamente, em discernir estratégias de mediação humana que promovam e recriem o estabelecimento de vínculos sociais. Vínculos que não são, portanto, nem naturais, nem redutíveis a uma autoridade ou contrato.

Marcel Henaff (2002) e Paul Ricoeur (2006) afirmam que a complexidade da formação do vínculo social e da relação de dádiva não deve sucumbir às explicações lógicas que reduzem a realidade social a um universo apreendido por regras e o comportamento dos indivíduos ao cumprimento de certas normas lógicas que os impõem a doar e a retribuir. A dinâmica da dádiva (dar-receber-retribuir) não deve ser explicada por uma lógica de reciprocidade que transcende os gestos concretos dos parceiros da relação mas, pelo contrário, precisa de ser compreendida a partir da relação estabelecida entre esses sujeitos. É fundamental considerar a “intenção imanente aos comportamentos” (Claude Lefort), a “mutualidade da dádiva” (Paul Ricoeur), isto é, as trocas que ocorrem *entre* os protagonistas da relação e que conduzem a um processo de reconhecimento mútuo.

A dádiva constitui um operador privilegiado da criação do vínculo social. Na perspectiva da dádiva, o vínculo social, bem como a construção da sociedade, nascem do conjunto das inter-relações que ligam os indivíduos e os transformam em sujeitos propriamente sociais. A dádiva constitui uma noção de antropologia prática: pela sua me-

dição simbólica, o sujeito conquista a própria subjetividade na relação que constrói com o outro: “A ideia segundo a qual a dádiva deve ser retribuída supõe que outrem é um outro eu (...) e esse gesto retribuído deve confirmar para mim a verdade do meu próprio gesto, isto é, a minha subjetividade (...), os homens confirmando uns aos outros que eles não são coisas (Lefort cit. in Ricoeur, 2006: 240-241).

Deste modo, a dádiva emerge como uma noção com pertinência e relevância no seio da pedagogia social, compreendida como uma filosofia de ação orientada para a promoção de laços sociais significativos entre as pessoas e comunidades e assumindo-se, nesta aceção, como uma antropologia prática ligada a valores humanistas de carácter relacional (Baptista, 2008).

A relação socioeducativa como prática de relação de dádiva

A pedagogia social configura um saber que, num sentido amplo, engloba todas as práticas de intervenção social subordinadas a uma intenção pedagógica. Estabelece um conhecimento construído na interface entre as áreas da educação e da solidariedade social, refletindo criticamente sobre a práxis socioeducativa, isto é, a ação intencional que procura promover a capacitação subjetiva e cívica das pessoas e estabelecer vínculos sociais (Baptista, 2008).

A relação socioeducativa constitui uma experiência de educação, de solidariedade e, como se procurará explicitar, uma experiência de dádiva. Importa pois esclarecer o alcance desta afirmação, explicitando-se a estreita ligação entre solidariedade e dádiva, no contexto desta relação.

Solidariedade e justiça estão indissolúvelmente associadas, no interior da relação socioeducativa. Na verdade, o educador deve agir em favor da justiça devida a quem é portador de uma dignidade absoluta. Só vinculando a realização da justiça à solidariedade se pode impedir a compreensão desta última como um mero “sentimento”.

Agir em favor da justiça significa conferir ao outro “o seu”, isto é, o direito de ser sujeito, ser com liberdade, interioridade e dignidade invioláveis. A justiça rege-se pelo princípio da igualdade, mas de uma igualdade complexa, já que procura conceder a cada um aquilo que lhe é devido, considerando as suas circunstâncias, os meios e as suas características individuais. De facto, não existe justiça nem solidarie-

dade sem direito ao nome, à memória, ao sonho, à palavra e à capacidade de cada um assumir o seu lugar no mundo.

Não basta, porém, a justiça na relação socioeducativa, como não basta na construção de uma sociedade verdadeiramente humana. Por isso, o amor será sempre necessário já que “não há qualquer ordenamento justo que possa tornar supérfluo o serviço do amor” (*Deus caritas est*, 28) e, deste modo, “nunca haverá uma situação onde não seja precisa a caridade de cada um dos indivíduos, porque o homem, além da justiça, tem e terá sempre necessidade do amor” (*ibidem*, 29).

Dar, enquanto gesto generoso e incondicional, instaura a dinâmica de dádiva e exprime uma exigência que brota da responsabilidade do eu diante do outro. Responsabilidade que, centrada nas necessidades do outro, se traduz em atitudes de generosidade e amor. Este “excesso de dom” liberta a ação humana da esfera do egoísmo e traduz a capacidade de transcendência do ser humano e de transformação das relações sociais.

Na relação socioeducativa, estabelecer uma relação com o outro exige que o educador dê o melhor de si, transformando a sua ação numa experiência em que se dá a si próprio.

A generosidade e o amor iluminam a justiça, não a substituem nem a dispensam. Pelo contrário, integrando a justiça e a generosidade/amor, não como realidades justapostas, mas intimamente ligadas e mutuamente implicadas, a relação socioeducativa poderá constituir uma relação onde a solidariedade adquire efetiva qualidade ética e o educador é capaz de dar algo de si próprio para enriquecer o outro.

A relação socioeducativa revestida pelas dimensões da generosidade, gratuidade e liberdade, isto é, construída na experiência de dádiva, estabelece um modo muito próprio de trabalhar com e para as pessoas. Enquanto relação de dádiva, a intervenção socioeducativa está orientada pela justiça, inspirada numa lógica da equivalência, mas também pela generosidade, baseada numa lógica da gratuidade.

Relação de dádiva numa instituição particular de solidariedade social

A dádiva constitui uma forma de estabelecer vínculo social, vínculo que nasce das inter-relações que ligam as pessoas e é mediado pelo que circula sob a forma de dádiva, isto é, pela intenção e significação

atribuídas pelas pessoas ao que circula (mediação simbólica intersubjetiva). Deste modo, para descortinar e analisar uma relação de dádiva é fundamental conhecer o significado dado às formas concretas da ação, o mesmo é dizer, à forma como o humano vive esta realidade no concreto da sua existência. Refletir sobre a dádiva implica entrar no seu universo. A dádiva é uma reflexão possível a partir da experiência partilhada por aqueles que a vivem. Trata-se de buscar, sob as trocas e os serviços, a dádiva; sob as relações que se estabelecem, a presença da dádiva como indicador e catalisador dessas relações e da sua qualidade humana.

No âmbito de um estudo sobre a relação de dádiva⁷ procurou-se, entre outras coisas, verificar se as marcas da dádiva estavam presentes na relação socioeducativa realizada no Instituto Monsenhor Airoso (IMA)⁸. Neste artigo dá-se conta de uma das questões de investigação estabelecidas no referido estudo: No Instituto Monsenhor Airoso a relação socioeducativa está baseada numa relação de dádiva?

Dada a problemática em estudo – investigar formas de comportamento, intenções, perceções e dados subjetivos – optou-se por uma pesquisa de carácter qualitativo. A entrevista semiestruturada foi a técnica escolhida para a recolha de informações. Foram realizadas vinte e três entrevistas a educadoras e educandas do IMA. Na Tabela 1 são apresentados, a título ilustrativo, alguns dados empíricos e breve análise na perspetiva da dádiva.

⁷ Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social: *A dádiva numa instituição de solidariedade social de inspiração cristã*, Faculdade de Educação e Psicologia UCP – Porto, 2011.

⁸ O Instituto Monsenhor Airoso (IMA) foi fundado pelo Padre João Pedro Ferreira Airoso, em Braga, no ano de 1869. É uma Associação de fiéis, ereta em pessoa jurídica canónica pública e IPSS desde 30 de Março de 1982. Atualmente, o IMA está organizado em três valências: Lar de Crianças e Jovens, Lar Residencial e Lar de Idosas. As adolescentes e jovens acolhidas no Lar de Crianças e Jovens provêm de todo o território nacional e de países lusófonos. Foram, na maioria das vezes, vítimas de variadas agressões, de negligência e de sucessivos abandonos e rejeições, quer das respetivas famílias, quer de outras respostas sociais – famílias de acolhimento ou outras instituições. O Lar Residencial acolhe senhoras com deficiência e sem retaguarda familiar. O Lar de Idosas acolhe senhoras, na sua maioria provenientes do Lar Residencial do IMA ou directamente do exterior, também elas sem qualquer apoio familiar.

Tabela 1 – Dados obtidos nas entrevistas às educadoras e educandas do IMA e breve análise na perspectiva da dádiva

Dados empíricos relativos à relação socioeducativa	A análise dos dados empíricos permite observar:
<p>“Ajudo na construção do projeto de vida das jovens, na adaptação ao processo de institucionalização e ao nível da psicologia e da saúde mental.”</p> <p>“É preciso escutar, dar atenção, realizar pequenos gestos.”</p> <p>“O meu trabalho passa pela preocupação com a sua escolarização, procura de ofertas formativas, apoio ao estudo.”</p> <p>“Dar afeto. Quando isso acontece, o trabalho é mais fácil e cria-se uma relação.”</p> <p>“O acompanhamento individual passa por várias áreas: motivação para o estudo, reflexão sobre atitudes e comportamentos e valores.”</p> <p>“Há pequenas grandes retribuições quando percebo que as jovens estão bem na sua vida lá fora.”</p> <p>“A retribuição ocorre sobretudo a médio e longo prazo.”</p> <p>“Passo a vida a aprender com elas [as educandas].”</p> <p>“No momento em que intervenho, já me sinto retribuída.”</p> <p>“Nas situações de sucesso é gratificante observar como elas [as jovens] passam a ver as coisas de um modo diferente e conseguem, aos poucos, perspetivar o seu futuro. Nessas situações o meu trabalho valeu a pena e deixa-me contente.”</p> <p>“A retribuição é sobretudo de ordem afetiva, nomeadamente no carinho que recebo das pessoas com quem trabalho.”</p>	<p>Presença de serviços de carácter técnico e apoios afetivos.</p> <p>A existência de retribuição de ordem afetiva ou como resultado do sucesso da intervenção.</p> <p>Retribuição imediata (no próprio gesto de dar) ou a médio/longo prazo.</p> <p>A presença de um “dar e receber mútuos” e de sentimentos de gratidão.</p> <p>A percepção positiva em relação às mudanças operadas na vida das educandas.</p>

<p>“Aprendi com elas [educadoras] a saber traçar objetivos para a minha vida.”</p> <p>“Sinto-me com autonomia e com capacidade para viver lá fora.”</p> <p>“Há grande preocupação com os estudos, somos estimuladas a ir mais longe, a evoluir sempre.”</p> <p>“Muda a maneira de estar na vida, visível na forma mais ajustada como elas se relacionam com as pessoas.”</p> <p>“Há jovens que adquirem competências adequadas e as relações tornam-se menos impulsivas. Conseguem desenvolver um projeto de vida.”</p> <p>“Há uma grande mudança ao nível das expectativas escolares e uma maior valorização da escola.”</p> <p>“Há muitas mudanças, a começar pelo modo como as jovens passam a encarar a vida. Passam a encarar o futuro com esperança e como algo diferente, para melhor.”</p> <p>“O que nós fazemos é plantar sementes e em alguns casos há resultados positivos: as pessoas autonomizam-se.”</p> <p>“As pessoas que trabalham aqui tentam dar o seu melhor.”</p> <p>“Este trabalho é uma missão, exige doação.”</p> <p>“Dar permite outra perspetiva para a vida.”</p> <p>“O que ajuda muito o meu trabalho é gostar das pessoas e procurar colocá-las acima de tudo.”</p> <p>“Para trabalhar no IMA é necessário trazer a afetividade, é preciso pensar com o coração e a cabeça.”</p> <p>“Muita gente encara o trabalho como um serviço, uma missão e doam-se à causa. Há ideal.”</p> <p>“Quando estamos a trabalhar, ou nos entregamos ou então não estamos...”</p> <p>“Não é possível estar aqui sem amor. Isso é impensável num trabalho como este.”</p> <p>“Elas percebem que gostamos delas porque damos o litro, nunca desistimos delas, tentamos sempre ajudá-las. Elas são importantes para mim porque gosto de estar com elas, gosto do trabalho que faço, vivo intensamente as suas mudanças.”</p>	<p>A consciência de que a relação socioeducativa busca realizar a progressiva autonomia das educandas num clima de diálogo e corresponsabilidade.</p> <p>A compreensão da intervenção socioeducativa enquanto uma missão que exige disponibilidade, espírito de serviço, entrega e amor.</p> <p>Uma personalização da relação, um envolvimento pessoal que determina a qualidade da relação.</p>
--	--

<p>A grande importância dada à relação, à responsabilidade pessoal e ao compromisso com o outro.</p>	<p>“Quando se entra na rede social e familiar das jovens sentimo-nos mais perto delas e os laços tornam-se fortes.”</p> <p>“As jovens formam um grupo coeso, que apoia o IMA, sente orgulho no IMA, lá fora veste a camisola do IMA.”</p> <p>“As pessoas que aqui vivem sentem que esta é a casa delas, por isso os serviços que prestamos aqui são de muita responsabilidade.”</p> <p>“As atividades comuns a toda a casa ajudam a criar um sentido de comunidade.”</p> <p>“As pessoas que trabalham nesta casa têm uma grande responsabilidade porque são modelos. Não podemos exigir nada que nós próprios não soubermos dar, fazer e viver.”</p> <p>“O diálogo é fundamental para estabelecer as condições que permitam um bom relacionamento entre todos e um equilíbrio entre os direitos e os deveres de todos.”</p> <p>“A forma como estamos perante as pessoas é muito importante e marca-as. Elas devem sentir que estamos com elas de corpo inteiro, que estamos com elas para as escutar, que é por elas que aqui estamos.”</p> <p>“Estabelece-se uma relação de proximidade, somos companheiras, ajudamos nas dificuldades, ajudamos a fazer um caminho diferente do que tinham.”</p> <p>“No meu trabalho estabelece-se um sentimento de pertença e entreaajuda.”</p> <p>“Observo que as jovens mais velhas ou mais maduras ajudam as outras de forma espontânea e natural.”</p> <p>“Saber ouvir e respeitar as opiniões dos outros, sobretudo daquilo que as jovens têm para dizer.”</p> <p>“É necessário ter paciência, compreensão, empatia e procurar recusar uma abordagem repressiva.”</p> <p>“Responsabilidade e respeito mútuo são valores fundamentais.”</p> <p>“As mudanças começam quando as jovens são capazes de partilhar o que correu bem e o que correu menos bem, durante o dia.”</p>
--	---

Conclusão

O nosso tempo assiste à emergência do ser humano como sujeito de si, alguém que é autor da sua vida. Ser sujeito de si significa ser sujeito para si, para os outros e perante os outros (Carvalho e Batista, 2004). A relação de dádiva tem a sua razão de ser na abertura ao outro e na esperança de uma resposta. Neste movimento, porém, é fundamental reconhecer que o outro é também sujeito de si, um ser que, tal como eu, deve ser protagonista da sua vida. O respeito pelo outro, investido desta dignidade, obriga que a construção da relação esteja assente em atitudes de dádiva e não numa afirmação individualista e utilitarista.

A relação socioeducativa enquanto prática de relação de dádiva constitui um modo próprio de ser com e para as pessoas, colocando, efetivamente, no centro da intervenção as pessoas, acolhidas na sua vulnerabilidade e reconhecidas na sua perfetibilidade. A imensa responsabilidade desta ação obriga que os educadores ajam com competência e profissionalismo, mas também com capacidade de entrega pessoal, generosidade e gratuidade.

Articulando de forma estreita competência técnica e relação de dádiva, a relação socioeducativa emerge como um espaço relacional de profunda liberdade e criatividade, de decisão e ação, num ambiente de diálogo e corresponsabilidade. Deste modo, é possível construir, verdadeiramente, uma relação entre sujeitos.

Referências bibliográficas

- Baptista, I. (2008). *Pedagogia Social: Uma ciência, um saber, uma filosofia da acção*. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30.
- Bento XVI. (2006). *Carta Encíclica Deus Caritas Est. Deus é Amor*. Braga: Editorial
- Caillé, A. (2002a). *Antropologia da dádiva*. Petrópolis: Editora Vozes.
- _____ (2002b). *Dádiva e Associação*. In Paulo Henrique Martins (Org.), *A Dádiva entre os Modernos, discussão sobre os fundamentos e as regras do social* (pp. 191-205). Petrópolis: Editora Vozes.
- Carvalho, A. D., Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Godbout, J. (1992). *O Espírito da Dádiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

Contributos para a Pedagogia Social: Neuroética. Educação vagarosa e *ubuntu*

*Adérito Gomes Barbosa*⁹

RESUMO: A Pedagogia Social assenta na qualidade de intervenção socioeducativa, a qual procura suscitar a ação autoestruturante nos participantes, não só como agentes da resposta, mas fundamentalmente como agentes de propostas. É para esta base que apresentamos três apontamentos, três achegas importantes.

Antes de mais agarrámo-nos à neuroética, a partir de Adela Cortina (2011). Ela apresenta a neuroética para averiguar em que medida as bases cerebrais predis põem a atuar, na relação com a autonomia, a justiça e a felicidade. A partir do nascimento, o ser humano tem uma grande margem de progressão na interação constante com o meio e com os demais seres humanos, cultivando não só a relação com os próximos, mas uma relação com os afastados, com os desconhecidos.

O segundo ponto refere-se ao contributo da educação vagarosa, a partir de autores credenciados tais como Honoré (2005) e Francesh (2011). Estes autores alertam para *fast education* existente e abrem horizontes para uma *slow education*. Assim, apontam para a realidade de uma sociedade e de uma educação hoje em excesso de velocidade. Apresentam uma urgente proposta de uma educação vagarosa que não ultrapasse etapas e em que haja tempo e momentos suficientes (*kairos*) para que os conteúdos sejam assimilados.

O terceiro apontamento circunscreve-se ao *ubuntu* como uma filosofia que existe em vários países de África que se centra no relacionamento das pessoas umas com as outras. É a humanidade para com os outros, colocando-os todos em interconetividade.

Poderíamos definir o *ubuntu* da seguinte maneira: só posso ser tudo aquilo que sou se fizer tudo para que todos possam ser tudo aquilo que são.

⁹ Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Estas três achegas querem atingir positivamente a cidadania e a solidariedade da humanidade, em tons pedagógicos.

ABSTRACT: Social Pedagogy is based on the quality of socio-educational intervention, which seeks to raise the self-structuring action of those participating, not only as agents of the answer, but primarily as agents ready to propose. This is the basis on which we present three notes, three very important additional comments.

First of all we cling to neuroethics, from Adela Cortina (2011). She presents neuroethics to ascertain the extent to which we predispose different parts of the brain's relation to autonomy, justice and happiness. From birth, humans go through a great deal of progress in their constant interaction with the environment and other human beings, cultivating not only the relationship with the ones near by, but also a relationship with those farther away, even with the unknown.

The second point refers to the contribution of *slow education*, from accredited authors such as Honoré (2005) and Francesh (2011). These authors alert to the existence of the so called *fast education* and open horizons toward *slow education*. This, points to the reality of a speeding society and speeding education. They propose we change towards a slower education that doesn't just skip over steps allowing for enough time (kairos) so that the contents can be assimilated.

The third and last note deals with *ubuntu* as a philosophy that exists in many countries in Africa that focuses on the relationship of people with each other. It's humanity towards others, interconnecting us all. We could define *ubuntu* as: I can only be all that I am, if I do everything that I can so that others can be all that they can be.

These three comments are meant to positively dye society with citizenship and solidarity using a pedagogical tone.

KEY WORDS: Pedagogia Social, neuroética, educação vagarosa, *ubuntu*.

Introdução

Embora estejam lavradas várias concepções (Suchodolski, 2000), entendemos nós a Pedagogia Social (Cabanas, 2000) como ciência teórico-prática e a Educação Social como objeto de estudo desta¹⁰. Tem tido um papel importante na atenção às necessidades, aos interesses e

¹⁰ Aponto dois excelentes estudos sobre a Pedagogia Social: Baptista, I. (2008). Pedagogia social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2,7-30; Carvalho, A.D. (2008). Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2,31-44.

às questões da sociedade (Puya, 2009 cit. Capdevila e Sanz, pp. 16-36). A Pedagogia Social inclui a intervenção socioeducativa como ação intencional e sistemática que tem como finalidade incidir numa situação ou processo concreto, a fim de promover determinados efeitos de melhoria nos seus participantes, assim como na comunidade (Capdevila e Sanz, p. 55-80). Trata-se de um processo de interferência e influência da transformação educativa e social, orientada para a construção de realidades que procurem a autorrealização coletiva (Barbosa, 2010)¹. É evidente que é preciso ter presente os desafios da Pedagogia Social e os princípios da sua ação educativa (Baptista, 2004).

Assim, há aspetos essenciais a ter presente na educação: a educação dirigida ao êxito de uma modificação, mudança que enriquece a pessoa; o ser humano necessita das outras pessoas neste processo de humanização, que vai ao encontro da socialização como processo de adaptação, integração de cada grupo ou sociedade; a intencionalidade como processo educativo que procura uma aprendizagem que se manifesta num resultado positivo; a educação orientada para o desenvolvimento de todas as capacidades humanas: física, cognitiva, emocional, psicomotriz, social, entre outras; toda a educação exige comunicação como relação educativa entre as pessoas; a educatividade como capacidade que possui todo o indivíduo em influenciar outros, ensinar outros; a educabilidade como capacidade do indivíduo em receber influências e reações de outras pessoas, construindo a partir delas, a sua própria identidade. Após este breve pressuposto, servindo de base, apresentamos de seguida três apontamentos essenciais para a pedagogia social: neuroética, educação vagarosa e *ubuntu*.

1. Contributo da neuroética

Segundo Adela Cortina, é fundamental a educação moral e a educação política, que integram a educação para a cidadania, na formação das pessoas no século XXI (Cortina, 2011)². Ela apresenta a neuro-

¹ Prefácio. In Lopes, M. S., Galinha, S. A., Loureiro, M. J. *Animação e bem-estar psicológico. Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Chaves: Intervenção, 19-30.

² *Neuroética y neurociencia. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos, 217ss. Vamos seguir de muito perto este precioso contributo da autora.

ética para averiguar com a ajuda das neurociências em que medida as bases cerebrais se predispõem a atuar, de uma forma ou outra, na relação com a autonomia, a justiça e a felicidade.

É que o cérebro humano não está perfeitamente acabado com o nascimento. A partir do nascimento, o ser humano desenvolve ainda cerca de 70% do seu cérebro em interação constante com o meio e com os demais seres humanos. O desenvolvimento normal do cérebro necessita de estímulos do ambiente, sensorial (imagens, sons), assim como mental.

Contra o que se dizia antes, o cérebro cultiva-se e esse cultivo modifica-o ao longo da vida. O ser humano tem capacidade de adaptar-se a novas circunstâncias, adquirir nova informação até à etapa final da vida, até à velhice, mesmo que essa capacidade vá diminuindo. A plasticidade é uma das características fundamentais do cérebro, ou seja, a capacidade de se adaptar a novas circunstâncias e adquirir informação até ao fim da vida.

1.1. Amor aos próximos

Desde o tempo dos caçadores, o nosso cérebro está marcado com os códigos que prescrevem defender o grupo, os próximos, uns códigos que ficaram ligados às emoções para tornar possível a sobrevivência. As emoções fazem parte da bagagem mais antiga do cérebro, já que a razão se foi conformando mais tarde. O conteúdo destes códigos manda cuidar a relação com os próximos e recusar os que podem representar um perigo para a própria sobrevivência.

No entanto, outros afirmam que descobrimos uma ética universal baseada no cérebro que nos permite destruir as éticas filosóficas e religiosas. Deve-se agir moralmente, fundamentando-se nesses códigos. Se os códigos prescrevem amar o próximo e afastar o desconhecido, há que atirar para o lixo as éticas kantianas, utilitaristas, religiosas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os programas da educação para os valores e da educação para a cidadania. Se o novo imperativo moral desses códigos antigos diz: *amar os amigos e recusar os inimigos, os estranhos, porque provocam desconfiança*, então no decálogo da nova moral universal, fundamentada no cérebro, haveria que incluir o nepotismo, o amiguismo, os localismos, a endogamia, estendendo o amor aos que podem favorecer a própria adaptação.

Para agravar este raciocínio, existem as conclusões dos experimentos da oxitocina. A oxitocina é uma hormona produzida pelo hipotálamo.

tálamo que tem características pró-sociais e pode aumentar a generosidade e a confiança das pessoas. Algumas experiências mostraram que promove o apoio a pessoas emocionalmente próximas, gerando coesão social com elas, mas também pode levar ao sectarismo.

Devemos educar moralmente as sociedades do século XXI a partir desta parte ancestral do cérebro e das peculiaridades das hormonas? Temos a possibilidade de cultivar o cérebro. Isso dá-nos a responsabilidade de realizar ações autoformativas, em ordem a forjarmos o nosso carácter. Até que ponto queremos forjar o nosso carácter? O que se deve fazer? Que lição aprendemos das leituras cerebrais que mostram a propensão dos indivíduos para se vincular ao próximo e recusar o longínquo?

Há que dizer antes de mais que o egoísmo é desaconselhável, inclusive em algo básico como procurar a própria sobrevivência. É que o chamado autocentramento é um mau motivo para as ações humanas, porque, além de pensar só na sobrevivência, convida a cooperar só com aqueles que são próximos. O individualismo possessivo, a convicção de que cada um é dono das suas próprias faculdades e do produto das suas faculdades sem dever nada à sociedade, não tem base biológica. É que o indivíduo não é dono das suas faculdades. Não pode pensar que não deve nada à sociedade. É devedor ao menos de um grupo social, o dos próximos, de cujo apoio necessita para sobreviver.

Este vínculo biológico com os próximos pode tomar-se como elemento de comparação, como referência para estender o afeto também aos afastados. Isto se consideramos o que deveria ser. A Regra de Ouro individual prescreve *não fazer aos outros o que não queres que te façam a ti*. Toma como referência o eu. Uma nova Regra de Ouro poderia tomar como base de comparação o grupo dos próximos e formular-se assim: *não faças aos estranhos o que não queres que façam aos teus, porque são tão dignos e vulneráveis como aqueles que te são próximos*.

Para que isto se concretize, é necessário cultivar as emoções e a razão num sentido determinado, no sentido do respeito à dignidade de todos os seres humanos e de solidariedade para com os mais vulneráveis.

Será que as nossas sociedades querem ir mais além dos códigos ancestrais?

Será que seremos contraditórios: na vida quotidiana recorreremos só a códigos familistas e endogâmicos, educando as crianças nesse sen-

tido, mas dizemos que os nossos códigos morais são universais? Será para sossegar a nossa imagem que seremos contraditórios?

1.2. A pessoa racional e emocional

O ser humano, como todos os animais, aprende em princípio por imitação. Observa como fazem os outros e faz o mesmo. A aprendizagem por imitação é evolutiva, porque o bebê imita tudo. A criança pouco a pouco vai-se tornando seletiva. Os adolescentes aprendem por imitação seletiva, estando mais dispostos a receber influências dos seus iguais do que dos seus pais. É indispensável relacionar o papel da imitação, da exemplaridade ao processo educativo, à conduta dos educadores.

A dor de ser recusado pelo grupo, o prazer de se sentir pertença ao grupo, leva a nascer na criança a intuição social do que é correto e do que não é. Vai emergindo o mundo moral. O educador deve ter a capacidade de atribuir sentimentos e opiniões aos outros e saber como se relacionar com eles para ensinar.

É que educar a resolver dilemas morais não é educar moralmente para a vida quotidiana. O caso da mãe que no campo de concentração tem de escolher um filho que continue a viver e outro que tem de morrer não é moral. Não há possibilidade de escolher algo melhor ou pior.

O que qualquer pessoa necessita de abordar, quer queira quer não, são questões relacionadas com a verdade, a mentira, a justiça, a injustiça, a solidariedade e a insolidariedade na vida quotidiana.

É aceitável que na escola a maioria esteja a bater numa criança e ninguém faça nada?

É aceitável seguir um líder quando ele manda roubar ou manda bater nas pessoas?

É aceitável mentir para sair de uma situação?

É aceitável deixar os que têm dificuldade e juntar-se aos que têm êxito?

Estas questões são essenciais na vida infantil e adulta, levando a formular juízos morais, assentes em razões e em emoções.

Já dizia Aristóteles que é necessário cultivar a razão e as emoções de uma forma harmónica (Aristóteles, 1970, pp. 4-6). As emoções fazem parte da nossa bagagem moral mais antiga, desse instrumental que o cérebro conservou para responder à sua volta de forma reflexiva e au-

tomática. A razão aparece mais tarde quando o córtex pré-frontal se desenvolve e converte os hominídeos em seres inteligentes, capazes de antecipar o futuro, planificar, adivinhar outros espaços, inibir reações inconvenientes, capazes de cooperar para adaptar-se à sua volta.

O córtex frontal continua a desenvolver-se e é a área responsável pelas funções executivas, quer dizer, tem a capacidade de inibir condutas inapropriadas, planificar, selecionar ações, guardar informação ou fazer duas coisas de cada vez.

Com a expressão *função executiva*, Adela Cortina (2011) refere-se à capacidade que permite controlar e coordenar os pensamentos e a conduta, dirigir a atenção, planejar tarefas futuras, inibir condutas inapropriadas.

É difícil controlar as emoções. O córtex pré-frontal pode conseguir-lo. O córtex orbitofrontal e as regiões vizinhas possibilitam que as emoções penetrem na razão, tornando-a mais fluída e ajudando as pessoas a tomar decisões convenientes (Morgado, 2010, pp. 73-105).

As emoções podem cultivar-se, mas também a razão é cultivável, através da argumentação. Educar dando e pedindo razões cordiais é a forma mais adequada de formar para a autonomia e evitar a endoutrinação. Isto dá-se a partir dos educadores, mas vem mais dos amigos e dos meios de comunicação social.

Então, uma das lições que podemos tirar é a de que as crianças nascem com a estrutura de uma gramática moral universal que lhes permite entender que há ações proibidas, permitidas e obrigatórias. Nascemos com a capacidade de distinguir o bem do mal. Este é o princípio da ética tradicional: *fazer o bem e evitar o mal*. A gramática moral permite às crianças construir os seus juízos morais a partir do meio cultural em que se inscrevem.

A reciprocidade indireta consiste na capacidade de dar, com a esperança de receber algo bom ou melhor em troca, não necessariamente da pessoa a quem se dá.

É bom ensinar a levar uma vida tranquila. No entanto, uma vida tranquila não é uma vida moralmente boa, já que para falar do bem moral é preciso mais. Quando falamos do que é justo, do núcleo da ética política, da moral dos cidadãos, não entendemos só a sobrevivência do grupo ou da espécie. Pressupomos sobretudo o valor interno dos seres que não tem preço, a sua dignidade (Rawls, 1979).

As pessoas, assim, vão-se constituindo, a partir das bases cerebrais, com que nascem. Contam com as experiências pessoais, com o reco-

nhecimento do outro, com a própria autoestima. Uma sociedade que aposte no cuidado da dignidade humana vai refletir-se no clima ético e político de cada pessoa (Boff, 2004; Gilligan, 1982).

2. Contributo da educação vagarosa

2.1. A lebre e a tartaruga

A lebre vivia a gabar-se de que era o mais veloz de todos os animais. Até ao dia em que encontrou a tartaruga.

– Eu tenho a certeza de que, se apostarmos uma corrida, serei a vencedora – desafiou a tartaruga.

A lebre não conteve umas valentes gargalhadas.

– Uma corrida? Eu e tu? Essa é boa!

– Por acaso, estás com medo de perder? – perguntou a tartaruga.

– É mais fácil um leão cacarejar do que eu perder uma corrida contigo – respondeu a lebre.

No dia seguinte, a raposa foi escolhida para ser a juíza da prova. Após o sinal da partida, a lebre arrancou a alta velocidade. A tartaruga não se amedrontou e continuou na disputa. A lebre estava tão certa da vitória que resolveu tirar uma soneca.

Se aquela molengona passar à minha frente, corro mais um pouco e ultrapasso-a – pensou. A lebre dormiu tanto que não percebeu quando a tartaruga, na sua marcha vagarosa e constante, a ultrapassou. Quando acordou, continuou a correr com ares de vencedora. Mas, para sua surpresa, a tartaruga que não descansara um só minuto, cruzou a linha de chegada, em primeiro lugar. Desde esse dia, a lebre tornou-se o alvo de chacota de todos os animais da floresta. Quando dizia que era o animal mais veloz, todos se lembravam da tartaruga. Portanto, devagar, mas com persistência...

2.2. Educação com excesso de velocidade

A velocidade contribuiu para renovar o mundo com instrumentos magníficos e eficientes. O problema é que a paixão pela velocidade, a preocupação de fazer sempre mais coisas em menos tempo, transformou a velocidade numa espécie de droga e de idolatria. A sociedade está a andar a um ritmo louco. Se não sairmos deste comboio estare-

mos excluídos para sempre. Para Bauman (2006), a nossa sociedade está marcada pela cultura da pressa³.

Diz Honoré (2005) que mais, antes de mais, primeiro, mais rápido, não é sinónimo de melhor.

Por isso é que o autor anterior distingue *fast* de *slow*. Para ele, *fast* é ativo, autoritário, agressivo, nervoso, superficial, impaciente, mais preocupado pela quantidade do que pela qualidade. Já *slow* corresponde a calmo, recetivo, tranquilo, intuitivo, paciente, refletivo, mais atento à qualidade do que à quantidade. É que ser *slow* significa controlar os ritmos da própria existência, decidir quando se quer ser ve-loz em cada contexto.

Está mal, sim, a velocidade, a supremacia dos conteúdos, os currículos sobrecarregados e a pressão exercida sobre os alunos. Se formos analisar algumas reformas escolares, constataremos que a aceleração, a sobrecarga, a pressão do tempo e a sua organização sufocam o professor.

Com frequência se ensinam muitas coisas e depressa, em vez de se favorecer uma educação melhor. A educação ocupou horas livres da escola para compensar a escolaridade obrigatória. Isto não tem sentido. É absurdo.

Hargreaves⁴ (Hargreaves e Fink, 2008) afirma que os resultados limitam-se quando para nós conta mais a velocidade do que a substância. É que o ritmo veloz, os objetivos a breve prazo, a pressão sobre os resultados, um currículo *standardizado*, produzem situações insustentáveis, perda de criatividade, *stress* nos alunos e docentes, resultados modestos a médio e a longo prazo.

Para um bom processo da educação, é preciso reduzir a velocidade. A velocidade faz perder o sentido, o gosto e o prazer das coisas. Comemos rapidamente e não sabemos nem sequer o que comemos. Quando se viaja a grande velocidade não se goza a paisagem. Não pensamos nem refletimos, transformámo-nos num robô ou num automático. Quem vai devagar vai longe (Trechera, 2007).

³ Compreendemos que há algumas coisas que têm de se aprender rapidamente: o funcionamento de uma máquina, a aplicação de uma fórmula, a memorização de um dado concreto.

⁴ Os italianos e os espanhóis preferem usar a expressão *educação lenta*, como se pode verificar no título dos livros que nós indicamos. No entanto, nós optámos pela expressão *educação vagarosa*, por entendermos que traduz melhor o pensamento em referência.

2.3. A educação vagarosa

Para Francesh (2011), a educação vagarosa é um paradigma, em que nem sempre se trata de proceder lentamente. É preciso encontrar o tempo certo para cada pessoa e dedicar o tempo certo a cada atividade educativa. É adaptar a velocidade ao momento e à pessoa. Há que restituir as aprendizagens a um ritmo adequado, se se quer que a educação responda às exigências da sociedade de hoje. A educação é uma atividade vagarosa. Os processos educativos são lentos, para que as aprendizagens reentrem num percurso que passa pela multiplicidade de estádios e momentos: aprender a ler e a escrever, aprender um trabalho ou aprender a relacionar-se com o resto da humanidade. Estes são alguns exemplos que acontecem ao longo da nossa vida e que exigem aprendizagens diferentes para serem consolidadas (Francesh, 2011).

Tem havido uma penalização da lentidão, da calma e da paciência. Por isso, Sansot (2001) reclama palavras como *escutar, sonhar e esperar*. É que aprender é um processo. A lentidão tem mais sentido hoje na época em que vivemos, onde abundam conceitos como: educação permanente e aprender a aprender.

Uma escola da lentidão é uma escola que dá importância às aprendizagens realizadas em profundidade e representa um modelo oposto à escola centrada sobre provas e exames; recusa a aprendizagem de conhecimentos que serão esquecidos com a mesma facilidade com que foram aprendidos.

O valor da educação como conquista social é fundamental. A educação é um direito de cada cidadão. Às vezes, nesta questão da educação, alguns procuram o prestígio, a seleção, o poder, esquecendo os valores humanos, valorizados pela educação.

Fazer um elogio da educação vagarosa tem sentido enquanto representa um elogio de um modelo educativo, entendido como elemento-chave no processo de humanização da sociedade. Dar importância à educação e formar uma sociedade mais justa produz muitas consequências positivas. É que fazer um bom percurso educativo é um antídoto contra a ignorância, contra a desigualdade, contra a violência, contra a submissão, contra a alienação.

Na atual sociedade do conhecimento, com ameaças e oportunidades, o papel da educação e dos educadores é de máxima importância. Os educadores são fundamentais nesta sociedade.

A educação do futuro provoca interrogações. Quais são os processos de aprendizagem e quais são os resultados em função deles? A verdadeira proposta centra-se numa verdadeira desaceleração geral da educação, uma diminuição da velocidade dos processos educativos. Há que favorecer a aprendizagem e ter em conta o educando, de modo que responda às suas capacidades e aos seus interesses, contribuindo para formar e educar os cidadãos. O futuro da educação passa por um respeito muito maior dos ritmos e das qualidades do tempo.

O objetivo de todos os professores da educação e da sociedade é encontrar o tempo certo, o tempo dos acontecimentos, para melhorar os processos e adaptá-los às necessidades atuais.

É importante um novo olhar sobre o tempo e a influência nos processos educativos, um repensamento individual e coletivo sobre a escola, sobre a família e sobre a sociedade.

Os protagonistas deste novo olhar são, antes de mais, os educadores, mas também todos os cidadãos. A educação leva a uma mudança que influencie os comportamentos das pessoas e restitua à educação o seu profundo significado de emancipação e de cultura. É muito importante o fator emocional.

A educação vagarosa é uma corrente de pensamento, um caminho em que se podem associar instituições educativas, grupos, escolas, setores da população, para favorecer a reflexão individual e coletiva.

A educação vagarosa supõe um modelo de interpretação da realidade que não abandona a utopia. A educação vagarosa faz parte dos movimentos para a lentidão. Os movimentos da educação vagarosa são uma manifestação de resistência diante de fenómenos como o consumismo.

Na Carta Constitutiva do movimento *Città Slow* recolhe-se a ideia que se deve promover o estilo de vida lento através da educação e da divulgação do conceito. O movimento *slow food* sustém que as escolas têm adotado os seus princípios para mudar os hábitos alimentares dos refeitórios das escolas. A educação pode contribuir para promover modelos, práticas, pensamentos e ações à volta dos valores que estes movimentos defendem.

O papel da educação é fundamental no desenvolvimento da sociedade do conhecimento. Sem os professores, e a sua competência, o futuro nasce morto e malformado. Os gregos distinguiam o *chronos* (o tempo que mede os acontecimentos) do *kairos* (tempo dos acontecimentos) (Sacristán, 2008). O *kairós* é o tempo da ocasião, o momento presente determinado por uma qualidade, o tempo do gozo. *Kairós* é o tempo de

duração dos acontecimentos. O *chronos* é a mudança permanente. É o tempo que dura e o tempo que passa. Nos tempos atuais, há algumas concepções diferentes do tempo (Levine, 1997; Fioretti, 1998).

A história recente da humanidade é caracterizada pela progressiva supremacia do *chronos* sobre o *kairós*: o tempo medido, onnipresente, quantitativo, sobre o tempo dos factos, dos acontecimentos. O *Chronos* é o Deus que devora os seus próprios filhos (Francesch, 2011, p. 30).

O movimento *slow, slow food* criado em 1989, por Carlo Petrini (2007), é uma oposição ao *fast food*. Em 1999, fundaram a *città slow*, onde há circulação vagarosa (Francesch, 2011, p. 49).

Honoré resumiu todos estes movimentos no *Elogio da lentidão*: procurar o tempo certo, insistir na qualidade, restituir tempo às pessoas, agir no presente, baseando-se no passado, mas pensando no futuro, posição crítica em relação à sociedade atual⁵.

A educação é uma atividade vagarosa; as atividades educativas têm de determinar o próprio tempo; a educação é um processo qualitativo; o tempo educativo é global e interrelacionado; a construção de um processo educativo deve ser sustentável; cada pessoa necessita do seu tempo de aprendizagem; cada aprendizagem deve relacionar-se no momento certo⁶. A lentidão implica aprender a distrair-se, a observar, a perder tempo. Segundo Guy Claxton (1999), existem aprendizagens que se devem fazer com grande lentidão.

2.4. A educação como um processo

A educação é um processo que vai influenciar o modo de pensar, sentir e agir. A educação não é a repetição de algumas informações estruturadas num manual. A educação fundamenta-se na aquisição de estratégias, conhecimentos, valores, habilidades que nos tornam mais humanos, cidadãos ativos de uma sociedade complexa. A educação

⁵ É que procurar o tempo certo significa gerir o tempo de uma maneira diferente: não homogéneo, não acelerado, regulado conforme as necessidades concretas de cada momento e de cada contexto.

⁶ Priorizar as finalidades da educação: a educação requer tempo; é preciso restituir tempo à infância; repensar o tempo das relações crianças e adultos; o tempo dos educadores deve ser redefinido; a escola deve educar o tempo; a educação vagarosa faz parte da renovação pedagógica; a educação é uma atividade vagarosa; por natureza, a educação é vagarosa, porque deve transformar o conhecimento em sabedoria, em profundidade.

tem como finalidade realizar aprendizagens amplas, profundas, duradouras e sensatas. A educação enquadra-se e perspectiva-se a partir da qualidade: memorizar não significa aprender; aprender para um exame não significa saber; saber não significa compreender. Refere Gimeno Sacristán (2008) que o que é realmente importante na gestão do tempo em educação não é a sua duração ou o modo como está estruturado, mas o que se faz nesse tempo. O que conta é a qualidade. Pôr o acento sobre a qualidade das aprendizagens significa dar importância ao que fazemos, não ao tempo que dedicamos, nem à quantidade de conhecimentos que adquirimos.

Para Francesh (2011), “a qualidade implica a necessidade de escolher, avaliar, selecionar... A qualidade é incompatível com a ideia de querer sempre mais; é incompatível com a aceleração, o consumo indiscriminado. A qualidade está ligada ao prazer que os acontecimentos podem gerar, se cultivamos os elementos mais humanos da nossa cultura e das nossas relações pessoais e sociais” (p. 53).

Quando insistimos na educação para a cidadania acentuamos os aspetos qualitativos das aprendizagens (valores, conflitos, relações interpessoais). A qualidade nas relações vai além do número das atividades que organizamos com os alunos⁷.

3. Contributo do *ubuntu*

3.1. Conto

Um antropólogo estudava os usos e costumes de uma tribo na África. Como ele estava sempre rodeado pelas crianças da tribo, decidiu fazer

⁷ Princípios para uma educação vagarosa: decidir: antes de olhar para o relógio deve decidir-se onde queremos ir e porque desejamos educar; envolver: fornecer os meios para que o envolvimento dos professores, dos alunos, das famílias, seja o aspeto-chave na construção de um projeto educativo; priorizar: saber distinguir os aspetos mais importantes e urgentes; saber perder tempo com atividades que não estão organizadas e estruturadas; dar aos alunos o tempo suficiente, para que possam desenvolver as suas próprias atividades de forma criativa; cultivar a paciência e a perseverança; saber viver, ser positivos. Ser exemplo de respeito na diversidade de ritmos pessoais de aprendizagem; gozar o momento das atividades que realizamos e que tem sentido; simplificar os programas escolares em ordem a aprofundar cada aprendizagem: basear as mudanças num conhecimento profundo das potencialidades.

algo divertido entre elas. Comprou muitos doces na cidade e colocou todos os doces dentro de um cesto decorado com fita e outros adereços, e depois deixou o cesto debaixo de uma árvore.

A seguir, chamou as crianças e combinou a brincadeira. Quando ele dissesse *agora*, elas deveriam correr até àquela árvore e o primeiro que agarrasse o cesto seria o vencedor e teria o direito de comer todos os doces sozinho.

As crianças prepararam-se, esperando pelo sinal combinado. Dado o sinal de partida, todas as crianças deram as mãos umas às outras e saíram a correr em direção à árvore, onde estava o cesto. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e a comerem-nos felizes.

O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou porque é que elas tinham ido todas juntas, se uma só poderia ficar com tudo o que havia no cesto e, assim, ganhar muitos mais doces.

Elas simplesmente responderam: *ubuntu, tio. Como poderia uma de nós ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?* Ele ficou desconcertado! Meses e meses a trabalhar com eles, a estudar a tribo, e ainda não tinha compreendido, profundamente, a essência daquele povo⁸.

3.2. A palavra *ubuntu*

Para Castiano (2010), enquanto o afrocentrismo se baseia mais numa negação desconstrutiva, já o ubuntuísmo ou filosofia *ubuntu* aparece como uma afirmação construtiva do eu⁹.

Já Ramose (1999) quer demonstrar que o *ubuntu* é o fundamento da filosofia africana. O *ubuntu* é composto por duas palavras: *ubu* e *ntu*. *Ubu* evoca a ideia de ser (*sein*), antes da tendência para se manifestar de uma forma concreta no *ntu*.

Portanto, o *ubu* expressa a compreensão ontológica do ser, enquanto ser, e o *ntu* assume formas concretas de existência num processo concreto contínuo.

⁸ Este conceito de *ubuntu* está bem apresentado no filme *Invictus*. É dirigido por Clint Eastwood, interpretado por Morgan Freeman. É um filme baseado na novela de John Carlin que descreve como Mandela aproveitou a Taça do Mundo de *rugby* em 1995 para construir uma nação, baseada no *ubuntu*. Figueras (2010, 20-22).

⁹ Entre os intelectuais que defendem a filosofia *ubuntu*, podemos destacar Desmond Tutu, Ramose, Mikabela, Luthuli, Goduka, Letseka, Ntuli, Higgs e Vilares.

O *ubu* é algo que está para aparecer (das Werdende) e o *ntu* (das Gewordene) é o que apareceu temporalmente.

Já a palavra *umuntu* exprime o ser enquanto específico, o ser humano, enquanto político, religioso e entidade moral. O que se destaca no *umuntu* é a sabedoria, a eticidade e a experiência.

Assim, podemos chegar às características éticas do *ubuntu*. Comportar-se de uma forma humana é respeitar os outros, ser indulgente, paciente, ter atitudes corretas e orientar toda a sua energia para o outro.

Broodryk (2002, 22) define o ubuntuísmo como uma cosmovisão tradicional africana, baseada nos valores do humanismo inteiro como carinho, partilha, respeito, compaixão, assim como os valores associados que visam assegurar uma vida comum feliz.

Ele distingue os valores fundamentais do ubuntuísmo e outros valores associados.

Os valores fundamentais são o humanismo (valores associados: calor, tolerância, compreensão, paz, humanidade), carinho (valores associados: empatia, simpatia, ajuda mútua, caridade, amizade), altruísmo (valores associados: oferta incondicional, redistribuição, abertura), respeito (valores associados: dignidade, obediência, ordem, predisposição para cumprir norma sociais), compaixão (valores associados: amor, coesão, informalidade, perdão e espontaneidade).

Nesta perspectiva ética, o ubuntuísmo põe ênfase na educação, insistindo que as crianças devem ser educadas a dar o pouco que possuem aos outros, assegurando uma cultura da partilha e da compaixão.

3.3. Os outros ajudam-nos a ser quem somos

Em zulu (da família das línguas bantu), a palavra *ubuntu* significa *sou quem sou por causa de quem todos somos, para o bem e para o mal*¹⁰. Se alguém da tribo age mal, todos estão a agir mal. Se alguém da tribo pratica o bem, isso reflete-se em todos nós. É uma filosofia africana que existe em vários países de África que se centra no relacionamento das pessoas umas com as outras. É a humanidade para com os outros (Pattakos, 2005). Há um outro ditado parecido: *uma só*

¹⁰ Esta é uma tradução oferecida pela ativista da paz Gbowee de Leymah da Libéria.

*palha de uma escova rompe-se facilmente, mas um conjunto de palhas dificilmente se romperá*¹¹.

O arcebispo Desmond Tutu apresenta-nos, também, uma definição: uma pessoa com *ubuntu* está aberta e disponível aos outros, não preocupada em julgar os outros como bons ou maus, e tem consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quando os seus semelhantes são humilhados, torturados ou oprimidos¹². *Ubuntu* denuncia que a pessoa não pode viver isolada, mas na interconectividade.

Louw (1998) refere que o conceito de *ubuntu* define a pessoa nas suas várias relações com os demais e sublinha a importância do *ubuntu* no âmbito religioso.

O livro branco do Governo de África do Sul reconhece oficialmente *ubuntu* como: *o princípio de cuidar de cada outro... e um espírito de apoio mútuo*. *Ubuntu* significa que as pessoas são pessoas através de outras pessoas.

Assim, *ubuntu* significa a arte do ser humano. *Ubuntu* é a humanidade. Não se pode considerar então o homem como uma ilha, mas um ser na multidão. Portanto, os outros ajudam-nos a ser quem somos¹³.

Referia Bayes (2010) que se uma pessoa tem *ubuntu*, acolhe os outros, irradia generosidade e compaixão. Se é forte, ajuda os débeis, se está com saúde, ajuda os doentes.

3.4. Para que todos possam ser tudo aquilo que são

O *ubuntu* implica um esforço positivo que deveria significar: *só posso ser tudo aquilo que sou se fizer tudo, para que todos possam ser tudo aquilo que são*.

¹¹ Spirituality.org.za (Dion Forster 2006a: 252), Gade, CBN 2011. O desenvolvimento histórico dos discursos escrita sobre o *Ubuntu*, *Sul Africano Journal of Philosophy* 30 (3), 303-310.

¹² Batalha, Michael (2007). *Reconciliação: A Teologia do Ubuntu Desmond Tutu*. Pilgrim Press.

¹³ Não esqueçamos ainda que *ubuntu* é um sistema livre de *software* que conta com a comunidade para o melhorar. A ideia é que o *software* possa chegar a todo o mundo. Assim, a tecnologia possa ser não causa de separação, mas de comunhão. Era essa a intenção do seu fundador Mark Shuttle Worth, em que o *software* pode ensinar qualquer coisa, através das ferramentas informáticas.

É este esforço pelo bem que torna o ser humano mais precioso. Implica que todos demonstrem amor e compaixão.

Os antepassados zulus não acreditavam no gesto de dar a outra face a quem lhes batia. Acreditavam que se deveria abraçar a outra pessoa quando esta batia. Isto é o *ubuntu* em ação. Os zulus diziam que nunca se deve voltar as costas à cultura dos seus antepassados. Quem o fizer, está a voltar as costas a si mesmo. Acreditavam que era um valor moral de cada um ter sempre em consideração os valores de todas as pessoas com quem nos relacionamos, não só dentro da sua tribo, mas com toda a gente. Ao mostrar compaixão e hospitalidade, alargamos o círculo da nossa tribo a toda a humanidade. *Ubuntu* significa também humanidade para com os outros, considerar todas as pessoas com amor igual, nem mais, nem menos importantes.

Há uma outra palavra em zulu – *simunye* – que significa unidade pela força e que somos um só.

Ficamos mais fortes na medida em que nos tornamos num só e assim conseguimos ultrapassar melhor as forças divididas, numa única voz de união e de amor.

A expressão em zulu – *umuntu ngumuntu ngabantu* – significa que podemos tornar-nos mais humanos a partir dos outros. Também ser humano é afirmar a humanidade, reconhecendo a humanidade dos demais na sua infinita variedade de conteúdo e de forma.

Quanto mais as pessoas entrarem na nossa vida, mais participamos no nosso mundo, na nossa família.

Dizia Nelson Mandela: o espírito do *ubuntu* – profundo sentimento africano de que nós somos humanos através da humanidade dos outros seres humanos – não é um fenómeno provisório, mas contribui para a nossa procura comum de um mundo melhor. Assim, a filosofia *ubuntu* abarca a ideia de reconciliação, sem ressentimentos e sem ódios. Isto porque os seres humanos nem sempre se movem com bondade e tolerância, mas praticam, por vezes, a vingança, o ódio, o egoísmo e o poder (Figueras, 2010, 20).

Para cultivar o *ubuntu*, é necessário um líder *ubuntu*, ou seja, aquelas pessoas com capacidade para entusiasmar, para convencer, para mobilizar milhões de pessoas. As ajudas externas são importantes, mas insuficientes. Os grandes líderes como Mandela foram marcados pela reflexão interior e por uma resiliência exemplar. Desta maneira, prepara a sua capacidade diretiva. É que ser líder *ubuntu* não é fácil. Às vezes, pode estar motivado pelo poder, prestígio, necessidade de

admiração ou de comandar os outros. O líder *ubuntu* é aquele para quem converge a humanidade dos demais. Ajuda os outros a serem mais humanos. Está nos outros (Figueras, 2010, 97). Dizia Publio Terencio, há mais de 2000 anos: “sou humano e nada do que pertence ao homem me é alheio” (Figueras, 2010,105).

O espírito *ubuntu* requer que cada pessoa assuma o conceito de coletividade, a partir de uma decisão pessoal e meditada. Cada pessoa deve sentir-se comprometida e entusiasmada pela causa. Isto supõe uma evolução do ser genético, etológico, biológico para o *nós* humano. Não é fácil, porque supõe um certo grau de renúncia, uma boa educação emocional que leve a perder o medo, ao que não nos deve provocar medo, a ser valentes, a confiar no outro, a desenvolver a consciência moral e uns valores fundamentados na solidariedade (Figueras, 2010, 103).

4. Considerações finais

Alguns autores afirmam que os dois princípios fundadores das sociedades modernas estão debilitados: a cidadania e a solidariedade (Barbosa, 2010, pp. 19-30)¹⁴.

Assim, um dos grandes desafios da sociedade civil e da educação consiste em possibilitar a integração e a participação dos grandes setores excluídos da população: jovens, mulheres, idosos, emigrantes, entre outros (Petrella, 2002).

A participação social orienta-se para a integração da cidadania no processo de adoção de decisões no funcionamento da cidade ou de um país (Sanz, 2009 cit. Capdevila e Sanz, pp. 81-100). A participação cidadã é um processo de aprofundamento democrático que possibilita o desenvolvimento da cidadania ativa. Implica ser parte de algo e fazer parte de; ou seja, pertença e exercício ativo.

Considerar a participação social como um aspeto básico na educação significa, antes de mais, desenvolver atitudes de autoestima, confiança e sentido crítico para intervir com outras pessoas dentro do contexto social. Em seguida, é necessário incrementar capacidades e

¹⁴ Prefácio. In Lopes, M. S., Galinha, S. A., Loureiro, M. J. *Animação e bem-estar psicológico. Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Chaves: Intervenção, 19-30.

habilidades que têm a ver com o desenvolvimento equilibrado entre o emocional e o cognitivo. Finalmente, deve conhecer-se como trabalha o sistema social e os modelos alternativos.

A participação e a comunicação concorrem para a construção pessoal e comunitária da vida do ser humano (Ros e Gouveia, 2001). Neste sentido, podemos sintetizar em três os objetivos da educação social: alcançar a maturidade social (consciência dos objetivos pessoais e sociais, autodomínio, desenvolvimento harmonioso das tendências individuais e sociais da pessoa, adaptação equilibrada à sociedade, espírito crítico, espírito compreensivo, espírito construtivo, espírito de colaboração e de concórdia); promover as relações humanas (trabalho em equipa a todos os níveis); preparar o indivíduo para viver em comunidade (aprender a viver juntos, favorecer o respeito pelas regras éticas, desenvolver atitudes sociais democráticas nas instituições e grupos). Portanto, a educação para a cidadania insere-se numa cultura global (económica, sociocultural e ambiental) (Gomez, 2006).

E o seguinte conto bosquímano pode servir, ao mesmo tempo, para concluir esta reflexão e para ver se a sociedade de hoje está dentro da cesta.

Um homem estava profundamente apaixonado por uma mulher. Via-a passar todos os dias com uma cesta de palha pendurada no braço. Ele sabia que ela o amava ternamente, porque nunca o olhava nos olhos. Um dia pediu-a em casamento e ela disse que sim, mas com uma condição: que nunca olhasse para dentro da cesta até que ela lhe desse autorização. Casaram e foram muito felizes. Mas o marido esqueceu a promessa e um dia, em que ela tinha saído de casa, tirou o pano e olhou para a cesta. Admirado, começou a rir-se. Estava vazia. Quando ela chegou, os olhos dela eram fonte de lágrimas que caíam pelo rosto. Olhou-o de uma forma acusadora e cheia de pena. Ele tentou defender-se: mulher louca, não havia nada ali dentro. Nada? Murmurou ela. Nada mesmo, respondeu ele. Então ela começou a andar até ao sol-poente até que a sua imagem desapareceu entre os raios alaranjados. Nunca mais foi vista esta mulher.

A mulher não se foi embora porque ele rompeu a promessa, mas porque, ao olhar para o interior da cesta, ele não viu nada. Ela tinha enchido o cesto de coisas bonitas que havia recolhido do céu: estrelas, raios de luz, cometas... coisas destinadas a dar-lhes felicidade. Quando ele olhou e não conseguiu ver, ela compreendeu que já não havia nada a fazer e desapareceu.

Bibliografia

- Allen, J. (2006). *Rabble-Rouses for Peace. The Authorized Biography of Desmond Tutu*. South Africa.
- Ambrose, D. (2006) Manual Sua Vida: Passos Práticos para a felicidade genuína. Publishing Mente Revolução, 37-40. Bagley, Elizabeth Frawley *Observações na cerimónia de posse do Representante Especial da Global Partnerships Bagley: Abrindo as portas para o Sector Privado* Departamento de Estado dos EUA Iniciativa de Parceria, Global.
- Aristóteles (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2,7-30;
- Asante, M. (1998). *The Afrocentric Idea*. Philadelphia: Temple University.
- Baptista, I. (2004). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Editora Profedições.
- Barbosa, A. (2010). Prefácio. In M. Lopes, S. Galinha, M. Loureiro (2010). *Animação e bem-estar psicológico. Metodologias de Intervenção Sócio-cultural e Educativa* (pp. 19-30). Chaves: Intervenção.
- Batalha, M. (2007). *Reconciliação: A Teologia do Ubuntu Desmond Tutu*. Pilgrim Press.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bayes, R. (2010). Ubuntu. *Medicina Paliativa*, 17,3-4.
- Boff, L. (2004). *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Broodryk, J. (2002). *Ubuntu. Life Lessons from Africa*. Pretoria: Ubuntu School of Philosophy.
- Cabanas, J. (2000). *Pedagogia Social*. Madrid: Dykinson.
- Capdevila, M. (2009). Âmbito e Intervención socioeducativa. In M. Capdevila & M. Sanz (Coord.). *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y metodologías* (pp. 55-80). Madrid: Narcea.
- Carvalho, A. (2008). Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2,31-44.
- Castiano (2010). *Referências da filosofia africana*. Maputo: Ndjira
- Cipriano, A. (2011). *Educação. Modernidade e crise ética em Moçambique*. Maputo: Dondza.
- Claxton, G. (1999). *Cerebro di liebre, mente de tortuga*. Barcelona: Urano; ed it. 1998, *il cervello lepre e la mente tartaruga*. Milano: Mondatori.
- Cortina, A. (2011). *Neuroética y neurociencia. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Peninsula.
- Eze, M. (2010). *História Intelectual na África do Sul contemporânea*. Palgrave Macmillan.

- Figueras, A. (2010). *Ubuntu. Sudáfrica. El triunfo de la concordia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Forster, D. (2006a). *A consciência de auto validar em inteligência artificial forte: Uma contribuição teológica Africano*. Pretoria: Tese de Doutorado, Universidade da África do Sul / UNISA.
- Forster, D. (2006b). *Identidade em relação: A ética do ubuntu como uma resposta para o impasse da consciência individual*. (Trabalho apresentado na ciência Sul-Africano e do Fórum religião – Publicado no livro *O impacto dos sistemas de conhecimento sobre o desenvolvimento humano em África*. Du Toit. CW (Coord.), Pretoria, Instituto de Pesquisa Religião e Teologia (Universidade da África do Sul) 2007:245-289) Pretoria: UNISA.
- Francesh, J. (2011). *Elogio della educazione lenta*. Brescia: La Scuola.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press. Gade, CBN (2011). O desenvolvimento histórico dos discursos escrita sobre o Ubuntu, *Sul African Journal of Philosophy* 30 (3), 303-329 [2] .
- Goduka, I. (2000). African Indigenous Philosophies: Legitimizing Spiritual Centered Wisdoms within the Academy. *African Journal of Indigenous knowledge Systems*, 2, 63-83.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Honoré, C. (2005). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA.
- Honoré, C. (2008). *E vinse la tartaruga*. Milano: Bur.
- Hountondji, P. (2008). Duas perspectivas sobre os estudos africanos. *Epistemologias do Sul: Revista crítica de Ciências Sociais*, 80, 149-160.
- Levine, R. (1997). *Una geografía del tiempo*. Madrid: Siglo XXI; it. Roma: Giovanni Fioretti, 1998.
- Louw, D. (1998). Ubuntu: Uma Avaliação Africano das outras religiões. *Twentieth Congresso Mundial de Filosofia*.
- Mandela, N. (2005). *Un camino nada fácil hacia la libertad*. Madrid: Zanzibar,
- Mandela, N. (2010). *El largo camino hacia la libertad*. Madrid: Aguilar.
- Matshe, G. (s/d). *Nascido no continente – Ubuntu*. (Autopublicado)
- Metz, T. (2007). Rumo a uma Teoria Africano Moral. Simpósio. S. Afr. J. Philos. 26 (4)
- Mkabela, Q. & Luthuli, P. (2003). *Towards na African Philosophy of Education*. Durban: Kagiso Publishers.
- Hunhuism ou Ubuntuism: A Filosofia Zimbabwe indogenous Políticos. Por Stanlake JWT Samkange e Samkange S. Graham Publishing, Harare, 1980.
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel, 2ª edição.
- Ngoenha, S. (2005). *Os tempos da filosofia. Filosofia e Democracia em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Ngoenha, S., & Castiano, J. (2010). *Pensamento Engajado. Ensaios sobre a Filosofia Africana. Educação e Cultura Política*. Maputo: Educar.

- Nogueira, L. (2003). *Kairós en la vida educativa*. Kikiriki, 69.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la educación social*. Barcelona: Grao.
- Pattakos, A. (2005). *En busca del sentido*. Barcelona: Paidós Iberia.
- Petrella, R. (2002). *O bem comum*. Porto: Campo das Letras.
- Petrini, C. (2007). *Bueno, limpio e justo*. Madrid: Polifemo.
- Puya, M. (2009). Aportaciones innovadoras de la Pedagogía Social. In M. Capdevila & M. Sanz (Coord.). *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y metodologías* (pp. 16-36). Madrid: Narcea.
- Ramose, M. (1999). *African Philosophy through Ubuntu*. Harare.
- Ramose, M. (2003). A filosofia do *ubuntu* e *ubuntu* como uma filosofia. In PH Coetzee & APJ Roux (Eds.) *The African Philosophy Reader* (2ª ed.) (pp. 230-238). New York/London: Routledge.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ribolzi, L. (1988). *Sociología educacional y escolar*. Madrid: Narcea.
- Ros, M., & Gouveia, V. (Coord.). (2001). *Psicología social de los valores humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sacristán, G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Samkange, S., & Samkange, T. (1980) *Hunhuism ou Ubuntuism: A filosofia Zimbabwe político indígena*. Salisbury [Harare]: Graham Publishing.
- Sansot, P. (2001). *Del buen uso de la lentitud*. Barcelona: Tusquets.
- Sanz, M. (2009). La participación ciudadana. In M. Capdevila & M. Sanz (Coord.), *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y metodologías* (pp. 81-100). Madrid: Narcea
- Suchodolski, B. (2000). *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Swanson, D. (2007). Ubuntu: Uma contribuição Africano para (re) busca de / com The Journal of Questões Contemporâneas em Educação, 2 (2), University of Alberta, Edição Especial sobre Worldviews Africano "união humilde.". [Online] Disponível: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/JCIE/issue/view/56>
- Swanson, D. (2009, agosto). Para onde foram todos os peixes foram: Ubuntu Viver como uma ética de pesquisa e engajamento pedagógico. Em. D. Caracciolo e Mungai A. (Eds.), In the Spirit of Ubuntu: Histórias de Ensino e Pesquisa (pp. 21-03) [Na série de livros: Transgressões: Estudos Culturais e Educação, Ed Series. Shirley Steinberg] Rotterdam, Holanda: Publications Sense. [Ver <https://www.sensepublishers.com/files/9789087908430PR.pdf>]
- Swanson, D. (2010, julho). Valor em Sombras: uma contribuição crítica à Educação Valores em nossos tempos. Em T. Lovat e Toomey R. (Ed.), International Research Handbook em valores de Educação e Bem-Estar do Aluno, (pp. 137-152). NY:.

Springer Imprensa Swanson, DM (2010, julho). Valor em Sombras: uma contribuição crítica à Educação Valores em nossos tempos. Em T. Lovat e Toomey R. (Ed.), International Research Handbook em valores de Educação e Bem-Estar do Aluno, (pp. 137-152). NY: Springer Press.

Dalene Swanson <http://www.ualberta.ca/Dalene/index.html>

Trechera, J. (2007). *La sabiduria de la tortuga: sin prisa pero sin pausa*. Cordoba: Almuzara.

Tutu, D (1999). *No Future Sem Perdão* (New York: Random House).

www.ubuntu.upc.edu

www.46664.com

Normas para a colaboração

Os artigos submetidos para publicação deverão ser enviados ao Editor dos *Cadernos de Pedagogia Social*. Com exceção dos artigos escritos “a convite”, todos os restantes trabalhos recebidos serão avaliados anonimamente por especialistas na área respetiva. O Editor remeterá o artigo, sob anonimato, para dois membros do Conselho Editorial, os quais emitirão um parecer acerca da aceitação ou não aceitação do artigo para publicação. A decisão de publicação terá por base estes pareceres, os quais serão dados a conhecer ao primeiro autor do artigo. Qualquer sugestão de alteração ao texto proposta pelos membros do Conselho Editorial será submetida, também, à consideração do primeiro autor do artigo. Não haverá devolução dos artigos não publicados.

Os autores deverão declarar, por escrito, que autorizam a publicação do seu artigo nos *Cadernos de Pedagogia Social*, em regime de exclusividade. A propriedade dos artigos passará, após a sua publicação, a pertencer à Universidade Católica Portuguesa. Os artigos publicados são da responsabilidade dos respetivos autores. Qualquer reprodução integral ou parcial dos artigos (excluindo-se citações breves) apenas pode ser efetuada após autorização escrita do Editor.

Quando for o caso, deve indicar-se no quadro de que provas – de Mestrado ou de Doutoramento – ou em que projeto se integra o artigo, explicitando a respetiva inserção institucional e apoios recebidos para a sua realização.

Os originais submetidos para publicação deverão ser datilografados num processador de texto (Macintosh ou Windows). Os autores deverão integrar, juntamente com o ficheiro original, um exemplar impresso do artigo, *cuja extensão não deverá ultrapassar as 30 páginas* datilografadas a dois espaços em folhas A4, letra TIMES, 12 pt. Nestas 30 páginas incluem-se resumos, quadros, figuras, notas de rodapé e bibliografia.

Os quadros, tabelas e figuras deverão ser sequencialmente ordenados em numeração árabe e devem ser referenciados através dessa numeração no texto do artigo, por exemplo, “... na Figura 10...” e não “... na figura seguinte...” A edição de figuras é a preto e branco.

A primeira página do texto original deverá iniciar-se com o título do artigo. Deverão anexar-se ao original duas folhas separadas, onde constem os seguintes elementos:

Folha A: título do artigo; nome e enquadramento institucional do(s) autor(es), endereço completo (incluindo telefone, faxe e *e-mail*) do autor responsável por toda a correspondência relacionada com o manuscrito;

Folha B: título do artigo; resumo em *português e inglês* (com um máximo de 200 palavras cada resumo); palavras-chave (no máximo de quatro).

As referências bibliográficas serão integradas no texto de acordo com o sistema autor-data.

Em caso de citações textuais, acrescentar-se-á o número da página. Exemplos: Foster afirmou que “o desenvolvimento da educação [...]” (1992, 247). Contudo, Watson (1994) considera...

Diversos autores (Housen, 1983; Parsons *et al.*, 1987)...

Deve usar-se a partícula “e” (e não “&”), por exemplo, ... de acordo com Bechtel e Graham (1999) ... ou (Lakoff e Johnson, 1980).

A Bibliografia, a incluir no final do texto, será organizada alfabeticamente e deverá obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

Livro

Guichard, J., Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod

Capítulo de livro

Shantz, C. (1983). Social cognition. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child development* (pp. 495-555). New York: Wiley.

Artigo

Verdasca, J.L. (2005). Análise de fluxos e produtividade escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, 111-122.

Comunicação em reunião científica

Salmivalli, C., Voeten, M. (2002). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. Comunicação apresentada na International Conference of the Society for Research on Aggression, Montreal, Canada.

Dissertação não publicada

Baptista, I. (2005). *Capacidade ética e desejo metafísico – uma interpelação à razão pedagógica*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

Referências de artigos on-line

Ribeiro, M. (2000). O optimismo realista [Em linha]. Disponível em: <http://www.lse.uk/publish/sciam.htm>. [Consultado em 06/09/2002.]

Para esclarecer os casos não considerados nestes exemplos, os autores deverão consultar as normas de publicação da APA – American Psychological Association, última versão.

Cada autor terá direito a 3 exemplares da Revista onde o seu artigo foi publicado.



CATÓLICA
PORTO

