



Investigação em Educação Social - prática e reflexão

Investigação em Educação Social - prática e reflexão

Investigação em Educação Social - prática e reflexão

Editores

Rosanna Barros
António Fragoso



2018

BREVE NOTA INTRODUTÓRIA

Por trás de qualquer projeto editorial existe sempre um sonho e uma ambição. Este livro não é diferente e nasceu do sonho de querer amplificar o bom trabalho de intervenção socio-educacional que se vem fazendo na região do Algarve, não por vaidade mas por acreditarmos que bons testemunhos de prática e reflexão são fontes desejáveis de inspiração para qualquer educador social. Assim sendo, a nossa ambição é proporcionar ao leitor novos horizontes de reflexividade que impulsionem a práxis como resultado desta partilha de saberes (e interrogações).

Este livro compila um conjunto de dez textos inéditos resultantes de pesquisa avançada, e desde logo, representa um repertório de distintas experiências e perspetivas de investigação em educação social. Concretizamos este livro partindo de dois pressupostos estratégicos: i) o primeiro é que, em termos das Instituições do Ensino Superior Portuguesas, a Universidade do Algarve tem vindo a dar um contributo continuado e relevante para ampliar o património de conhecimento nesta área (que interessa a todos considerar); e ii) o segundo é que, ao construir uma obra coletiva em que valorizamos os jovens investigadores, estamos a apostar e a acreditar nas novas gerações e, através deles, vamos encontrar textos que convidam o leitor a aceitar alguns desafios-chave importantes para interpretar a realidade atual em que nos movemos.

Como sempre, alguns agradecimentos devem ser tornados públicos. Para a edição deste livro, recorremos a peritos que fizeram a revisão científica dos diferentes capítulos. Através das suas críticas, comentários e sugestões, os autores puderam melhorar a qualidade científica dos textos. Fica, assim, o agradecimento aos nossos colegas que muito ajudaram o nosso trabalho de edição e que foram cruciais para garantir a qualidade científica global do livro: António Bento, Carmen Cavaco, Inês Barbosa, Isabel Baptista, João Filipe Marques, José González Monteagudo, Maria José Casa-Nova, Paula Guimarães, e Sandra Valadas. Os nossos agradecimentos vão também para a Direção do Curso de Design e Comunicação, especialmente para a Gabriela Soares e o Ruben Ferreira pelo apoio na paginação da obra. Agradecemos igualmente à Direção da Escola Superior de Educação e Comunicação pelo encorajamento na publicação das investigações produzidas pelos estudantes. E agradecemos especialmente à Direção da Biblioteca da Universidade do Algarve na pessoa da Professora Doutora Adriana Nogueira pelo incentivo e apoio que nos disponibilizou.

Por fim, apraz-nos particularmente sublinhar que com esta publicação estamos a inaugurar, numa série dedicada à educação, a nova Editorial da Universidade do Algarve. Acreditamos que esta foi uma opção institucional relevante para que a investigação realizada seja mais frequentemente também investigação publicada. Trata-se até de uma lufada de ar fresco para investigadores que acreditam que um livro é sobretudo um passaporte para abrir horizontes e um bem que se deve manter tendencialmente público.

Rosanna Barros & António Fragoso

ÍNDICE

PREFÁCIO DE ISABEL BAPTISTA.....	9
1. TRANSPOR FRONTEIRAS COMO <i>MODUS OPERANDI</i> PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA <i>Rosanna Barros</i>	13
2. NOVAS E VELHAS REALIDADES DA PROFISSÃO DE EDUCADOR SOCIAL <i>Rute Ricardo</i>	35
3. HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES DE ADULTOS "Educação entre o mar e a bola" e "O Arquiteto" <i>Aurora Coelho</i>	51
4. APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE TRABALHO - Perspetivas e reflexões <i>Catarina Doutor</i>	67
5. CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR Educação Social nas escolas e a promoção da cidadania, da convivência e da orientação do projeto de vida dos alunos <i>Leonor Haydée Viegas</i>	81
6. MINORIA DO <i>GHETTO</i> - O teatro do oprimido no bairro Horta da Areia <i>Vânia Martins</i>	99
7. VIVÊNCIAS DO RENDIMENTO SOCIAL DE INSERÇÃO ENTRE OS CIGANOS DE FARO <i>Sofia Santos & João Filipe Marques</i>	115
8. ESTUDANTES M23 DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE: MOTIVAÇÕES E OBSTÁCULOS À FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR <i>Teresa Gonçalves</i>	133
9. RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS EMPRESAS Um Estudo de Caso sobre a Empresa Delta Cafés <i>Teresa Laranjo & Helena Quintas</i>	149
10. CONCLUSÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO SOCIAL <i>António Fragoso</i>	163
NOTAS BIOGRÁFICAS.....	172

PREFÁCIO

Coordenada por Rosanna Barros e António Fragoso, esta é uma obra explicitamente dedicada à Educação Social, tendo por base trabalhos de investigação sustentados no estudo de realidades nacionais, facto que, em si mesmo, representa um marco notável no nosso panorama científico-educacional. Na verdade, falar de Pedagogia-Educação Social em Portugal significa falar de uma área relevante e específica, mas ainda relativamente recente, reportando para uma história oficial de pouco mais de duas décadas. Neste contexto, as questões de identidade disciplinar e profissional ganham uma importância acrescida, convocando de modo muito particular o trabalho de resposta aos imperativos de humanidade e cidadania da sociedade contemporânea. Confrontados quotidianamente com cenários de vulnerabilidade, privação, violência e exclusão, os educadores sociais atuam como promotores qualificados de desenvolvimento humano, desempenhando um papel crucial na capacitação de pessoas, instituições e comunidades. Como tal, é fundamental conhecer e cartografar as práticas profissionais dos educadores sociais, perspetivando-as num quadro de definição de perfis, funções e competências, rigoroso e exigente. Afinal de contas, as identidades, individuais e coletivas, correspondem a construções intencionais e não a processos naturais ou aleatórios. Elas pressupõem, portanto, atos fundamentados de deliberação racional e de responsabilidade ética.

Evidenciando o poder de assinatura de cada um dos seus autores, os textos que compõem esta obra permitem-nos, justamente, sublinhar algumas opções de fundo de carácter transversal, designadamente: i) a inscrição da Pedagogia-Educação Social no campo epistemológico das ciências da educação, numa linha de demarcação relativamente ao “trabalho social”; ii) a ligação entre teoria e prática, entre reflexão e ação, em total coerência com a forma como a obra foi produzida; iii) a identificação dos educadores sociais como técnicos de intervenção socioeducativa, isto é, como profissionais que privilegiam o trabalho de proximidade, por oposição às tradicionais tarefas de gabinete. O termo “intervenção” reenvia-nos, com efeito, para os lugares de relação concreta com o outro. Não um outro negativo, nomeado a partir da falta ou do défice, mas sim um outro plenamente acolhido enquanto outro, valorizado e respeitado na sua dignidade humana. Seja em que contexto for, em situações de urgência ou no âmbito de intervenções sociopedagógicas mais amplas, os educadores sociais distinguem-se como profissionais sensíveis, reflexivos e autónomos e, nessa medida, como sujeitos de uma sabedoria prática de carácter eminentemente prudencial, ético e estético.

Conforme é sublinhado por Rosanna Barros, logo no primeiro dos dez capítulos desta obra, o educador social atua numa espécie de lugar feito de muitos lugares, num espaço-tempo dinâmico e abrangente que exige um perfil profissional capaz de usar a transposição de fronteiras como o seu *modus operandi* para uma educação social transformadora. Em alinhamento com este pressuposto, os capítulos seguintes apresentam-nos retratos diversos sobre a atividade

profissional dos educadores sociais. Rute Ricardo aborda, no segundo capítulo, novas e velhas realidades da profissão de educador social, remetendo-nos para os resultados de um estudo sobre percepções dos educadores sociais formados pela Universidade do Algarve. Por sua vez, com o sugestivo título “Histórias de vida de educadores de adultos - “Educação entre o mar e a bola” e “O Arquiteto”, Aurora Coelho expõe, no terceiro capítulo, uma análise biográfica sobre um conjunto de pessoas que construíram o seu percurso profissional no âmbito da educação de adultos. No quarto capítulo, Catarina Doutor dá-nos conta de uma investigação acerca da relação entre aprendizagem e o mundo do trabalho, evidenciando aqui o papel da formação nos percursos profissionais. No quinto capítulo, Leonor Haydée Viegas explora linhas de encontro entre a educação social e a educação escolar numa perspetiva de promoção da cidadania, da convivência e da orientação do projeto de vida dos alunos. Vânia Martins assina o sexto capítulo, intitulado “Minoria do Ghetho”, refletindo sobre as potencialidades da representação teatral, neste caso do teatro do oprimido, enquanto metodologia de intervenção socioeducativa. Os autores Sofia Santos e João Filipe Marques discutem, no sétimo capítulo, os resultados de uma investigação sobre a percepção dos beneficiários ciganos em relação ao Rendimento Social de Inserção, tentando perceber como são vividas as situações de subsidiariedade social. No oitavo capítulo, Teresa Gonçalves expõe uma investigação focada nos estudantes não-tradicionais, mais especificamente os estudantes adultos que ingressaram no Ensino Superior. O capítulo nove, da autoria de Teresa Laranjo e Helena Quintas, reflete sobre a responsabilidade social das empresas a partir de um estudo de caso.

Por último, António Fragoso dedica o décimo capítulo à reflexão sobre a investigação na educação social em jeito de considerações finais sobre as abordagens feitas nos capítulos precedentes e que, em nosso entender, são bem expressivas da identidade e vitalidade do contexto académico em que foram produzidas, a Universidade do Algarve. Tal como nos é dito pelo autor, o conjunto de textos em referência traduz a consistência do trabalho realizado nos últimos anos, nomeadamente junto dos estudantes dos cursos de educação social e no sentido de promover perfis formativos e investigativos subordinados a padrões elevados de desempenho, segundo lógicas de inscrição territorial da própria universidade e de ligação estreita aos atores locais.

Estamos, pois, perante uma obra especialmente oportuna e relevante que, pela riqueza e diversidade dos estudos apresentados, constitui um contributo precioso, tanto para os investigadores como para os profissionais, permitindo assim projetar o conhecimento socioeducacional no âmbito mais vasto da educação e da solidariedade social.

Isabel Baptista (ibaptista@porto.ucp.pt)

CAPÍTULO 1

TRANSPOR FRONTEIRAS COMO *MODUS OPERANDI* PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA

Rosanna Barros (rmb Barros@ualg.pt)

RESUMO: Neste Capítulo analisa-se e discute-se alguns dos aspetos teórico-conceituais mais relevantes que enquadram a investigação em Pedagogia-Educação Social, e balizam quer a sua prática quer a sua reflexão. Para tal são revisitados autores-chave e obras seminais, bem como a produção científico-académica mais disseminada internacionalmente. Neste texto tece-se um convite à problematização destes aspetos que ocorre segundo três eixos de orientação interligados que convocam a i) questão da produção do conhecimento; a ii) questão da metodologia de intervenção socioeducativa; e a iii) questão da formação do educador social contemporâneo no âmbito do ensino superior. Argumenta-se que, pelas suas características, a pedagogia-educação social situa o educador social numa zona de fronteira, um lugar feito de lugares, um espaço-tempo dinâmico e abrangente que exige um perfil profissional capaz de usar a transposição de fronteiras como o seu *modus operandi* para a transformação social de cariz emancipador.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social; Educação Social; Ensino Superior; Formação do Educador

INTRODUÇÃO

Ensaia-se aqui uma análise teórica acerca da identidade complexa, e em constante construção, da pedagogia social e da educação social recorrendo a uma analogia: a fronteira. Trata-se de assumir o paradigma da complexidade no processo atual de produção do conhecimento em geral, e na academia em particular, para contrapor à clássica segmentação dos saberes disciplinares da ciência moderna uma atitude de travessia e de superação dos obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1996) inerentes ao paradigma positivista. Mas trata-se também de assumir a politicidade da educação (Freire, 1997a) e da investigação educacional para operar uma transgressão do pensamento único (Afonso, & Antunes, 2001). Portanto, operando neste racional o texto analisa igualmente as bases e fundamentos da metodologia de intervenção do educador social, refletindo-se sobre os distintos modos de pensar e intervir na questão social.

A partir deste panorama de fundo procura-se lançar a discussão acerca do papel da academia e do ensino superior na emergência e consolidação de um perfil profissional para o educador social, buscando nesse exercício contextualizar o essencial do caso português. Por fim, e na medida em que este capítulo inaugura um livro que resulta da investigação em educação social desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Social da Escola Superior de Educação e Co-

municação da Universidade do Algarve tecem-se algumas considerações da sua trajetória histórico-institucional. Acreditamos que o leitor encontrará, assim, motivos para encetar uma leitura ativa desta obra, que se realize num exercício de vai-e-vem entre os vários capítulos aqui compilados, entre estes e a literatura especializada convocada, e entre tudo isto e o seu saber pessoal e profissional dialogando com as suas próprias indagações de cariz epistemológico, porque o objetivo é também assumir inequivocamente a dialeticidade existente entre a prática e a reflexão.

TRAVESSIAS EPISTEMOLÓGICAS

SOBRE PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL: BASES DE UMA IDENTIDADE COMPLEXA E EM CONSTRUÇÃO

Se nos assumirmos enquanto investigadores implicados num processo de estudo sempre inconcluso então, e para começar, uma incursão no âmbito da literatura sobre a história do pensamento científico na modernidade ocidental permite verificar, por um lado, o primado que foi conferido ao conhecimento científico institucionalizado em detrimento de outras formas de conhecimento (Sousa Santos, 1998); e por outro lado, a primazia que na ciência moderna o labor de construção de fronteiras disciplinares viria a adquirir, culminando na criação de saberes compartimentados, de tipo estanque e autorreferenciados que se tornariam apanágio do próprio quefazer na academia (Gil, 1999). Como cientistas-investigadores conscientizados sabemos, porém, que somos atualmente o resultado dinâmico de uma transição paradigmática que emergiu a partir de meados do século XX e reivindicou a travessia das fronteiras herdadas como a ação catalisadora de uma nova forma de pensar complexamente acerca da produção do próprio conhecimento (Morin, 1974; 1990; Behrens, 2014, Barros, 2015).

Dito isto, estamos então melhor posicionados hoje para poder analisar alguns aspetos que balizam a complexa relação hodierna existente entre a pedagogia social e a educação social. Assim sendo, e sem pretensões de exaustividade convocaremos alguns dos autores que, em geografias diversas, têm produzido contributos que consideramos válidos para problematizar com autonomia e criatividade um campo de intervenção socioeducativa muito abrangente, que apesar de multiforme tem como unidade na diversidade o reconhecimento de que todos os sujeitos e as suas comunidades são produtores de cultura e história e como tal passam a ser, pelo trabalho do educador social, incitados a serem, eles mesmos, os protagonistas da transformação da sua condição social. Esta é a pretensão deste texto, entendido como exercício teórico-conceptual que pretendemos enquadrar de um saber profissional múltiplo e de uma complexa filosofia de ação, que os vários capítulos deste livro traduzem em si mesmos.

Ora, no contexto Português têm surgido diversos contributos que, de um modo geral, promulgam, como faz Baptista, que a educação social “corresponde a uma área muito específica dentro do universo vasto e multifacetado da pedagogia social, referindo-se à *práxis* educativa desenvolvida no campo tradicionalmente identificado como de ‘trabalho social’ onde hoje é chamada a conviver com outros saberes” (Baptista, 2008, p. 18). Efetivamente, um levantamento dos trabalhos académico-científicos que têm procurado analisar as diferentes

perspetivas acerca da relação entre pedagogia social e educação social permite visibilizar uma crescente convergência de entendimento que aponta a primeira enquanto matriz teórica da segunda (entre outros: Pérez Serrano, 2003; Carvalho, & Baptista, 2004; Kornbeck, & Rosendal, 2009; Timóteo, 2013). Assim, por exemplo, em contexto Brasileiro, Silva afirma que “enquanto teoria geral da educação social a pedagogia social tem como seus campos de prática a educação popular, a educação social, a educação comunitária, a educação sociocomunitária” (Silva, 2010, p. 5) e, de igual modo, em contexto Espanhol, Gallardo Vázquez e Gallardo López (2011), têm-se preocupado em desenvolver e ampliar os fundamentos que perspetivam a educação social como objeto de estudo e investigação da pedagogia social.

Desde o nosso ponto de vista, este modo de alicerçar os fundamentos da educação social na pedagogia social tem encontrado um frutífero campo de desenvolvimento, sobretudo porque esta última se inscreveu, desde a sua origem usualmente situada em contexto alemão, nas zonas de fronteira da investigação educacional, em que a interdisciplinaridade enriqueceu a indagação, a dúvida e a busca de novas bases ontológicas e possibilidades metodológicas para o ato de educar. Trata-se de conceptualizar a pedagogia social “enquanto disciplina científica que promove a articulação entre aprendizagem, vida e experiência comunitária” (Gonçalves, 2009, p. 36), neste sentido constituindo-se enquanto referência matricial de um saber “prático” da educação social embora epistemologicamente sempre indexado às ciências da educação. Assim se percebe, como defende Baptista, que a pedagogia social apresente uma identidade científica apoiada em dinâmicas de hospitalidade interdisciplinar e interprofissional (...) [pois], ao instituir-se como um saber matricialmente dependente da qualidade das interfaces produzidas na relação com outros saberes, a pedagogia social oferece um capital de conhecimento decisivo na construção de novos modelos de inteligibilidade, traduzidos, forçosamente, em novos esquemas de ação (Baptista, 2008, p. 15,16).

Ora, de forma transversal, na academia é reconhecida a existência de três correntes principais de pensamento que, analisando a relação histórica entre a educação social e a pedagogia social, têm deixado contributos significativos para sustentar a reflexão aprofundada e o debate público neste domínio de conhecimento e de prática. As correntes são, designadamente: i) a corrente alemã; ii) a corrente francófona; e iii) a corrente anglo-saxónica. Naturalmente inscritas nas especificidades dos seus desenvolvimentos nacionais, cada corrente enfatiza um ângulo de análise distinto que, em conjunto constitui, no nosso entender, um leque de saberes complementares e propostas efetivas para consolidar um conhecimento-ação no sector. Assim, poderemos sinteticamente referir que, sustentada por uma perspetiva filosófico-hermenêutica e beneficiando do diálogo com a tradição da Teoria crítica da escola de Frankfurt a corrente alemã tem valorizado sobretudo as lógicas que humanizam a educação no marco da vida comunitária e promovem a inclusão social (cf. Natorp, 1913; Nohl, 1950; Otto, 2009). Sucintamente, a corrente francófona tem sido constituída por contributos que assentaram inicialmente na valorização da resolução de problemas como resposta educativa às dinâmicas de reprodução das desigualdades sociais, de exclusão social e de pobreza e que, desse racional, partiram sobretudo para uma perspetiva inscrita na sociologia da educação institucionalizada de cariz neomarxista apostada em desenvolver lógicas associadas à educação popular e, especialmente, à animação sociocultural. Fontes provenientes da Escola Nova e do designado Ativismo Pedagógico são também outros contributos reconhecíveis nas propostas desta corrente (cf. Demolins, 1898;

Ferrière, 1965; Freinet, 1978). Por fim, sumariamente há a destacar que a corrente anglo-saxónica alimentou uma perspetiva balizada fundamentalmente nos contributos da psicologia social, para alicerçar um entendimento mais pragmático da educação, tecendo-lhe, porém, recortes assistencialistas e de tipo paliativo no tratamento manifesto da questão social (cf. Dewey, 1916; Bronfenbrenner, 1979; Rogers, 1983).

Sendo, portanto, policromática a história da relação entre educação social e pedagogia social (Quintana Cabanas, 1994; 2000; Petrus, 1998; Baena, Sáenz, & Quintana Cabanas, 2001), interessa, em nosso entender, sobretudo reter os traços essenciais de uma herança teórico-conceptual que tem hoje o papel substancial de consolidação das bases de fundamentação na operacionalização de escolhas, aceções e assunções de posicionamentos para a prática do educador social e para a sustentação do seu saber técnico-profissional. Nesse sentido tem sido cada vez mais frequente encontrar referências a este domínio como pedagogia-educação social (Díaz, 2006; Planella, & Vilar, 2006), em que o hífen, na nossa interpretação, traduz um reconhecimento da origem complexa do saber que fundamenta a metodologia de intervenção do educador social contemporâneo.

TRAVESSIAS METODOLÓGICAS

SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL: BASES DE UMA METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO COMPLEXA E DINÂMICA

Assim no contexto da produção científica hodierna, a educação social tem vindo a ser percecionada como matéria de “confluência e síntese de vários saberes e enquanto prática de intervenção” (Carvalho, 2008, p. 31), a cujos limiares epistemológicos é associado frequentemente um estatuto antropológico, que enforma as práticas socioeducativas a partir de uma antropologia da relação (Brandão, 2007).

É também por este motivo que no cerne da relação pedagógica estabelecida entre educadores sociais e educandos se assume como *modus operandi* em qualquer tipo de intervenção socioeducativa uma lógica de interconexão entre uma ação comunicacional de inspiração habermasiana e o conceito de dialogicidade freiriano (Habermas, 1988; Freire, 1992). De ambos os contributos resulta reforçada a importância da atividade reflexiva na prática profissional dos educadores sociais que pretendam instituir uma educação transformadora e ética (Banks, 1997; Baptista, 2014; Barros, 2014).

Efetivamente, do património de conhecimentos construído no âmbito da Teoria política, sabemos que, independentemente da regulação social poder apresentar algumas cristalizações em certos contextos históricos, ela é “matricialmente uma teoria da mudança social” (Azevedo, 2009, p. 13). Por outras palavras, a regulação real, advém sempre de equilíbrios instáveis que resultam do confronto dos vários tipos de poder social (Sousa Santos, 1989), o que coloca em evidência a importância de saber ler o mundo em concomitância a saber ler a palavra (Freire, & Macedo, 1994), isto na medida em que a emancipação social obtém-se pela capacidade de participação crítica e de criação de compromissos sociais entre os diversos atores de uma

formação social. Portanto, como sublinha Baptista, “eleger a educação como uma das prioridades de intervenção social significa a sua inserção num quadro amplo de discussão pública onde ela surge, obrigatoriamente, combinada com uma economia, uma história, uma cultura, uma geografia – uma política” (Baptista, 2007, p. 148). Neste sentido, e assumindo um entendimento em que “o educador social é um político e a educação é um dos caminhos para se compreender como o poder se dá na sociedade” (Marques, & Evangelista, 2010, p. 73), emerge então a questão da importância de o educador social saber aprofundar a autorreflexividade de maneira a exercer a sua intervenção de modo conscientizado, mas também de modo democrático.

Ou seja, como sustentou transversalmente na sua obra Paulo Freire, o educador não reacionário tem a preocupação em refletir, criticamente, sobre a sua prática, desenvolvendo um modo de “estar sendo” que, em educação, considera ser a chave para que o educador ganhe consciência do sentido político da sua prática educativa. Como ele afirmou “não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, ruturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (Freire, 1997a, p. 39). Ora, daqui nasceu o seu conceito de politicidade da educação que, no pensamento freiriano, assume os contornos de uma ética democrática e radical, fortemente necessária para quem deseje posicionar-se, como propõe Caride Gómez, “a favor de um novo vínculo pedagógico e social” (Caride Gómez, 2011, p. 11), visando a busca de sociedades democráticas mais consolidadas e capazes de não abrir mão de uma “convivência plural e tolerante, que seja livre, justa, equitativa e pacífica” (*id.*, *ibid.*, p. 11). Trata-se de priorizar a ação de refletir em torno da complexidade da atual intervenção socioeducativa em contextos de globalização económica de cariz conservador, na qual a nova direita assumiu autocraticamente o modelar dos contornos ideológicos que influenciam a agenda educacional, parecendo estar apostados em bloquear “a educação que queremos” tal como a têm vindo a reivindicar os grupos temáticos do Fórum Social Mundial, movidos pela autonomia crítica de denunciar para anunciar, por exemplo, que “outro futuro é possível” e que para tal “o desenvolvimento de uma subjetividade crítica é um aspeto central na construção de uma pedagogia cidadã na atual conjuntura” (GRAP, 2012, p. 11).

É, portanto, defendendo a educação enquanto direito humano promotor dos demais direitos (Fernandes, 2003) que situamos as bases éticas da edificação da metodologia de intervenção característica da educação social, que é claramente complexa e se encontra necessariamente em permanente construção (Dias, 2013), porque se trata de intervir localmente sem insularizar as problemáticas da questão social, nomeadamente as que resultam da estratificação social como são a exclusão, a marginalização ou a pobreza, entre outras, e as que se relacionam com populações e dinâmicas específicas dentro de uma dada formação social, como são a população idosa, imigrante, reclusa, com deficiências, as toxicodependências, os desempregados, os sem-abrigo, a questão de género, os vários tipos de violência e situações de risco, só para referir alguns casos que representam a vasta área de intervenção da educação social. Ora, é precisamente o desafio de saber ler as problemáticas da questão social sempre inscritas num quadro geopolítico que interrelaciona o local, o nacional e o supranacional numa teia complexa que representa, a nosso ver, a chave para o aumento do poder coletivo. Um poder coletivo que nos termos de Fragoso Almeida, significa “que la comunidad há transformado algo en su tejido social, que las relaciones sociales entre sus miembros han cambiado, que sus acciones son capaces de abarcar y mejorar cada vez más dimensiones de la vida social en su totalidad (...) para lograr objetivos a largo

prazo de cambio social” (Fragoso Almeida, 2009, p. 133). Assim sendo, para consolidar a prática da educação social, perspectivada nestes termos, torna-se então imprescindível ao educador ter também, a par de uma matriz interdisciplinar de conhecimentos, o domínio acerca da análise sociológica das políticas educativas, mas de um modo, como sublinha Afonso, que não abra mão “da referência ao papel e à natureza do Estado nacional, e às suas relações com as classes, movimentos sociais e grupos de interesse organizados” (Afonso, 2012, p. 16). Este aspeto do exercício da autorreflexão crítica sobre a prática da intervenção do educador social tem relevância sobretudo num contexto atual em que o Estado está a transferir responsabilidades, mas não poder, para novos atores sociais, induzindo através desse processo novas representações em torno da noção de bem-estar-social e de bem-público (Guerra, 2006; Barros, 2012a; Galinha, 2012).

Trata-se de noções centrais da pedagogia-educação social que o discurso político hegemónico, sobretudo o europeu desde a criação da estratégia europeia de emprego, tenta divulgar operando um afunilamento teórico-conceitual que, desde a nossa ótica, urge contrariar procurando reduzir assim os impactos nos seus campos concretos e diversificados de atuação. Com este objetivo, as metodologias de intervenção terão de ser escolhidas com lógicas de trabalho colaborativo para alicerçar as atividades, a escolha contextual das técnicas e um modo participado de interrelacionar recursos locais diversos para a complexa consolidação de uma utopística capaz de ativar processos de transformação social (Arco, & Fragoso, 2010; Barros, 2011a; Apple, 2012; Bertão & Timóteo, 2012; Barros, & Choti, 2014). Dito de outro modo, há no património do conhecimento-ação da educação social um amplo leque de ferramentas de intervenção que germinou assente em dinâmicas associativas, comunitárias e de índole local (Borges, & Silva, 2003; Lima, 2006) que, recentemente, tem vindo a estabelecer as bases para desenvolver novos dispositivos de mediação comunitária (Canastra, & Malheiro, 2009; Neves, Guedes, & Araújo, 2009; Timóteo, 2016) capazes de potenciar a emancipação social pela mobilização crítica e a educação política para a cidadania democrática (Oliveira, & Lima, 2012; Barros, 2013), sem desconsiderar articuladamente os efeitos de emancipação pessoal em intervenções que também convoquem a dimensão afetiva, cognitiva e estética do ato de educar (Raimundo, 2003; Fragoso Almeida, 2005; Luísa, Martins, & Paúl, 2008; Vieira, 2012; Guimarães, Padilha, & Silva, 2014). Em suma, consideramos que as diversas bases metodológicas para a multiplicidade de ações e intervenções educativas em contexto sociocomunitário são o manancial para dar voz e protagonismo aos educandos, tornando-os, como afirma Barbosa, “em autores de sua *práxis* que, como atividade criadora de sentido, revela-se uma forma de *poiesis*” (Barbosa, 2012, p. 239). Disto mesmo poderemos encontrar testemunho nos contributos explanados em cada um dos capítulos que constitui este livro.

TRAVESSIAS INSTITUCIONAIS

SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL I: APONTAMENTOS GERAIS ACERCA DA EMERGÊNCIA E CONSOLIDAÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL

A pedagogia-educação social tem-se constituído progressivamente enquanto campo de investigação académico-disciplinar e área laboral de exercício profissional (Payne, 2006). Porém a

assunção da dialética que permeia a relação entre teoria e prática tem sido de difícil concretização dando lugar, como referiu já Lucio-Villegas (1999), a uma controvérsia instalada que se caracteriza quer pela visibilidade atingida quer pelo efeito inócuo (senão mesmo contraproducente) da sua frequente reprodução. De facto, se retomarmos a ideia da incontornabilidade do educador ser um profissional reflexivo (Schön, 1983), então o debate clássico na área das ciências sociais e da educação que contrapõe teoria e prática, ou que concebe uma lógica de aplicação da primeira à segunda, perde qualquer relevância. Interessa mais convocar, no nosso entendimento, a ideia do educador social enquanto intelectual orgânico (Gramsci, 1974, 1976; Giroux, 1994, 1997; Apple, 1998, 2001), que rompa estas falsas fronteiras e se ocupe mais de explorar as zonas de encontro (Caride Gómez, 2005) entre o saber académico e o saber profissional operando, assim, sugestivas travessias epistemológicas e metodológicas.

No entanto, parece-nos que o ato de travessia ou transposição de fronteiras como *modus operandi* necessita de ser desenvolvido desde logo ao nível académico-institucional no âmbito dos contextos da formação dos educadores sociais, sobretudo ao nível da sua formação no ensino superior. Neste particular tem prevalecido, ao invés, uma lógica de segregação estanque, que Martins identificou em três grandes tendências que têm vindo a orientar, em épocas e geografias diversas, os processos de formação dos educadores sociais, nomeadamente: a i) tendência idealista tradicional; a ii) tendência naturalista-cientificista; e a iii) tendência materialista histórica e dialética. À luz desta proposta analítica considera-se que os educadores formados segundo a tendência idealista tradicional “caracterizam-se pela postura conservadora da ordem do mundo, pois pretendem promover nele a harmonia social (...) a educação social torna-se um processo que se confunde com filantropia” (Martins, 2010, p. 47). Por seu turno a tendência naturalista-cientificista resulta um processo formativo que cria profissionais capazes de “instrumentalização dos indivíduos visando à sua eficiência socioeconómica (...) torna-se necessário ao educador social assumir o papel de técnico, isto é, de um individuo competente, o qual deve utilizar os conhecimentos (saber) e habilidades (saber fazer) de que dispõe para promover a competência dos demais” (*id.*, *ibid.*, p. 48). Já a terceira tendência, materialista histórica e dialética, ambiciona promover uma formação em que o processo de produção do conhecimento deve se articular como compromisso político, “conhecer para transformar (...) [implica] uma visão do mundo que articule os interesses e as necessidades dos subalternos para superarem a situação de dominação económica e de submissão ético-política e cultural (...) [exercendo] a hegemonia do proletariado” (*id.*, *ibid.*, p. 55, 56). Em síntese, segundo este autor, o educador social pode ser incentivado pela formação superior que frequentar a atuar como um redentor, um técnico ou um revolucionário, respetivamente.

Ora, este modelo que referimos, a título de exemplo, parece-nos de algum modo útil sobretudo para melhor perceber as tensões e contradições que na prática da formação do educador social é possível encontrar e que se ampliam frequentemente no âmbito das hibridizações resultantes na sua prática profissional, observáveis e visibilizadas já em diversos estudos¹ dedicados a esta matéria. Assim sendo, sai reforçado o argumento que defende a necessidade da autorreflexividade e da promoção da conscientização ao longo da formação do

1 Referimo-nos quer aos Estudos Monográficos produzidos para conclusão de Licenciaturas, quer às Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento depositadas em bases de acesso livre.

educador social no âmbito do ensino superior. Como contributo para o debate acerca do tipo de formação a desenvolver, para construir e consolidar um perfil do educador social, afigura-se-nos importante convocar o pensamento freiriano a este respeito, na medida em que, nos parece basilar ancorar tal exercício numa conceção do conhecimento como um ato dialógico, simultaneamente político e gnoseológico.

Assim sendo, adotar este racional implica, também, atender às características básicas que um educador poderá possuir, ou adquirir, e desenvolver na sua prática profissional, humanista e progressista, o que nos termos do pensamento freiriano significa: ser um educador democrático e solidário com a causa dos oprimidos (Freire, 2001). Paulo Freire desafiou os educadores, de crianças, jovens, adultos e idosos a que ousassem assumir a *politicidade da educação*, convidando-os a pensar criticamente acerca da sua prática educativa, qualquer que fosse a modalidade da sua ação. Ao longo da sua obra, em diversos momentos teorizou sobre: os três tipos de educadores que podem existir em função da sua própria tomada de consciência, acerca do papel da educação e do papel da sua prática; e os dois paradigmas principais em que se pode alicerçar o seu referencial teórico-ideológico de atuação. Refere-se assim, ao educador ingénuo, ao educador astuto e ao educador crítico, e ao *paradigma reacionário da adaptação social* por oposição ao *paradigma radical da transformação social*. Desde o ângulo em que nos situamos, como professora-investigadora (Stenhouse, 1987) e partícipe da formação superior do educador social, sabemos por experiência, que colocar ao estudante, e futuro educador social, este mapeamento político-pedagógico da abordagem educacional freiriana não só contribui para a clarificação da relação de interioridade que existe entre *política* e *educação*, visibilizando as conexões entre *pedagogia* e *poder*, como também convida a pensar autonomamente sobre as implicações de intentar a superação dos pressupostos inerentes ao modelo tradicional da educação formal escolar (a educação bancária freiriana), bem como sobre os significados atuais de optar por debater-se, na *práxis* profissional, por uma visão radicalmente democrática da educação, da sociedade e do mundo.

Do universo temático geral da filosofia freiriana, e em especial daquilo que escreveu no seu último livro: *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*, podemos retirar algumas das características básicas que um educador verdadeiramente comprometido com a luta radical, orientada por valores éticos e democráticos, deverá possuir e desenvolver, e que se constituem no âmbito do pensamento freiriano como exigências radicais. Assim, por exemplo, o educador crítico que trabalhe em prol de uma educação problematizadora deverá ter presente a necessidade de ser: *tolerante*, opondo-se a qualquer tipo de discriminação; *amoroso*, promovendo a busca pelo ser mais de todos; *esperançoso*, sabendo encetar uma espera que é pacientemente impaciente; *dialógico*, exercendo a escuta do outro para assim poder falar com ele; *coerente*, que forneça pelo exemplo um testemunho ético dos pressupostos que defende, e *realista*, ciente dos limites existentes num dado momento. Paulo Freire, o educador e o pensador, foi taxativo na explicitação do comprometimento ético-político da sua *práxis*, afirmando: “sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciabilidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor de luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação económica dos indivíduos ou das classes sociais” (Freire, 1997b, p. 155).

A Pedagogia de Paulo Freire é, por conseguinte, uma pedagogia do sujeito e do diálogo, é uma educação como prática da liberdade, uma conceção problematizadora, crítica, dialógica

e libertadora, que se opõe radicalmente à educação como instrumento de opressão, uma concepção bancária, nutricionista, digestiva, anti-dialógica e domesticadora. Ora, sabendo-se comprometido com este perfil, o educador crítico humanista, isto é, o progressista radical, sabe que não trabalha *para* o outro, nem *sobre* o outro, mas sim *com* o outro, e nesse sentido é fundamental para si o respeito pela identidade cultural dos educandos e pela sua dignidade humana. É, no entanto essencial compreender que tal enfoque distingue-se da educação progressista liberal porque reforça a importância da intersubjetividade na história e a centralidade do paradigma do sujeito, isto na medida em que o sujeito emerge ao ser reconceptualizado não como uma identidade individualista e autossuficiente, mas sim como intersubjetividade humanista e, portanto, como um ser pleno de comunicação. Daqui inferindo-se toda a pertinência do *princípio dialógico freiriano* como pressuposto pedagógico base de uma educação problematizadora e como alicerce de construção de um perfil profissional.

Posto isto, acreditamos que ficam melhor iluminadas as fontes político-pedagógicas de convergência, mas paradoxalmente também de descompassos, que reconhecidamente têm existido entre os acadêmicos-investigadores e os profissionais-interventores no âmbito da pedagogia-educação social, um pouco por todo o mundo. Isto porque embora existindo frequentemente um *ethos* de tipo freiriano comum, mais reconhecível no seio de comunidades de práticas que tradicionalmente realizam intervenções socioeducativas de base popular (muitas vezes metodologicamente próximas da lógica da animação comunitária), a sua institucionalização quer seja em organizações mais formalizadas do terceiro setor, quer seja no âmbito da academia parece tender a reduzir o espectro de possibilidades do inédito viável (Barrientos-Rastrojo, & Barros, 2014). Úcar Martínez, no caso espanhol, refere-se a este fenómeno lembrando que “la educación especializada, la educación de calle y la animación cultural y sociocultural fueron entrando poco a poco en los barrios de las ciudades españolas a través de las actividades de personas concretas” (Úcar Martínez, 2011, p. 94), e embora, em Espanha, o setor tivesse adquirido grande importância sobretudo na década de 80, verificou-se entre as comunidades de práticas e os acadêmicos o seguinte: “ambos coletivos no dejan de seguir rutas separadas no exentas de algunos desencuentros y momentos difíciles” (*id.*, *ibid.*, p. 96).

A este respeito, num artigo recente, Ortega Esteban, Caride Gómez e Úcar Martínez (2013) chamaram a atenção para a importância que adquire a prática profissional (*prácticum*) ou estágio, ainda no âmbito da formação do educador social no ensino superior, precisamente como lugar de confluência e construção de pontes para criar, na área, um campo académico e profissional mais consolidado. Ora, de um modo que entendemos complementar à aposta na prática profissional ou estágio, Leitão (2013) chama a atenção para a importância de ser também promovida, no âmbito da construção académica deste perfil profissional, toda uma lógica prospetiva de formação continua para ser, autonomamente, desenvolvida pelo educador social ao longo da sua efetiva prática profissional destacando, neste particular, a crescente importância que tem adquirido, em contexto português, a metodologia da investigação-ação para a aproximação dos contextos académicos e profissionais.

Portanto, se, por um lado, a emergência e consolidação de um perfil profissional para o educador social passa pelo tipo de construção dos planos de estudo das Licenciaturas em Educação Social que forem operacionalizados e que podem contribuir (ou não) para a emergência de perfis de educadores-intelectuais orgânicos (Ortega Esteban *et al.*, 2006), também é certo

que as identidades profissionais, de modo geral, adquirem concretizações no seio do tipo de trabalho que, em contexto laboral, é desenvolvido efetivamente (Malglaive, 2003).

Como afirmou Dubar, “o trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade” (Dubar, 2003, p. 51). Em Portugal, o enquadramento legal atual da profissão de educador social contempla o nível de técnico profissional (não titular de licenciatura) e de técnico superior (licenciado), sendo relevante notar que, no contexto nacional, foi precisamente num momento de crise social, em que o trabalho perdeu centralidade, que emergiram com maior visibilidade estes novos perfis profissionais, pelo que tem sido de tipo estruturalmente complexa a relação assim estabelecida entre a crise do emprego, a legitimação de um mercado de trabalho e a precaridade das relações laborais observadas.

Desta complexidade dá testemunho a crescente dinâmica gerada no âmbito da profissão para adquirir maior visibilidade e força sectorial, particularmente traduzida pela emergência de duas organizações recentemente criadas com fins de representatividade jurídica e profissional para o setor, designadamente: a i) APTSES, Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social², criada em 2008; e a ii) Re-APES, Rotas Encruzilhadas - Associação Promotora da Educação Social³, criada em 2012. Tem, para o efeito, particular interesse referir que ambas as entidades detêm uma publicação própria: a *Práxis Educare* (periodicidade semestral com o nº 1 datado de 2013) e o *Boletim Informativo* (não periódica, com o nº 1 datado de Setembro de 2012) respetivamente. E parece-nos identicamente notório referir que, tanto estas publicações como os sítios eletrónicos e presença nas redes sociais por parte destas organizações, entre outras lógicas, têm contribuído de modo efetivo, quer para aumentar a visibilidade e o reconhecimento social desta profissão, quer para estimular o debate sobre a sua própria organização sectorial⁴, assente numa já alcançada estabilização deontológica⁵, que tem suportado a reivindicação estatutária (Azevedo, 2011) exigida enquanto condição distintiva e dignificadora para esta profissão. Também noutros contextos, como por exemplo o espanhol, a organização e representação profissional tem conhecido dinâmicas semelhantes⁶. No entanto, a organização académica do setor, estabilizada em Espanha com a criação, em 2000, da SIPS, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social⁷, não tem equivalente em contexto nacional e é de salientar

2 Ver em: <http://aptses.blogspot.pt/>

3 Ver em: <http://associacaopromotoradaeducacaosocial.blogspot.pt/>

4 Destaca-se aqui, por exemplo, a recente Petição Pública posta a circular para a Criação de uma Ordem dos Técnicos Superiores de Educação Social (<http://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=APTSES>).

5 No II Fórum Nacional de Educação Social, realizado em 2001 na Delegação Regional de Santarém do Instituto Português da Juventude foi discutido, senda mais tarde aprovado, o Código Deontológico para a Profissão do Educador Social em Portugal, que em 2016 sofreu revisão aprovada no VI Congresso Internacional de Educação Social realizado no Porto, na Escola Superior de Paula Frassinetti, por iniciativa da APTSES (atualmente com o estatuto de Pré-Ordem profissional).

6 De referir a ASEDES, Asociación Estatal de Educación Social (ver em: <http://www.eduso.net/asedes/>); e a CGCEES, Corporación integrada por los Colegios de Educadores y Educadoras Sociales de España (ver em: <http://www.eduso.net/cgcees/>).

7 Ver em: <http://sips-es.blogspot.com.es/p/quienes-somos.html>

que tampouco é expressiva a representação portuguesa naquela Sociedade científica. Outros marcos de referência na trajetória da consolidação de um perfil profissional para o educador social poderiam ser aqui convocados, porém destacaremos apenas mais dois: i) o simbolismo do estabelecimento do dia 2 de Outubro, como o Dia Internacional do Educador Social; e ii) a relevância do papel da AIEJI, International Association of Social Educators⁸ para a construção de uma comunidade internacional e internacionalizada de práticas⁹.

SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL II: APONTAMENTOS ESPECÍFICOS ACERCA DA EMERGÊNCIA E CONSOLIDAÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL EM PORTUGAL

Com base no panorama geral que temos vindo a traçar neste texto sobre possíveis pistas para pensar as interconexões entre epistemologia e metodologia na pedagogia-educação social e as suas implicações em contextos institucionalizados poderemos analisar agora, com um enfoque mais particular, o âmbito das Organizações de Ensino Superior e a sua relação com a criação, transformação e consolidação de um perfil profissional para o educador social em contexto nacional.

Sem pretendermos elaborar exaustivamente uma análise acerca dos sistemas nacionais de educação ou acerca do ensino superior, no contexto Europeu e em Portugal, teceremos apenas algumas considerações que nos parecem necessárias ao enquadramento do essencial das lógicas inerentes a alguns aspetos da evolução da formação académica, de nível superior, em geral, e do educador social no âmbito da realidade portuguesa, em particular.

Assim sendo, e de um modo transversal, haverá que lembrar apenas que o desenvolvimento do ensino superior universitário nos países centrais durante a vigência do Estado Providencia do pós-guerra ficaria associado quer á luta social pelo direito e expansão da educação quer aos imperativos da produção económica e dos sectores-chave da indústria (Rüegg, 2004, 2011). Desde então, com as crises petrolíferas da década de setenta e a posterior reestruturação da produção capitalista, teve lugar um processo de redefinição do Estado à luz do racional da globalização neoliberal, que a partir da década de oitenta veio alterar toda a lógica da regulação da questão social e da inerente produção das políticas sociais e educacionais (Barros, 2009, 2011b). Daqui deriva o essencial do contexto geral em que se deram as três crises da universidade, nomeadamente: a i) crise institucional; a ii) crise de hegemonia; e a iii) crise de legitimidade, nos termos identificados há vinte anos e problematizados desde então, por Sousa Santos (1994, 2004). Ora, um dos resultados da conjugação destas crises diz respeito à perda de importância da universidade pública no âmbito das prioridades da agenda da política educacional estatal, dentro do contexto dos Estados nacionais. Mais recentemente há que saber ler este cenário num contexto de crescente complexidade do transnacional, em que a europeização das políticas educacionais aportou uma nova lógica de governação das universidades, iniciada

8 Ver em: <http://aieji.net/>

9 Não deixa de ser interessante acompanhar os esforços da AIEJI, de que é membro ativo a APTSES, na divulgação e construção global de um ethos distintivo para os educadores sociais. Note-se, por exemplo, o seu lema para assinalar o dia 02/Outubro/2016: "social educator: the finest job in the world".

com a Declaração de Sorbonne de 1998 e a Declaração de Bolonha de 1999, que culminou na progressiva construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior¹⁰.

Portanto, é neste panorama amplo que ter-se-á que situar o significado das particularidades da expansão do ensino superior em Portugal, com a criação de novas universidades públicas¹¹, do ensino superior politécnico público¹², e da emergência do mercado nacional universitário, com a criação e rápida expansão das universidades privadas¹³ em Portugal. De referir que também nasceram deste processo de expansão novos atores e interlocutores para a questão da governação do ensino superior em Portugal, nomeadamente: i) O Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas¹⁴ (CRUP); o ii) o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos¹⁵ (CCISP); e a iii) Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado¹⁶ (APESP), que operam, na redefinição da Universidade, a par de organizações internacionais como são a OMC¹⁷ (Organização Mundial do Comércio) e a UNESCO¹⁸ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), e a par dos novos atores supranacionais de inscrição económica que pretendem estreitar a relação entre o ensino superior e o mercado (Veiga Simão, Machado dos Santos, & Almeida Costa, 2002), procurando-se, promover pela nova matriz de governação (Seixas, 2003), entre outros objetivos, “uma articulação mais perfeita entre a formação inicial e a formação permanente” (Arroteia, 1996, p. 94).

Posto isto, destacaremos então que no âmbito da realidade portuguesa, e ao contrário do que sucedeu por exemplo em Espanha (Caride, 2007), a formação académica, de nível superior, do educador social está particularmente relacionada com a emergência do Ensino Superior Privado e a expansão do Ensino Superior Politécnico¹⁹. Efetivamente é ao Instituto Superior de Ciências Educativas que se deve o surgimento, em 1989, do Curso de Educação Social²⁰

10 Este Espaço veio a assentar o seu racional de mobilidade e flexibilidade no Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS).

11 Em 1973 existiam apenas quatro Universidades no território continental português (cf. DGES, 1999).

12 O Sistema de Ensino Superior Politécnico Público foi criado em 1979, suportado por empréstimos do Banco Mundial. Desde então, em Portugal, passaria a existir uma organização binária do Ensino Superior Público (cf. DGES, 1999).

13 De acordo com dados da DGES, na viragem do século, o sistema privado de ensino superior em Portugal compreendia 119 instituições enquanto o público era constituído por 67 instituições (cf. DGES, 1999).

14 Ver em: <http://www.crup.pt/pt/>

15 Ver em: <http://www.ccisp.pt/index.php/pt/>

16 Ver em: <http://www.apesp.pt/>

17 No âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), de 2000, a educação passa a estar contemplada, deixando, portanto, de ser entendida como um direito e passando a ser tratada enquanto mercadoria, numa lógica que, para o caso aqui em questão, aprofundaria significativamente a emergência da transnacionalização neoliberal da Universidade (cf. Knight, 2003).

18 Veja-se, por exemplo, a Declaração Final da Conferência Mundial sobre Ensino Superior da UNESCO, realizada em 2009 na cidade de Paris [Comunicação: ED.2009/CONF.402/2].

19 Em particular com as Escolas Superiores de Educação deste subsistema, que embora criadas sobretudo com a vocação da formação de professores, rapidamente viriam a expandir o seu leque de ofertas educativas (Souta, 1995).

20 Cf. Portaria n.º 943/89 de 21 de Outubro.

no panorama da oferta educativa superior, não como Licenciatura, mas como Bacharelato²¹. Desde então outras instituições de ensino superior criaram e mantiveram quer Bacharelatos quer Cursos de Estudos Superiores Especializados (equivalentes à Licenciatura) no âmbito da formação em Educação Social e em Pedagogia Social. Foi em 1996 que a Universidade Portucalense criou a primeira Licenciatura na área da Educação Social. A que se seguiria o processo de adequação da constelação dos Cursos-afins já existentes nesta área, ao processo de Bolonha²² e a, conseqüente estabilização da sua designação a nível nacional, sendo que atualmente, segundo dados da DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) existem 50 Cursos²³ com a designação efetiva de Educação Social, distribuídos entre o Grau de Mestrado (2º Ciclo), Licenciatura (1º Ciclo), Especialização pós-licenciatura e Bacharelato.

Na medida em que o livro que agora se publica emerge como resultado da investigação promovida pelo 2º ciclo do Curso de Educação Social a funcionar desde 2009 na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve²⁴, interessa-nos então analisar, embora apenas nos aspetos essenciais, este caso em particular. Para tal institucionalmente é necessário convocar a existência anterior na Instituição quer do Curso de Bacharelato em Educação e Intervenção Comunitária, criado em 1994, quer do curso bietápico de Licenciatura em Educação e Intervenção Comunitária, criado em 1998, porque ambos representam um legado e um historial enquadrador da criação do Curso de Educação Social de 1º Ciclo, em 2008, e do Curso de Mestrado em Educação Social, 2º Ciclo, no ano seguinte²⁵.

Ora, os atores institucionais envolvidos neste contexto na construção de um perfil do Educador e Interventor Comunitário procuraram, desde sempre, ter em conta as funções profissionais, as tarefas a realizar, as capacidades de autorreflexividade a instituir, a formação inicial interdisciplinar a consolidar numa prática investigacional continuada, e os variados âmbitos e contextos de intervenção²⁶, em que a interconexão das partes representou a mais-valia distintiva deste perfil profissional no momento da sua inclusão laboral. Por outras palavras, pretendeu-se uma formação que estimulasse um perfil de profissional com uma perspetiva de educação global e

21 A Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabeleceu a estrutura geral do sistema de ensino em Portugal. Tem sido a partir desse quadro legal que se elaboraram as reformas educativas seguintes, com destaque para a Lei 115/97 de 19 de Setembro (alteração à LBSE) que altera a organização do sistema de ensino superior, entre outras reformas, nomeadamente uniformizando os graus conferidos pelos dois subsistemas: Bacharelatos, Licenciaturas Bietápicas e Licenciaturas (em 1997 o Diploma de Estudos Superiores Especializados é extinto).

22 Cf. Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março.

23 Ver em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/171/?form&page=0>

24 O Curso de Mestrado em Educação Social desta Instituição teve até ao momento seis edições a funcionar. A 1ª edição (2009-11) teve 64 candidatos, 30 estudantes admitidos e 30 inscritos; a 2ª edição (2010-12) teve 27 candidatos, 27 estudantes admitidos e 16 inscritos; a 3ª edição (2011-13) teve 25 candidatos, 25 estudantes admitidos e 14 inscritos; a 4ª edição (2013-15) teve 15 candidatos, 15 estudantes admitidos e 14 inscritos. A 5ª edição (2014-16) teve 19 candidatos, 19 estudantes admitidos e 15 inscritos. A 6ª edição (2014-16) em curso, teve 10 candidatos, 10 estudantes admitidos e 8 inscritos.

25 Nos termos do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, ao Grau de Licenciatura correspondem 180 créditos distribuídos em seis semestres e ao Grau de Mestrado 120 créditos, distribuídos em quatro semestres.

26 Intervenção com grupos da população em geral e, em particular, com grupos de pessoas mais desfavorecidas. Intervenção que procura melhorar os seus níveis educativos e a sua qualidade de vida não descurando o aumento da capacitação individual e uma emancipação social pela mudança das relações de poder hegemónicas e excludentes.

integradora, em diferentes áreas, na resposta aos desafios e problemas da sociedade atual, quer urbana, quer rural. De referir que o lançamento deste Curso²⁷ inseriu-se num quadro dinâmico de expansão da intervenção comunitária que decorria no Algarve, sustentado pela ação de diversas associações e autarquias e, ainda, pela manifesta necessidade de formar jovens agentes de desenvolvimento local solicitada por exemplo pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve (CCDR). A criação deste Curso assentou, portanto, na ideia de que o mercado de trabalho regional oferecia condições para a procura destes profissionais em educação e intervenção comunitária. Efetivamente desta vanguarda resultou um reconhecimento social, hoje amplamente disseminado nas entidades empregadoras, da figura profissional do educador a intervir em contexto comunitário que veio a constituir-se na base do reconhecimento regional do educador social.

Assim sendo, derivando da própria complexidade crescente das atuais dinâmicas inerentes à questão social as necessidades de formação aprofundada deste profissional foram também aumentando. Portanto, se o primeiro ciclo permite aos estudantes intervir convocando um conjunto interdisciplinar de conhecimentos-chave durante a realização de estágios devidamente integrados em Associações e Instituições. O segundo ciclo possibilita fazer uma abordagem analítica aprofundada a problemáticas atuais, desenvolver e ampliar criticamente capacidades de trabalho adquiridas, e pela investigação-ação sistematizar melhor o desempenho profissional quer na conceção quer na implementação de projetos de educação social. Trata-se de um processo de educação permanente que é essencial ao educador social “ao assumir-se como técnico da relação, do cuidado, e da proximidade com o Outro, que desenvolve intervenções complexas e dilemáticas que procuram promover a cidadania ativa e responsável, a autonomia de sujeitos e grupos com forte implicação na conquista da dignidade humana” (Serapicos, Samagaio, & Trevisan, 2013, p. 23). Disto mesmo dá claro testemunho o conjunto das 28 Dissertações de Mestrado já realizadas pelos estudantes que nas edições anteriores concluíram o 2º ciclo da sua formação na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Através da investigação científica de base académica foram tratados por si, em variados contextos empíricos, temas relevantes da *práxis* educacional como: o associativismo local, a mediação escolar, a educação de adultos, a responsabilidade social das empresas, os públicos não tradicionais do ensino superior, o teatro do oprimido, as dinâmicas de reinserção social, a intervenção nas situações de risco, a institucionalização de públicos diversos, as dinâmicas de imigração, entre outras especificidades derivadas destas grandes esferas.

27 É de assinalar que o plano curricular inicialmente operacionalizado teve em consideração o património de conhecimento existente na área em outras Universidades (sobretudo Inglesas e Escocesas) e beneficiou da colaboração de Collin Fletcher e Alberto Melo, reconhecidos especialistas neste domínio (Fletcher, 1983; Melo, 1992; 1994).

COMENTÁRIO FINAL

A analogia da fronteira, da margem, inspirou este texto, não por motivos de cariz literário, o que não é reconhecidamente uma competência nossa, mas porque é *na* fronteira que gostamos de pensar o trabalho na área da pedagogia-educação social, e é *da* fronteira que emergem sempre, a nosso ver, as criações socioculturais mais interessantes da humanidade. Não se trata, porém, de uma fronteira entendida como barreira a zelar, mas ao invés, de uma fronteira hibridizável vista como porosa, permeável e, portanto, um *oxymoron* em si mesma que se apresenta como lugar de trânsito, de travessias permanentes, que podem ter tanto de reconhecidamente promissor como de incerto, de desconhecido, de desafiante. Este é o lugar do educador social, um lugar feito de lugares, um espaço-tempo dinâmico, abrangente em que se realiza a intervenção social transgressora, trânsfuga porque rompe fronteiras epistemológicas, ontológicas e metodológicas para melhor pensar, sentir e agir. E nesse exercício estão envolvidas instituições que se reorganizam constantemente e podem, inclusive, instituir-se como partes integrantes de uma cidade educadora desde que se auto atribuam um tal mandato. Parece-nos efetivamente que a Universidade enquanto entidade formadora pode assumir nisto um desafio estratégico. A extensão universitária tem sido um elemento chave da travessia institucional que neste sector tem provas dadas. E é nesse sentido que este livro ganha relevância, pois, o conjunto das investigações concluídas no âmbito deste mestrado, e compiladas aqui parcialmente, se constitui também como um património essencial para continuar a transpor fronteiras entre os académicos-investigadores e os profissionais-interventores no âmbito da pedagogia-educação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2012). Prefácio – muito mais estimulante e formativo do que uma pretensa sebenta (didática). In Rosanna Barros, *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social* (pp. 11-17). Lisboa: Chiado Editora.
- Afonso, A. J. & Antunes, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: Algumas Questões em torno de uma Nova Agenda Teórica e Política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 4-31.
- Apple, M. (1998). Freire, Neoliberalismo e Educação. In Michael Apple & António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (167-187). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2012). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Arco, J., & Fragoso, A. (2010). Adult education for social transformation in a locality of northeast Algarve. In Emilio Lucio-Villegas (Ed.), *Transforming / researching communities* (pp. 181-190). Barcelona: Diálogos.
- Arroteia, J. C. (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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, 9-34.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social – Necessidade e Pertinência de um Estatuto Profissional*. Porto: Fronteira do Caos.
- Baena, M. P., Sáenz, J. & Quintana Cabanas (2001). *Pedagogia Social*. Madrid: UNED.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Banks, S. (1997) Ética y valores en el trabajo social. Barcelona: Paidós.
- Baptista, I. (2007). Políticas de alteridade e cidadania social – as perguntas da Pedagogia Social, *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 135-154.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação, *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30.
- Baptista, I. (2014). Hospitalidade da Razão e Poder Transformador – interpelações de pedagogia social. In Rosanna Barros & Deise Choti (Org.). (2014). *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora - Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias* (pp. 123-146). Lisboa: Chiado Editora.
- Barbosa, S. A. M. (2012). Posfácio: Animação Sociocultural: *práxis e poiesis*. In Odair M. da Silva, Noêmia C. Garrido, Sueli M. P. Caro e Francisco Evangelista (orgs.). *Pedagogia Social – Animação Sociocultural: um propósito da Educação Social* (pp. 239). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Barros, R. (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governança Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)*. Volumes I e II. Braga: Universidade do Minho [Tese de Doutoramento, não publicada].
- Barros, R. (2011a). Conocimiento-Acción, Intelectuales Orgánicos y Educación de Adultos en el Global-Local: Utopística para Activar Procesos de Transformación Social. In Maria Belando Montoro (ed.). *II Jornada Monográfica – Pedagogia Social y Educación Social: una mirada al futuro* (pp. 6-29). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Barros, R. (2011b). As Políticas Educativas como Políticas Sociais: mapeando transformações no mandato para a Educação de Adultos hodierna. In Luís Alcoforado, Joaquim Armando G. Ferreira, António Gomes Ferreira, Margarida Pedroso de Lima, Cristina Vieira, Albertina L. Oliveira, Sónia Maires Ferreira (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 29-39). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barros, R. (2012a). *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora.

- Barros, R. (2012b). A Educação Social e Permanente de Adultos (ESPA) como um Quefazer Filosófico Transformador de Situações-limite, *Revista Hacer, Revista Internacional de Filosofia Aplicada*. Espanha: Universidad de Sevilla.
- Barros, R. (2013). Mediar entre Regulação e Emancipação - perspectiva crítica sobre os princípios e valores da cidadania social, *Cadernos do Grupo de Estudos Interdisciplinares-GREI-Giordano Bruno*, 7, 9-30.
- Barros, R. (2014). Vida e Obra de Paulo Freire: a Dialética de um Olhar Fundador para uma Educação Problematicadora que Liberta, Transforma e Emancipa. In Rosanna Barros & Deise Choti (Org.). *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora - Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. (pp. 37-94). Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2015). Interdisciplinaridade e mediação intercultural - Knowles, Freire e Apostel revisitados, *OMNIA - Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, N° 2, 13-22.
- Barros, R. & Choti, D. (Org.). (2014). *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora - Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barrientos-Rastrojo, J. & Barros, R. (2014). La Realidad Perdida en la Educación Bancaria y su Rescate Experiencial. *Revista Diálogos Filosóficos*, 89, 279-296.
- Behrens, M. A. (2014). Educação Transformadora: encontros e convergências das obras de Paulo Freire e de Edgar Morin. In Rosanna Barros & Deise Choti (Org.). *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora - Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. (pp. 237-274). Lisboa: Chiado Editora.
- Bertão, A. & Timóteo, I. (2012). Educação Social Transformadora e Transformativa. Clarificação de Sentidos. *Sensos*. 2(1) 11-26.
- Borges, M.L. & Silva, M.S. (2003). Educação Intercultural e Minorias Étnicas no campo Educativo do Distrito de Faro. In *Atas do I Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário* (pp. 189-208). Faro: ESEC.
- Brandão, P. S. S. (2007). A Pedagogia Social, uma antropologia da proximidade, hospitalidade e serviço, *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 105-116.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canastra, F. & Malheiro, M. (2009). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. In *AAVV Atas do X Congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia* (pp. 2024-2033). Braga: Universidade do Minho.
- Caride Gómez, J. A. (2005). *Las Fronteras de la Pedagogia Social: Perspectivas Científica e Histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride Gómez, J. A. (2007). La Pedagogia Social ante el Proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 11-31.
- Caride Gómez, J. A. (2011). Prefácio: A favor de um novo vínculo pedagógico e social. In Noémia Garrido, Odair Silva e Francisco Evangelista (orgs.). *Pedagogia Social – Educação e Trabalho na Perspectiva da Pedagogia Social* (pp. 7-14). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Carvalho, A. D. (2008). Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social, *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 31-44.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social – Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Demolins, E. (1898). *L'éducation nouvelle: L'École des Roches*. Paris: Firmin-Didot.
- Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. New York: The Free Press.
- Díaz, A. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Dias, J. H. (2013). Ética aplicada à profissão do Educador Social, *Práxis Educare*, 1, 32-38.
- Direção-Geral do Ensino Superior (1999). *O Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Dubar, C. (2003). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In R Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 43-53.
- Fernandes, J. V. (2003). Educação para a paz e para a não-violência. In *Atas do I Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário* (pp. 81-112). Faro: ESEC.
- Ferrière, A. (1965). *A Escola Activa*. Lisboa: Ed. Aster.
- Fletcher, C. (1983). *The Challenges of Community Education - Sutton Centre Research Project UK*: Hyperion Books.
- Fragoso Almeida, A. (2005). El triángulo mágico: escuela, familia y comunidad en una intervención con jóvenes de contextos sociales desfavorecidos, *XXI Revista de Educación*, 7, 81-90.
- Fragoso Almeida, A. (2009). *Desarrollo comunitario y educación*. Xàtiva: Diálogos.
- Freinet, C. (1978). *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freire, P. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1992). *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997a). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Macedo, D. (1994). *Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galinha, S. (2012). Como garantir a dignidade no bem comum?, *A Educação Social em Portugal - Boletim Informativo da Associação Promotora da Educação social*, 1, 19-22.
- Gallardo Vázquez, P. & Gallardo López, J. A. (2011). La educación social como objeto de estudio de la pedagogía social. In Maria Belando Montoro (ed.). *II Jornada Monográfica – Pedagogía Social y Educación Social: una mirada al futuro* (pp. 288-301). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gil, F. (1999). A Ciência tal qual se faz e o problema da objectividade. In Fernando Gil (coord.) *A Ciência tal qual se faz* (pp. 9-32). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Giroux, H. (1994). Introdução: Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. In Paulo Freire & Donald Macedo. *Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra* (pp. 1-28). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope – Theory, Culture and Schooling: a Critical Reader*. USA: Westview Press.
- Gonçalves, J. L. (2009). Aprender na e com a Vida – a problematização da experiência como processo de consciencialização, *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 35-44.
- Gramsci, A. (1974). *Obras Escolhidas*, Volume I e II, Lisboa: Editorial Estampa.
- Gramsci, A. (1976). *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova.
- GRAP (2012). *Outro Futuro é Possível – textos produzidos a partir dos grupos temáticos do Fórum Social Temático*. Porto Alegre: Grupo de Apoio e Reflexão ao Processo Fórum Social Mundial (GRAP).
- Guerra, I. (2006). *Participação e Ação Coletiva. Interesses, conflitos e consensos*. Estoril: Príncipia.
- Guimarães, V. C., Padilha, A. C. & Silva, O. M. (2014). *Pedagogia Social – Do casulo à borboleta: percursos e perspectivas para a EJA*. São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Habermas, J. (1988). *Teoria de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Knight, J. (2003). Trade in Higher Education Services: the implications of GATS, *Kagisano Issue*, 3, 5-37.
- Kornbeck, J. & Rosendal, N. (2009). *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.KG.

- Leitão, A. P. (2013). A educação social em Portugal: o início de um percurso, *Práxis Educare*, 19-22.
- Lima, L. (2006). *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Lucio-Villegas, E. (1999). (Ed.). *Educación Social y Desarrollo Local*. Sevilla: Universidad de Sevilla/DTHEPS.
- Lúisa, C., Martins, F., & Paúl, C., (2008). Ageing well, a matter of attitude: the importance of learning among the elderly. In António Fragoso, Emilio Lucio-Viegas & Ewa Kurantowick (orgs.) *Local and Global - Adult Learning and Community Development*. (pp.238-246). Wrocław: University of Lower Silesia.
- Malglaive, G. (2003). Formação e Saberes Profissionais: entre a teoria e a prática. In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 53-60.
- Marques, C. D. & Evangelista, F. (2010). Pedagogia Social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do educador social libertador. In Noêmia C. Garrido, Odair M. Silva, Izalto J. C. Matos e Gabriel L. Santiago (Orgs.). *Desafios e Perspectivas da Educação Social – um mosaico em construção* (pp. 5-6). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Martins, M. F. (2010). Formação do Educador Social e Proposição de um Perfil de Intelectual Orgânico. In Noêmia C. Garrido, Odair M. Silva, Izalto J. C. Matos e Gabriel L. Santiago (Orgs.). *Desafios e Perspectivas da Educação Social – um mosaico em construção* (pp. 40-60). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Melo, A. (1992). Prefácio. In Angelina Lima & Margarida Guerreiro *Projeto RADIAL – Um Olhar e Um Percurso*. Faro: Associação In Loco.
- Melo, A. (1994). Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. *Educação de Adultos - Fórum I*, 137-150.
- Morin, E. (1974). La complexité. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 4, 607-634.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la Pensée Complexe*. Paris: ESF.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad*. Madrid: La Lectura.
- Neves, T., Guedes, M. & Araújo, T. (2009). Mediação Comunitária e Mudança Social, *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 45-60.
- Nohl, H. (1950). *Antropología Pedagógica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Oliveira, L. T. C. & Lima, P. G. (2012). Cidadania e Educação na sociedade contemporânea: elementos para o debate. In Odair M. da Silva, Noêmia C. Garrido, Sueli M. P. Caro e Francisco Evangelista (orgs.). *Pedagogia Social – Animação Sociocultural: um propósito da Educação Social* (pp. 201-220). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Ortega Esteban, J., González Sánchez, M., Froufe Quintas, S., Rodríguez Conde, M. J., Muñoz Rodríguez, J. M. & Olmos Migueláñez, S. (2006). Estudio del Perfil profesional y académico de la titulación de 'Educación Social' en Castilla y León, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 77-94.
- Ortega Esteban, J., Caride Gómez, J. A. & Úcar Martínez, X. (2013). La pedagogia Social en la Formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17, 1-24.
- Otto, H. (2009). Origens da Pedagogia Social. In João C. Souza Neto, Roberto Silva e Rogério A. de Moura (orgs.). *Pedagogia Social* (pp. 29-42). São Paulo : Expressão & Arte Editora.
- Payne, M. (2006). *What is professional social work?*. PolicyPress: Bristol.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogia Social – Educação Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1998). (coord.). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Planella, J. & Vilar, J. (2006). (coord.). *La pedagogia social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC.
- Quintana Cabanas, J. M. (1994). *Educación Social. Antología de Textos Clásicos*. Madrid: Narcea.
- Quintana Cabanas, J. M. (2000). *Pedagogia Social*. Madrid: Dykinson.

Raimundo, H. (2003). Os educadores comunitários, a globalização e a felicidade. Afinal o que temos a ver com isto?. In *Atas do I Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário* (pp. 63-74). Faro: ESEC.

Rogers, C. (1983). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.

Rüegg, W. (2004). (Ed.). *A History of the University in Europe; Universities in the nineteenth and early twentieth Centuries (1800-1945)*. Vol. III. United Kingdom: Cambridge University Press.

Rüegg, W. (2011). (Ed.). *A History of the University in Europe. Universities Since 1945*. Vol. IV. United Kingdom: Cambridge University Press.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Avebury.

Seixas, A. M. (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto.

Serapicos, A. M., Samagaio, F. & Trevisan, G. (2013). Alguns apontamentos em torno do perfil profissional do educador social, *Práxis Educaré*, 1, 23-31.

Silva, R. (2010). Prefácio. In Noêmia C. Garrido, Odair M. Silva, Izalto J. C. Matos e Gabriel L. Santiago (Orgs.). *Desafios e Perspectivas da Educação Social – um mosaico em construção* (pp. 5-6). São Paulo: Expressão & Arte Editora.

Sousa Santos, B. (1989). *O Estado e os Modos de Produção de Poder Social*. Oficina do CES, 7, 1-32.

Sousa Santos, B. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (1998). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (2004). *A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Souta, L. (1995). *Escolas Superiores de Educação e Ensino Politécnico – uma década de debates, algumas polémicas e crítica que baste*. Setúbal: Profedições.

Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Timóteo, I. (2013). A Evolução da Educação Social. Perspetivas e desafios contemporâneos. *Práxis Educaré*, 1, 12-18.

Timóteo, I. (2016). *Participação nos Projetos de Intervenção Social e Educativa como Estratégia de capacitação e de Mudança – representações e práticas no território de Vila D'Este*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto [Tese de Doutoramento não publicada].

Úcar Martínez, X. (2011). Relaciones entre académicos y prácticos en el campo de la pedagogía social y de la educación social. In Maria Belando Montoro (ed.). *II Jornada Monográfica – Pedagogía Social y Educación Social: una mirada al futuro* (pp. 91- 98). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Veiga Simão, J., Machado dos Santos, S. & Almeida Costa, A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

Vieira, A. M. (2012). Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social, *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, 9-26.

CAPÍTULO 2

NOVAS REALIDADES DA PROFISSÃO DE EDUCADOR SOCIAL

UM ESTUDO REALIZADO A PARTIR DAS PERCEÇÕES DOS EDUCADORES SOCIAIS FORMADOS PELA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Rute Cristóvão Ricardo (rutericardo_23@hotmail.pt)

RESUMO: O principal objetivo desta investigação foi tentar refletir acerca da profissão do educador social no Algarve, no sentido de compreender o seu papel profissional e o seu trabalho. Foram tidas em conta as perceções dos educadores. Foi construído e aplicado um questionário e, depois da análise dos dados, realizaram-se vinte e uma entrevistas semiestruturadas a educadores que se encontravam a trabalhar em diversos contextos sociais e a educadores desempregados, de forma a aprofundar a informação obtida. Os participantes foram escolhidos tendo em conta características como o género, a idade, a situação profissional e o contexto de trabalho. Os resultados mostram que os educadores têm a noção de que o seu trabalho deve ir além de um simples assistencialismo. Existe um número significativo de educadores que aponta as características dos contextos de trabalho como obstáculos à prossecução da sua missão central. Apesar da precariedade existente e da dificuldade em obter um trabalho, verifica-se estabilidade profissional nos educadores sociais mais “antigos”.

PALAVRAS-CHAVE: Educador social; mercado de trabalho; profissionalidade do educador

INTRODUÇÃO

A Universidade do Algarve qualifica educadores sociais segundo um modelo profundamente inspirado nos princípios da educação de adultos. O currículo do curso de Educação Social é composto por unidades curriculares, direta ou indiretamente relacionadas com a educação de adultos, além de componentes de formação em psicologia, sociologia e metodologias de intervenção, importantes para o trabalho social. O conceito de educadores críticos (Paulo Freire, 1987, 1997) parece ser a referência e a inspiração para a formação dos educadores sociais desta instituição. A educação crítica e o humanismo constituem os dois paradigmas fundamentais deste programa, com o objetivo de os profissionais ultrapassarem os “velhos paradigmas” de trabalho social baseados exclusivamente no assistencialismo (prestar assistência às pessoas, resolvendo os problemas a curto prazo), que não responde nem soluciona a causa estrutural dos problemas existentes.

Entretanto, a realidade dos profissionais de Educação Social é uma das questões que causa mais interrogações nos jovens estudantes e mesmo nos próprios profissionais. O educador social pode trabalhar em diversos contextos, desde entidades que pertencem ao Estado, como a segurança social, ao poder local como as autarquias (departamentos de educação e ação

social), a escolas, a organizações da sociedade civil (Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS, a organizações não governamentais, a associações locais, etc.).

Com a globalização têm-se verificado alterações ao nível do funcionamento das instituições, bem como do significado e do próprio conceito de trabalho: o trabalho é cada vez mais descentralizado, surgem “novos” conceitos, existe grande flexibilidade nos contratos e nas funções que podem ser desempenhadas pelo indivíduo.

Através de contactos informais com educadores sociais percebeu-se que, por um lado, parece existir incerteza sobre a sua prática profissional, e, por outro, noções ambíguas sobre os resultados das suas práticas e da sua estabilidade profissional. Com a convicção de que a ação do educador social, tendo em conta a diversidade de contextos, é determinada por variáveis distintas (contexto, indivíduos, comunidades, grupos etários, objetivos da instituição, etc.), considerou-se pertinente entender melhor a sua realidade profissional, assim como a sua percepção relativamente à mesma.

Por outro lado, com todas as alterações que têm ocorrido no mercado de trabalho, que conduzem à necessidade de novos perfis profissionais, considerou-se oportuno antecipar as consequências deste fenómeno para a realidade desta profissão hoje.

Assim, a investigação pretendeu alcançar pistas sobre as potencialidades e os constrangimentos com que o educador social se depara nos seus contextos de trabalho e verificar se existem diferenças entre os primeiros educadores sociais qualificados e os educadores mais recentes. Estes pontos podem levar a algumas reflexões acerca das práticas dos educadores de hoje.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

GLOBALIZAÇÃO E TRABALHO

Na década de oitenta do século XX a lógica capitalista tem vindo a ocasionar desequilíbrios tanto na sociedade como no trabalho (Castells, 2002). Verifica-se uma diminuição significativa do “emprego regular” (Martins, 1999), um desenvolvimento da “multiatividades” e do trabalho independente, de um trabalho cada vez mais descentralizado (Dias, 1996; Martins, 1999) e de novos horários - o trabalho a tempo parcial ou integral, temporário ou subcontratado -, sendo que cada vez é menos visível o denominado trabalhador intermédio ou tradicional (Martins, 1999).

A segurança e as perspectivas de promoção e qualificação profissional estão a desaparecer. As desestruturas e as desregulações laborais das últimas décadas têm criado novos desequilíbrios na organização das relações laborais, a destruição das trajetórias profissionais, a desqualificação e o “menosprezo” pelo significado de carreiras profissionais, o que tem como consequência a não valorização dos saberes práticos e dos diplomas. “A precariedade do trabalho surge sustentada numa elevada inevitabilidade de liberalização estrutural e organizacional da economia e do trabalho, a que é associada uma espécie de “novo paradigma que vem substituir a regulamentação e o direito do trabalho”, afirma Silva (2007, p. 59).

Dentro das consequências das desestruturas e das desregulações laborais, é necessário referir também o aumento do desemprego, a flexibilidade no trabalho (contratos instáveis), menos proteção institucional e estatal e menos direitos sociais (Martins, 1999; Gelpi, 2003).

Castells (2002), ao abordar as transformações relacionadas com o trabalho, partilha inquietações relativamente ao futuro do emprego e das relações capital-trabalho. Colocando o processo de trabalho no centro da estrutura social, Castells formula a hipótese de se estar perante “uma força de trabalho global”, marcada pela inevitabilidade do “trabalhador flexível” (p. 264), no contexto de sociedades com emprego e estruturas sociais crescentemente dualistas (capital e trabalho).

As funções e as tarefas parecem cada vez mais abrangentes e complexas, alteradas constantemente, exigindo uma renovação de saberes e comportamentos relativamente ao trabalho (Martins, 1999). Este novo modelo parece individualizar o processo de trabalho (Beck, 1992), conduz à diversificação das relações laborais e beneficia a criatividade dos mais fortes.

Os programas de estágios para melhorar a formação e a empregabilidade confrontam-se constantemente com a “escassez” dos postos de trabalho e não garantem a continuidade profissional. Apesar dos dilemas inerentes a este modelo de trabalho, Stefani (2003) fala da importância de um modelo de trabalho “aberto” que conduza a uma organização participante, unida, pacífica e reflexiva.

As organizações do trabalho social encontram-se cada vez mais vulneráveis, atingidas pelo enfraquecimento e pela diminuição das políticas de intervenção do Estado social (Andrade & Franco, 2007) e pelos mecanismos de individualização próprios das organizações do trabalho (Autès, 2003).

Os profissionais da área social como os educadores sociais deparam-se com uma tarefa cada vez mais complicada na procura e na obtenção de trabalho. A diminuição dos projetos, em consequência dos cortes que têm sido feitos pelo Estado, é um dos fatores que condiciona a sua colocação profissional. Por outro lado, os educadores que se encontram a trabalhar deparam-se com algumas fragilidades nos seus contextos, os recursos materiais e humanos cada vez mais limitados levam a um aumento substancial de tarefas e trabalho, que se vêm sobrepor ao “verdadeiro” trabalho do educador social.

Em Portugal, os trabalhadores sociais possuem um salário relativamente baixo, comparando com outras profissões técnicas ou ligadas ao turismo e à restauração. Se se tiver em conta o terceiro sector, o principal setor da área social, pode concluir-se que os salários são inferiores relativamente aos dos indivíduos que trabalham nos outros dois setores. Muitos trabalhadores só se mantêm neste setor por falta de alternativas de emprego, ou porque existem outras motivações, que não as económicas, para que permaneçam (Andrade & Franco, 2007). Estas motivações podem estar relacionadas com as causas e as missões dos contextos em que trabalham.

Estes profissionais enfrentam dificuldades e para desenvolver o seu trabalho necessitam de: i) tentar ir além das soluções assistencialistas, de curto prazo; ii) promover ações interventivas específicas para o problema base; iii) promover nas comunidades a participação, a autonomia e a responsabilidade. O educador social deve acompanhar as pessoas ou os grupos no seu processo de inserção e de participação nas redes de sociabilidade, adotando como estratégia privilegiada a dinamização de projetos educativos comunitários (Sáez & Molina, 2006).

NOVOS PERFIS PROFISSIONAIS

As alterações ao nível da organização do trabalho exigem novos perfis profissionais no sentido da polivalência e da multivalência (Martins, 1999, p. 71) e de novos saberes, mais amplos, que não se limitem ao desempenho de uma tarefa ou de uma função específica, mas que se constituam como fundamentos práticos e científicos de uma área profissional. A formação inicial tem um papel preponderante na transmissão de competências que ajudem o profissional a lidar com as variáveis políticas, sociais, ideológicas e económicas da sua profissão e dos seus contextos de trabalho.

Para responder aos desafios colocados (Martins, 1999), os trabalhadores necessitam de ser flexíveis, versáteis, responsáveis, autossuficientes, “aprendizes” e disponíveis para a mudança (Sifre, 2003). Com estas competências, o profissional poderá otimizar a sua prática e contribuir para a reestruturação dos mercados de trabalho segmentados, direcionar a sua prática para problemáticas específicas e contornar os constrangimentos que possam ocorrer (Sifre, 2003). Ou seja, os contextos profissionais procuram pessoas altamente qualificadas que possuam ferramentas para o desenvolvimento do trabalho proposto, profissionais capazes de manusear e aplicar o seu saber para a resolução de problemas.

Os novos perfis, contrariamente aos perfis tradicionais, implicam coordenação de responsabilidades, delegação de decisões, conhecimentos técnicos amplos, conhecimento e aptidão para relações humanas, capacidade de gestão e capacidade de articular o serviço (Martins, 1999). Estes novos perfis, segundo o Projeto *Tuning Educational Structures in Europe* (Gozález & Wagennar, 2003), devem apoiar-se em competências instrumentais, sistémicas e interpessoais¹.

A par da exigência de novas competências, Foster (2003), reforça ainda que um trabalhador capaz e competente para os dias de hoje se define pela sua educação apropriada e contínua, pela sua capacidade de coordenar e inter-relacionar a educação com outras ferramentas da sociedade e do mundo, como a internet, e por competências específicas, para ser competitivo no mercado de trabalho.

Hoje em dia, as pessoas necessitam de delinear objetivos específicos para a sua vida e de ir fazendo opções de acordo com esses objetivos. Isto pode implicar vários empregos num curto espaço de tempo, uma reciclagem e uma manutenção dos conhecimentos e das aptidões, na sua área ou noutras semelhantes, alargando a sua ação a vários contextos profissionais.

METODOLOGIA: DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Tal como foi referido anteriormente, o principal objetivo desta investigação foi refletir acerca da realidade da profissão de educador social no Algarve, no sentido de compreender o papel profissional e o trabalho desenvolvido por estes profissionais. Para isto foram tidas em conta as

1 Competências instrumentais: capacidade de análise e de síntese, capacidade de resolução de problemas, competências de manuseamento da informação, capacidade de organização e de planeamento; Competências sistémicas: capacidade de aprendizagem, capacidade de aplicar o conhecimento à prática, capacidade de adaptação a novas situações, preocupação com a qualidade, aptidão para trabalhar autonomamente; Competências interpessoais: capacidade de trabalhar em equipa.

perceções dos educadores sociais formados pela Universidade do Algarve. Em primeiro lugar, foi feita uma caracterização geral dos educadores sociais para se formular uma ideia do seu perfil; em segundo lugar, pretendeu-se perceber qual a situação profissional dos educadores; e por último, procurou-se conhecer as perceções destes profissionais relativamente ao seu papel e às funções que desempenham, os ambientes profissionais, os contextos, as relações e os significados que atribuem à sua atividade.

Esta foi uma investigação que decorreu entre julho de 2011 e novembro de 2012. A primeira tarefa metodológica consistiu em construir uma base de dados com os educadores licenciados pela Universidade do Algarve, que se encontrem a trabalhar na área social. Para o efeito, foi efetuado um contacto com a Universidade do Algarve no sentido de ter acesso à base de dados desta instituição, pedido este que foi recusado.

Decidiu-se, então, criar uma base de dados pessoal. Para recolher o máximo de contactos possíveis, foram feitas várias conversas informais com colegas e docentes e recorreu-se às redes sociais. Em seguida, foi enviada uma carta com a explicação do estudo, em que se solicitavam dados pessoais (nome, idade, ano de conclusão da licenciatura, situação profissional atual). Através dos contactos feitos por correio eletrónico e pelas redes sociais, enviaram-se mais de 400 pedidos de colaboração e de cedência dos dados. Durante 2 meses (Agosto e Setembro) foi possível construir uma base de dados com 143 contactos.

Depois foi elaborado um inquérito por questionário (Ghiglione & Matalon, 1997) que incluiu aspetos pessoais (idade, género, ano de conclusão da licenciatura, condição perante o trabalho, funções que desempenham nos seus contextos) e questões de opinião (características pessoais e sociais que o educador deve ter, importância do educador nas instituições). Este questionário (confidencial) foi enviado *online* para todos os contactos da base de dados. Obtiveram-se 93 respostas, mas foram consideradas válidas para a investigação 70 (não se contabilizaram os educadores a trabalhar noutras áreas). Foi feita a análise dos dados com a ajuda dos programas SPSS e Excel e fez-se uma caracterização descritiva dos resultados. Foram também cruzadas algumas variáveis que se consideraram pertinentes.

Depois da análise dos resultados dos questionários, construíram-se dois guiões de entrevista: um para os educadores a trabalhar e outro para educadores desempregados. Foram realizadas 21 entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994), tendo sido usados os seguintes critérios para a seleção dos entrevistados: ano de conclusão do curso, idade, tipo de instituição em que trabalha e género. Os principais tópicos abordados nas entrevistas foram o papel e o trabalho do educador, a situação profissional, as funções que desempenha, o significado enquanto profissional para os que o rodeiam (colegas, superiores, comunidades) e os dilemas profissionais. Também se abordaram questões como a dificuldade na procura e obtenção de emprego e as soluções que os educadores encontram para fazer face às dificuldades. As entrevistas foram transcritas na íntegra e alvo de uma análise de conteúdo (Ghiglione & Matalon, 1997).

Depois de analisadas as entrevistas e cruzados os dados, decidiu-se que era importante devolver os resultados aos educadores. Para isto, optou-se pela realização de um *focus group* (Morgan, 1996) que serviu ainda para avaliar até que ponto eram validadas as interpretações efetuadas e se eram encontradas explicações adicionais para os resultados obtidos. Nesta sessão contou-se com a participação de oito educadores.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

EDUCADORES SOCIAIS: APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES E SITUAÇÃO PERANTE O TRABALHO

É importante começar esta parte com uma breve caracterização dos participantes no estudo. A grande maioria dos educadores inquiridos (91%) era do género feminino e jovem, o que comprova o facto de o trabalho social ou de o trabalho voltado para o cuidado “care work” ser muitas vezes remetido para o género feminino. Não se verificaram respostas de pessoas com mais de 45 anos e a maioria dos inquiridos (56%) tem entre 25 e 30 anos de idade.

De uma forma geral, a situação perante o trabalho dos educadores parece estável: a grande maioria dos inquiridos (71%) encontra-se a trabalhar por contra de outrem; 22% encontra-se desempregada, embora 9% exerça algum tipo de voluntariado; existe ainda uma pequena percentagem a trabalhar por conta própria (7%).

Por outro lado, um número muito significativo de educadores (47%) nunca mudou de trabalho; 17% mudou apenas uma vez; 20% mudou de trabalho duas ou três vezes desde que terminou a sua licenciatura; apenas 16 % mudou de trabalho mais de três vezes. Os principais motivos para a mudança de emprego foram: a procura de um emprego mais compatível com a formação (20%); a procura de uma melhor remuneração (15%); a procura de melhores condições de trabalho (20%); a insatisfação com o tipo de trabalho (5%); e o fim de contrato (38%). Apesar de muitos educadores terem mudado de emprego por motivo de fim de contrato, existe uma percentagem considerável que o fez por procura de melhores condições, que acabaram por conseguir.

Os educadores inquiridos com idades compreendidas entre os 34 e os 45 anos encontram-se empregados por contra de outrem. A maior percentagem de desempregados (44%) está entre os educadores mais novos (entre os 22 e os 24 anos). Com estes dados é bem visível a quebra que houve nos últimos anos ao nível da estabilidade profissional.

Relativamente ao regime de contrato de trabalho, a maioria dos educadores inquiridos (60%) possui um contrato de trabalho sem termo certo; 33% possui um contrato de trabalho com termo a prazo; apenas 7% possui contrato de prestação de serviços e trabalhos pontuais.

De uma forma geral, os educadores sociais possuem salários baixos: não existem rendimentos superiores a 1500€/mês; 44% recebe entre 1000 e 1500€; 45% ganha entre 500 e 1000€; 11% ganha menos de 500€/ mês. Existe uma discrepância nos salários dos educadores que trabalham no setor público e no setor privado: 65% dos educadores que recebem entre 1000 e 1500€ pertencem ao setor público, enquanto todos os educadores que recebem 500€ (ou menos) pertencem ao setor privado.

Apesar de não haver consenso e de os baixos salários serem um problema com que se deparam diariamente, globalmente os educadores parecem satisfeitos com a sua profissão.

EDUCADORES SOCIAIS: INSERÇÃO PROFISSIONAL

As dificuldades e/ou os obstáculos na procura e obtenção de emprego, apontados pelos educadores, são as poucas ofertas de trabalho (33%), a falta de experiência profissional (18%), as condições de trabalho precárias (12%), o emprego fora da área de residência (11%) e as ofertas de

trabalho inadequadas à formação (10%). Também são apontadas as dificuldades económicas das instituições, que impossibilitam novas contratações, e o desconhecimento da licenciatura, que pode existir devido à falta de interação entre a Universidade (licenciatura) e as entidades empregadoras.

Alguns educadores “queixam-se” da falta de preparação teórica e/ou prática e dos educadores que não realizam um bom trabalho nas entidades, o que põe em risco a imagem do profissional de educação social junto das entidades empregadoras. Os “concursos viciados” (fator C) são um dos principais fatores que conduzem a “más práticas” no terreno, e que põe em causa a justiça profissional.

Os estágios profissionais e o voluntariado, apesar de alguns casos terem sido apontados como soluções para alguns dos problemas na obtenção de trabalho, podem ser também os responsáveis pela não contratação de alguns profissionais. Muitas instituições aproveitam-se dos estágios profissionais para colmatar necessidades e não os utilizam com o propósito da contratação. O voluntariado apresenta-se cada vez mais como uma ameaça ao mercado de trabalho, caminhando-se para um “mercado” do voluntariado (Marques, Serapioni & Lima, 2012), como diz um participante neste excerto:

Há muita instituição que já se está a aproveitar da mão-de-obra do voluntariado, para tapar os buracos, estão os educadores sociais e os psicólogos e mais alguma coisa e isso está a falhar muito! Muito, muito! O voluntariado já está a ser banalizado. [FC]

Os participantes salientam ainda aspetos como a importância das formações que complementem a formação inicial, a qual serve apenas como base, e a formação complementar e/ou contínua (Martins, 1999), por permitir a reciclagem de conhecimentos no sentido de o profissional estar a par das mudanças, tanto ao nível teórico como das necessidades da sociedade e dos instrumentos de intervenção. Lembra-se que o pressuposto do processo de Bolonha era a substituição das licenciaturas de quatro anos por três anos de licenciatura, a que acresciam dois anos correspondentes ao mestrado. Porém, tem-se verificado que a grande maioria dos estudantes opta por ficar apenas com a licenciatura (três anos), situação visível nos participantes deste estudo.

A criação do próprio emprego também é uma solução apontada pelos educadores. Tendo em conta a situação do mercado laboral, o educador social deve procurar práticas pertinentes, “o que pode fazer”, ou como pode atuar em função do contexto em que se encontra. Além dos contextos sociais considerados “normais”, o educador deve procurar a pertinência da sua intervenção noutros contextos, diversificando as áreas de intervenção. De acordo com os educadores, só assim se pode mostrar a diversidade e a riqueza da profissão.

É cada vez mais importante a criatividade, a perseverança e a inovação nas intervenções (Marques, 1996). É essencial procurar parceiros e ter consciência das necessidades existentes para poder pensar numa intervenção e na forma de a executar, através, por exemplo, da criação de projetos inovadores e autossustentáveis.

O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL: DIVERSIDADE DE CONTEXTOS E FUNÇÕES

Os educadores sociais trabalham em instituições privadas (42%), públicas (36%) e instituições público-privadas (22%). Tendo em conta esta diversidade de instituições, na região do Algarve, as mais importantes são as escolas (33%), as IPSS (31%) e as autarquias (18%).

Além destas, também existe um número significativo de educadores a trabalhar em associações de desenvolvimento local, fundações, ONG e associações locais/regionais de diversos tipos. A grande maioria de educadores a trabalhar nas escolas pode estar relacionada com o facto de, até há pouco tempo, as escolas secundárias promoverem Centros Novas Oportunidades, que possuíam uma forte dimensão de educação de adultos. Relativamente às IPSS, são instituições privadas que surgem da sociedade civil e providenciam serviços para colmatar as necessidades dos cidadãos, que o Estado não tem capacidade para responder. Estas instituições dão resposta a várias situações como jardim-de-infância ou cuidados para idosos e deficientes, entre outras.

Os dados qualitativos mostram que os educadores possuem uma perceção altamente positiva relativamente ao trabalho nas IPSS, afirmando que estas são instituições com capacidade de dar resposta aos problemas sociais, tanto dos indivíduos como das comunidades. É possível constatar que as IPSS são um fenómeno importante em termos de trabalho social em Portugal, com um significado político e social próprio.

Como os educadores desempenham funções em diversos contextos, necessitam de um conjunto de características pessoais e profissionais específicas. Tendo em conta os resultados qualitativos, considerando apenas as perceções dos educadores, o perfil destes profissionais parece ser uma mais-valia para as instituições em que se encontram. Na verdade, este profissional apresenta capacidade para trabalhar em equipa multidisciplinar, para promover competências sociais nos indivíduos, para gerir e mediar conflitos, para se relacionar “com o outro” baseando-se na horizontalidade (indivíduo e comunidade) e para facilitar processos de “empowerment”.

Também é importante ter uma noção clara do papel e das funções destes profissionais. De acordo com os educadores, as principais atividades que desenvolvem nos seus contextos são:

- Realização de diagnósticos sociais;
- Desenho e implementação de processos que permitam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos indivíduos, para que se tornem mais participativos e tenham melhores condições sociais;
- Acompanhamento e desenvolvimento de ações e atividades direcionadas para respostas específicas de grupos vulneráveis;
- Orientação psicossocial ou de outro tipo;
- Promoção de atividades no sentido do desenvolvimento local e comunitário;
- Promoção de processos de educação não formal;
- Realização de atividades que promovam a integração, a disciplina, a organização e principalmente a cidadania;
- Procura e implementação de parcerias.

É importante referir que os educadores parecem ter vontade de desenvolver um trabalho que vai além do assistencialismo. A maioria dos educadores parece ter a perceção de que o seu dever profissional é promover a participação comunitária através da educação e da formação e ajudar as pessoas a reconhecer os seus potenciais e habilidades. A flexibilidade é a palavra-chave que se encontra presente em todos os domínios do trabalho (Silva, 2007).

O trabalho do educador social deve ter como objetivo principal capacitar as pessoas para que se tornem corresponsáveis nas soluções dos seus problemas e atores sociais ativos. Os educadores referem que a sua missão é trabalhar em prol da mudança social.

OBSTÁCULOS E DIFICULDADES DA PROFISSÃO

De acordo com os educadores, um dos principais obstáculos do seu trabalho surge das prioridades administrativas do seu contexto, pois não há preocupação com as pessoas e com a realidade social em que se encontram inseridos. Os educadores referem que as rotinas e as burocracias das instituições são prioridades que os impedem de realizar o trabalho junto dos indivíduos e das comunidades, o que é um obstáculo ao bom trabalho do educador e, a longo prazo, pode representar obstáculos para a própria instituição. Outros educadores referem que as instituições esqueceram o seu objetivo, a sua missão e as suas responsabilidades para com as pessoas, parecendo mais preocupadas com a sua imagem pública, sem entenderem que esta boa imagem também é passada através do trabalho desenvolvido com as pessoas.

Os educadores identificam outros tipos de problemas nos seus contextos de trabalho. Em primeiro lugar, um número significativo de trabalhadores centra o seu trabalho na resolução de problemas existentes e esquece-se do trabalho de prevenção ou da ação direta sobre a origem do problema. Em segundo lugar, apesar da criatividade e da inovação *serem características específicas* desta profissão e bem-vindas em muitas das suas instituições, é difícil realizar um trabalho nesta direção, já que, mesmo com o consentimento dos superiores, o trabalho acumulado e as tarefas prioritárias ocupam grande parte do seu tempo. Por último, existe um grupo significativo de educadores que descreve as suas instituições como “fechada”, “retrógrada”, “controladora” e que existe falta de comunicação entre as equipas técnicas e o resto do pessoal. Referem ainda que são instituições “desfasadas da realidade” e sem qualquer relação com o meio envolvente. O seguinte excerto é ilustrativo desta questão:

Adoro a minha profissão e aquilo que faço; no entanto, trabalho numa instituição muito fechada, em que não dá qualquer abertura à inovação, aos problemas efetivos das pessoas, enfim fecha-se em si mesma... O ambiente de trabalho é péssimo, parecemos controlados quase pela PIDE.” [Q20]

Os inquiridos afirmam que as entidades cingem-se ao desenvolvimento de um trabalho assistencialista e não aproveitam os recursos e as potencialidades dos profissionais para realizar um trabalho de intervenção. Os educadores referem ainda a resistência à mudança e que isto se deve ao facto de as equipas estarem envelhecidas:

“Precisava de uma lufada de ar fresco, de projetos diferentes e de uma equipa unida e jovem.” [Q39]

Esta é uma área que desenvolve algum trabalho, porém os resultados só são visíveis passado muito tempo (a longo prazo). A falta de resultados imediatos pode levar a que não se dê o reconhecimento devido a este trabalho e a estes profissionais. De facto, alguns educadores queixam-se de falta de valorização do trabalho desenvolvido.

PERSPETIVA ATUAL E FUTURA DA PROFISSÃO

Segundo os educadores, a situação social que se vive atualmente tem tendência a piorar cada vez mais. Por um lado, esta situação poderá levar a que a profissão de educador social seja mais requisitada e reconhecida; por outro, devido à falta de recursos financeiros, existe a tendência para que haja cada vez menos oportunidades de trabalho para os educadores. Parece existir um paradoxo: quanto pior for a situação ao nível nacional mais importante é a intervenção do educador social e, ao mesmo tempo, mais difícil se torna contratar estes profissionais.

Segundo os educadores entrevistados, está-se perante um contexto de crise, que se agrava com a sociedade consumista dos nossos dias, que se rege pelo materialismo e pelo individualismo. É importante voltar a acreditar nos valores e promover a importância do “ser” em vez do “ter”, tal como se pode ver neste excerto ilustrativo:

... a maior crise que está aí é a do ser humano muito sinceramente porque as pessoas foram levadas, não só, induzidas para o ter como para o individualismo, não é? Isto de viver em comunidade é para todos (...) trabalhar-se em conjunto para um objetivo comum é para todos. [E15]

Segundo alguns educadores, o futuro depende muito das características que o profissional tiver, apresentar um papel de desafiador e de facilitador e ser um profissional que “acompanha” a mudança social. Finalmente, os educadores acreditam que as oportunidades de trabalho vão aparecendo; apesar de todas as dificuldades, é possível constatar que existe otimismo e esperança no sentido de que novas oportunidades surgirão.

CONCLUSÕES

Antes de iniciar as conclusões é importante relembrar que estes dados devem ser vistos com precaução. De facto, para a realização desta investigação apenas foram tidas em conta as perceções dos educadores sociais e não dos outros grupos implicados, como é o caso das instituições.

Em geral os educadores parecem ter uma visão clara de quais são as características centrais da sua profissão. Os educadores querem construir, com os indivíduos e as comunidades, as soluções para os seus problemas. Para isto baseiam as suas práticas na promoção da responsabilidade e da autonomia das pessoas e trabalham processos educativos e participativos com o objetivo de “mudar alguma coisa” naquelas comunidades. Estas características formam o perfil de competências básicas do educador social, tal como o define Ortega (2003).

A investigação realçou a importância de formação inicial ser “de banda larga”, preparando os futuros educadores para o desenvolvimento de algumas competências básicas, requeridas nos vários contextos profissionais. Estas competências, tal como as apresenta o Relatório Tuning (2003), podem ser traduzidas em resolução de problemas, organização e planeamento de atividades, trabalho em equipa, capacidade de adaptar o conhecimento à prática e à capacidade de adaptação a novas situações. Em suma, a formação inicial não beneficia de vantagens em ser

específica para uma determinada área ou um contexto profissional; pelo contrário, é suposto que os educadores, ao longo do seu percurso profissional, a completam, recorrendo a uma especialização (mestrado).

Ainda na questão formativa e/ou educativa aliada a uma profissão, a educação é um processo dinâmico. Tal como se pode verificar a partir de Martins (1999), os novos perfis profissionais exigem uma reciclagem permanente da formação, que deve ter uma ligação com as necessidades inerentes ao sistema de emprego. De acordo com as alterações no domínio do trabalho, apontamos o conceito de Castells (2002) de “trabalhador flexível” já que os profissionais têm a necessidade de adaptar constantemente os saberes e os comportamentos aos vários contextos profissionais e às novas exigências do mercado de trabalho.

Ao olhar-se para a situação profissional dos educadores, e tendo em conta que estes começaram a trabalhar em alturas diferentes, é possível chegar a alguns pontos interessantes.

Em primeiro lugar, a questão da estabilidade/precariedade profissional dos educadores sociais. Com esta investigação foi possível constatar que a maioria dos educadores com mais de 30 anos se encontra empregada por contra de outrem. Em contrapartida, os educadores mais jovens (menos de 30 anos de idade) já se encontram numa situação de desemprego ou de trabalho precário, tornando-se bem visível a quebra que houve nos últimos anos ao nível da estabilidade profissional. Esta conclusão é confirmada por Martins (1999) quando afirma verificar-se uma diminuição do “emprego regular”, que tem vindo a ser substituído pela multiatividade e por um trabalho cada vez mais independente e descentralizado. Verifica-se, também, precariedade no trabalho: os contratos são cada vez mais instáveis e a duração mais reduzida.

Muitos educadores têm tido uma carreira estável: a maioria não mudou de emprego desde que terminou a licenciatura ou mudou apenas uma vez. Pensa-se que isto pode ser um problema na medida em que poucos educadores apresentam poder de emancipação, parecendo acomodados nas suas instituições.

Apesar da precariedade ao nível profissional, os educadores estão satisfeitos com a sua licenciatura e existe satisfação profissional. Andrade e Franco (2007) sustentam esta conclusão ao afirmarem que a maioria das pessoas não escolhe esta licenciatura ou trabalha nesta área por uma questão de rendimento ou de progressão na carreira, mas pelo trabalho em si, pela sua utilidade social, pela sua missão e pela satisfação pessoal e profissional.

Existem algumas barreiras que parecem complicar o trabalho dos educadores. Em primeiro lugar, pode-se apontar as limitações das instituições, que são consequência, em grande parte, da mudança do papel do Estado nas políticas sociais. Os cortes consecutivos nos fundos das organizações fazem com que estas tenham de se adaptar a novas condições: cortam no trabalho e no recrutamento de profissionais, existindo trabalho que tem de ser assegurado (enquanto outro é posto de lado, normalmente o que é feito com as comunidades).

O educador social é um profissional profundamente humanista. Este profissional necessita de um perfil polivalente (Martins, 1999), sendo necessário um equilíbrio entre as novas exigências do mercado de trabalho e as novas necessidades da sociedade civil, tal como mostra Molina (2003). De acordo com este autor, o educador procura uma coerência entre as vertentes técnica e ética, entre competência (pessoal) e qualificação (formação). De facto, este profissional tem de ser um profissional competente junto das comunidades, ao mesmo tempo que deve responder às novas exigências do mercado de trabalho.

A presença dos educadores nas instituições é importante porque procura a promoção de um equilíbrio, ajuda as pessoas a ter esperança e a acreditar nas suas mais-valias, promove a participação dos indivíduos que passam a ser corresponsáveis nas soluções dos seus problemas, tornando-se cidadãos ativos e contribuindo para a mudança das suas comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. & Franco, R. (2007). *Economia do conhecimento e organizações sem fins lucrativos*. Porto: Sociedade Portuguesa da Inovação.
- Autès, M. (2003). As metamorfoses do trabalho social. In J. Chopart (org.), *Os novos desafios do trabalho social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp.255- 270). Porto: Porto Editora.
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. Londres: Sage Publications.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede – A Era da Informação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, D. (1996). O impacto das tecnologias de informação na organização e seus efeitos no sub-sistema humano- Uma aplicação pratica às características essenciais do trabalho. *Organizações e trabalho*, 15, 25-32.
- Foster, H. (2003). El futuro del trabajo y la vida. In P. Aparicio Guapas & A.Vidal Arias (eds.), *Trabajo y mundialización* (pp. 107-117). Xátiva: Crec.
- Freire, P. (1987). *Acção Cultural para a Liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gelpi, E. (2003). Mutaciones del trabajo, economía del sur y economía del futuro. In P. Aparicio Guapas & A.Vidal Arias (eds.), *Trabajo y mundialización* (pp.119-129). Xátiva: Crec.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática*. Lisboa: Ed. Celta.
- González, J. & Wagenaar, R. (coord.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Marques, J. (1996). O poder das organizações. *Organizações e trabalho*, 15, 33-41.
- Marques, A., Serapioni, M. & Lima, T. (2012) Voluntariado e emprego: similares e diferenças. *Porto: VII congresso Português de Sociologia*. Acedido a 20 de janeiro, 2013, in http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_PAP0558_ed.pdf
- Martins, A. (1999). *Formação e emprego numa sociedade em mutação*. Aveiro: Universidade.
- Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. Institute on Aging, School of Urban and Public Affairs. *Annual Review of Sociology*. 22, 129–152. Oregon: Portland State University. Acedido a 5 de Julho, 2011, in <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.22.1.129?journalCode=soc>.
- Ortega, J. (2003). Ciudad educativa, proyecto educativo de ciudad y participación ciudadana. In J. Molina (coord.), *De nuevo la educación social*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. & Molina, G. (2006). *Pedagogía social. La educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sifre Martínez, J. (2003). Introducción: la globalización y los cambios en el mundo del trabajo. In P. Aparicio Guapas & A.Vidal Arias (eds.), *Trabajo y mundialización* (pp. 9-21). Xátiva: Crec.
- Silva, M. (2007). *Trabalho e sindicalismo em tempo de globalização*. Mafra: Círculo de leitores.
- Stefani, A. (2003). Tres barcos hacia las hespérides. Contribución a la antropología del trabajo en los países en vías de desarrollo. In P. Aparicio Guapas & A.Vidal Arias (eds.), *Trabajo y mundialización* (pp. 39-54). Xátiva: Crec

CAPÍTULO 3

HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES DE ADULTOS

“EDUCAÇÃO ENTRE O MAR E A BOLA” E “O ARQUITETO”

Aurora Coelho (auroracoelho.ed@gmail.com)

RESUMO: No presente capítulo apresenta-se parte de uma investigação biográfica que teve como base duas biografias de pessoas que construíram o seu caminho profissional dentro da área da “educação de adultos” (EA) em Portugal, ainda que a sua formação de base não tivesse sido essa. Os entrevistados foram escolhidos pelos seus perfis, um pela sua intervenção nas políticas de educação de adultos, o outro pelo seu trabalho no terreno, com adultos. Exploram-se e apresentam-se as características do educador de adultos pelas suas posições filosóficas e pelo compromisso que assume, de um ponto de vista crítico, inspirado em Paulo Freire. Faz-se ainda um cruzamento entre a teoria e as biografias, de forma a compreender as características do educador de adultos em Portugal, nos cruzamentos com as biografias dos entrevistados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de adultos; Educador de adultos; Biografias

INTRODUÇÃO

Foi principalmente após a II Guerra Mundial que a figura do educador de adultos se tornou mais clara, nacional e internacionalmente. A EA formou-se como uma área relevante e específica, mas os profissionais neste campo durante muitos anos não foram reconhecidos como tal. Os atores sociais que têm uma intervenção ativa no terreno a nível educativo têm tido um importante papel na EA, dada a sua evolução e expansão (Canário, 1999). A figura do educador de adultos foi-se “tornando mais nítida” com o tempo, pela complexidade da expansão da EA em contexto nacional e internacional. Apesar da ausência de formação específica para educadores de adultos no panorama português – ao contrário de outros países, como a Dinamarca, Itália, Suécia ou Estónia (Milana, 2010) – existem algumas ofertas educativas e investigações na área. “A diversidade de tarefas e denominações, bem como a diversidade de origens, de habilitações académicas, de estatuto profissional etc., não constituem um argumento contra a profissionalização de educadores” de adultos (Canário, 1999, p. 18). Havia, sim, argumentações contra a construção do profissional de EA tendo como justificação “a presunção de incompetência educativa por parte dos não profissionais” (p. 18).

Sendo parte do resultado de uma dissertação de mestrado, pretende-se neste capítulo compreender as características do educador de adultos em Portugal, nos seus cruzamentos com as biografias dos entrevistados.

As histórias de vida tornam-se aqui importantes pois são também representações da vida social. Através de duas biografias é possível obter perspectivas e traços da vida social do passado e do presente. Os dois entrevistados foram escolhidos pelo seu contributo, de maneiras diferentes, para a história da EA em Portugal. Esta constituiu-se numa oportunidade de conhecer a educação de adultos através de quem a protagonizou e vivenciou nas suas formas mais radicais. A escolha dos entrevistados deveu-se aos seus perfis, pois enquanto um esteve ligado à educação de adultos ao nível político, o outro experienciou-a no terreno, no contacto direto com os adultos.

Teoricamente apresenta-se as características principais do educador de adultos, abrangendo as posições filosóficas e compromissos que deve assumir, fazendo esta análise ao longo dos resumos e análises das histórias de vida. É explorado o educador de adultos enquanto profissional crítico, recorrendo às ideias de Paulo Freire. Nas conclusões explora-se o cruzamento entre as biografias dos entrevistados e as características que apresentam como educadores de adultos nos vários períodos das suas vidas.

1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Esta investigação biográfica teve como base uma abordagem qualitativa, baseando-se no paradigma interpretativo. Foi feita entre Setembro de 2011 e Março de 2013. As abordagens biográficas são abordagens que colocam o indivíduo no centro da investigação, ele fornece informações e também por si (e para si) produz conhecimentos (Couceiro, 1997). Pretendeu-se assim compreender o “significado que os acontecimentos e interações” tiveram para os entrevistados, em várias situações das suas vidas (Schwandt, 1994, p. 53).

As histórias de vida permitem-nos conseguir informações sobre a vida dos indivíduos subjetivamente. É através da própria pessoa que são fornecidas informações para si, ao mesmo tempo que produz conhecimento (Couceiro, 1997). O método das histórias de vida permite-nos conhecer informações sobre a vida dos indivíduos recolhendo pormenores ricos sobre o tema.

Foram feitas entrevistas não estruturadas para permitir uma maior abertura por parte do entrevistado, permitindo uma liberdade para responder abertamente e deixar os entrevistados “explorarem” e co-construírem a sua vida (Monteagudo, 2010), ou seja, permitindo que os sujeitos fizessem parte da condução do estudo, “a partir da sua visão do mundo” (Glat & Pletsch, 2009, p. 142). A base das entrevistas foi biográfica sendo o entrevistador “apenas” o guia deste processo (Atkinson, 2002). Pretendeu-se compreender a história em si, mais do que a própria explicação, adotando o formato “estímulo/resposta” (Olabuénaga, 1999), recorrendo a um gravador para ter acesso a toda a informação, que era impossível reter apenas com o acesso à memória.

Para a co-construção das biografias foram analisadas as entrevistas, após a sua transcrição. As entrevistas biográficas foram transcritas de forma integral de maneira a conservar toda a informação e riqueza (Mendoza & Rojas, 2008). Estruturou-se e organizou-se a informação sobre os entrevistados em 3 pontos: Resumo das histórias de vida – para a melhor perceção da vida de cada um dos entrevistados; Biogramas – como forma de proporcionar uma representação visual das suas vidas e do nível de satisfação em diferentes experiências organizadas biograficamente; Interpretações – dos momentos das

suas biografias que estão ligados à educação, ou seja, o caminho que levou estas duas pessoas até à educação de adultos.

2. INTERPRETAÇÕES

Quem é o “educador de adultos”? Milana (2010) refere que ser um educador de adultos é recorrer a conhecimentos e capacidades específicas, como por exemplo, criar espaços em que a aprendizagem possa ocorrer. É exigente, mas apaixonante. É diferente de ter outras profissões ligadas à educação pelas características dos educandos. O papel do educador de adultos é de um ser impulsionador do processo de aprendizagem, o “interesse crescente pode ser sempre induzido pelos educadores” (Melo, 2010, p. 12).

Torrado (2002) caracteriza o educador de adultos como uma pessoa que desempenha diversas tarefas e tem diversas características. O educador de adultos é facilitador, é pessoa recurso, perito, planificador, instrutor, co-aprendiz e mentor. Estas são funções que exerce ao mesmo tempo ou de forma independente. Isto faz dele uma pessoa com competências não só técnicas e conceituais mas também afetivas.

O educador de adultos promove a educação libertadora impulsionando a verdadeira democracia igualitária (Torres, 2006). A procura pela libertação poderá ser um exercício de compreensão crítica da realidade (Ferreira, Pina & Carmo, 2005). Os princípios da filosofia da libertação estão articulados com a autenticidade e com a verdade (Torres, 2006). O educador deve proporcionar um processo de criação de consciência crítica – “ensinar exige criticidade” (Freire, 1996, p. 31). Pensar criticamente ajuda a transformar as ações futuras.

O educador de adultos tem diversas características que são fundamentadas através das suas posições filosóficas e dos compromissos que poderá assumir perante os educandos. Aqui explora-se o educador de adultos enquanto profissional crítico, recorrendo às ideias de Paulo Freire. Assim, considera-se que o diálogo, a horizontalidade, a *práxis*, a valorização de aprendizagens, a criticidade e a reflexividade são características imprescindíveis para se ser um bom educador de adultos. Há um compromisso com a mudança, com a transformação, uma atitude interventiva, ativa e política.

Nenhum educador deve ser alheio ao exercício da criticidade e ao reconhecimento do valor da sensibilidade, emoções e atividades de intuição. É importante ter a noção de ética. Para educar é necessário ter em conta a “ética universal do ser humano” (Freire, 1996, p. 15). É importante que o processo da criticidade leve educadores e educandos a sair do conformismo e os impulsiona para a ação (Freire, 2001b). A consciência não existe fora da *práxis*, esta é a reflexão e a ação que os homens e as mulheres fazem sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1970). É importante que o educador de adultos tenha a consciência das “ferramentas” que apresenta aos educandos, que ao lhes criar a consciência crítica eles saibam que a educação está associada à política e ao poder e que estes conceitos são indissociáveis (Torres, 2006). O educador de adultos deve ter amor e ser politicamente comprometido. O compromisso fomenta, pela consciência crítica criada, a criatividade, estimula a reflexão e a ação sobre a realidade, leva a uma transformação criadora (Freire, 1996).

2.1. “O ARQUITETO”

2.1.1. RESUMO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DA HISTÓRIA DE VIDA

Manuel² nasceu em Lisboa em 1941, em plena ditadura. Criar uma consciência crítica e estar privado de liberdade, fê-lo sair do país e abrir horizontes. A escrita e o cinema foram uma forma de aprendizagem, expressão e um meio para contactar com diferentes pessoas. Foram ferramentas que usou mais tarde e possibilitaram a expressão crítica e política.

A sua infância e juventude foram marcadas pelas férias de Verão passadas no campo, pelas brincadeiras entre a rua e a sua casa e as aventuras entre os livros que tanto adorava ler. Foi sempre um aluno excelente.

Na Universidade, seguiu Direito, tornou-se “sebenteiro” e foi convidado a dirigir a secção de relações internacionais da associação académica. Esta passagem representa uma viragem biográfica. Na secção pôde fazer parte de um grupo de estudantes que era contra o Regime, o que constituiu uma formação “do ponto de vista político” (E2). Os debates que se criavam muitas vezes, não só nas aulas, foram para ele uma importante e estimulante aprendizagem. As viagens nas férias que fez também foram importantes, pois estes novos contactos com pessoas, culturas, saberes fizeram-no conhecer que outras realidades eram possíveis, que a situação que o país passava não era nem podia ser permanente, que a situação política tinha que mudar e era possível haver democracia.

Quando terminou o curso foi para França. O seu primeiro emprego foi de datilógrafo, mais tarde foi para o consulado português. Quando dominou o francês foi para uma empresa de trabalho temporário, trabalhando em várias empresas. Mais tarde, por um amigo, soube que estavam a precisar de pessoas para um projeto na OCDE.

Na OCDE integrou uma equipa que investigava sobre as necessidades da força de trabalho e previa quais as qualificações necessárias no futuro. Ao integrar-se numa equipa de educação conheceu um trabalho ligado à EA. Apercebeu-se de que se tentava saber necessidades futuras para poder orientar os jovens que saiam do secundário. Para ele, seria melhor tentar reciclar a mão-de-obra já existente a curto prazo. A ideia que tinha aproximou-se da que hoje tem – seria com base numa política de “formar cidadãos” (E4), de informar as pessoas, de tornar a sociedade consciente e confiante. Teve então curiosidade de ler, de se informar mais sobre a EA, sobre formação contínua. Antes de tudo o educador de adultos tem de ter formação e competências para fazê-lo “A responsabilidade ética, política e profissional do educador coloca-lhe o dever de se preparar, de capacitar, de se formar” (Freire, 2001, p. 259). Não há ato de ensinar sem antes haver pesquisa, ou seja “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 25). Estudar é assim ganhar compreensão sobre as coisas, entender a relação entre os objetos e entre si e os objetos. Manuel foi, assim, para Inglaterra estudar. Tirou uma pós-graduação de dois anos, em EA. A sua dissertação intitulou-se “Educação de Adultos como meio de controlo social das ciências e tecnologia”. A pós-graduação deu-lhe bases teóricas e criou algumas dúvidas. Tal como Freire (1970) explica, ao construirmos uma consciência crítica e política começamos a questionar-nos e ao próprio mundo. Aqui teve a certeza que queria trabalhar na área da EA, na educação cívica e política.

2 Para manter o anonimato, os nomes dos entrevistados são fictícios.

Terminada a pós-graduação trabalhou como contabilista e uns meses depois foi para a Open University, até 1974. O trabalho no Curso de Políticas de Educação deu-lhe a experiência de trabalho em equipa e sentido de disciplina. Teve a iniciativa de se inscrever como tutor local o que expressa a sua necessidade de trabalhar com as pessoas, de saber o que elas pensam e conseguir discutir com elas. Com o fim da ditadura voltou para Portugal e começou a trabalhar no Ministério da Educação, organizando formações à distância para professores. Mais tarde um colega convidou-o a dirigir a Direção Geral de Educação Permanente (DGEP). Em Portugal, foram os movimentos e as iniciativas locais que lhe despertaram mais interesse. Via-se em Portugal uma abertura para a educação e para ele foi também o momento de conseguir pôr em prática algumas ideias.

Na DGEP, começou por mudar o plano nacional de alfabetização, pois este era antipedagógico, usava-se o termo erradicar, “erradicar o analfabetismo como quem erradicava a varíola” (E5). Adotou uma postura diferente da então utilizada: apoiou projetos locais no processo de criação de consciência, de reflexão e resolução dos seus problemas e da sua comunidade. Deu resposta aos pedidos de iniciativa popular, tentando que tivessem sempre um carácter educativo. Houve um apoio, onde por um lado estimulava a perspectiva de emancipação e sentido crítico e por outro lado não deixava de apoiar as suas decisões, respeitando-os (Freire, 1987). Segundo Freire (1981) ao participar de uma forma consciente na história do seu país, o adulto, tomará consciência das dificuldades que terá de enfrentar no contínuo processo da sua libertação. O educador deve praticar a educação como uma forma de libertação, originando a consciência e responsabilidade social e política de cada indivíduo, fazendo a relação entre a teoria e a prática. Manuel utilizou parte dos conhecimentos adquiridos em Inglaterra e outros que partiam da sua sensibilidade, pois “parecia que se estava a perder uma grande riqueza, que era o que estava já a acontecer no país” (E5).

Foi convidado em Junho de 1976 por Maria de Lurdes Pintassilgo a ser um dos seus conselheiros em Paris, na delegação nacional junto da UNESCO. Teve um papel na área da Educação. Nesse tempo esteve sempre em contacto com as pessoas que “delinearam” o PNAEBA³, pois eles gostavam de trocar ideias com ele.

De 1981 a 1983, foi dar aulas para o departamento de educação permanente numa universidade em Paris, fazendo parte de uma equipa que coordenava um curso de especialização de formação contínua.

Em 1983 foi convidado para integrar a Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação em Faro, como vogal. Começou, em simultâneo, o Projeto RADIAL⁴ com outros colegas. Este foi um projeto de desenvolvimento local no interior rural algarvio, que arrancou em outubro de 1985. Foi a sua vontade de fazer algo pelas pessoas isoladas no interior e a perceção dos conhecimentos das mesmas que o levaram à ideia do desenho, à conceção e concretização do projeto. Uma educação horizontal parte sempre da perceção de que o educador não é aquele que apenas ensina conteúdos, mas que também aprende sempre (Freire, 1996). O educador deve ter sempre presente que “se aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23). Os educandos nunca podem ser vistos como “criaturas de mentes vazias” (Moraes, 1996, p. 586), mas como

3 PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos.

4 Projeto RADIAL – Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve.

seres humanos com capacidades e experiências de vida únicas. Devem sim ser estimulados numa ótica de educação para a liberdade.

Em 1988 criou a Associação In Loco que incluiu o projeto RADIAL. Primeiro o RADIAL e mais tarde a In Loco foram o transformar das suas ideias “em coisas concretas” (E6). Aí aprendeu que se os processos e projetos são para as pessoas, são elas que têm que fazer parte deles, têm que tomar as iniciativas, aceitando os diferentes ritmos. Torna-se portanto importante que o educador de adultos seja capaz de promover espaços e uma prática educativa horizontal e libertadora (Freire,1970). O que se aprende parte e nasce dos educandos, pelo diálogo onde se refletem anseios e esperanças. É um instrumento para despertar consciências, um meio para um fim. Manuel esteve na presidência da In Loco durante 10 anos.

Coordenou ainda o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da EA. Ao apresentarem um relatório com as recomendações para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal estavam a começar algo inovador no país. O educador de adultos deve ser um agente da mudança e da transformação, deve ser um facilitador de processos de aprendizagem. O educador deve ter sempre presente a ideia de que “mudar é difícil mas é possível” e urgente (Freire, 1996, p. 79) e deve partilhá-la com os educandos.

Este foi o primeiro documento que estabeleceu oficialmente uma política abrangente de EA em Portugal. Conseguem então criar a ANEFA⁵. Este foi o primeiro “Instituto” de Educação de Adultos em Portugal e foi para Manuel um motivo de orgulho. Após dois anos de trabalho a dirigir um grupo de missão, voltou para Faro, considerando que o seu trabalho estava feito. Regressou à Universidade e passou 7 anos ligado ao programa europeu Sócrates.

Em 2007 recebeu um convite para ser delegado regional do IEF⁶. Ao terminar o seu mandato voltou, nos últimos meses, até se reformar, para a Universidade para a elaboração de um relatório. Reformou-se em 2011, no dia em que completou 70 anos.

Mesmo depois de se reformar continua ativo, participando em conferências e encontros. Publicou um livro que contém a coletânea dos textos por si escritos.

Ainda hoje não se consegue definir profissionalmente. Identifica-se com a EA, “a nível de conceção de medidas, de programas, de estratégias dentro da administração pública... a nível de docência e alguma investigação, a nível de comunicação também escrevi bastante e fiz várias comunicações (...) tudo feito numa perspetiva de apoiar a construção de cidadãos, a formação de cidadãos”. Considera-se o arquiteto “de situações potencialmente educativas” (E6), nunca numa perspetiva de transmitir diretamente conhecimentos, mas de criar, potenciar e proporcionar processos autoeducativos.

5 ANEFA – Agência Nacional para a Educação de Adultos.

6 IEF – Instituto de Emprego e Formação Profissional.

2.2. “EDUCAÇÃO ENTRE O MAR E A BOLA”

2.2.1. RESUMO E ANÁLISE INTERPRETATIVA HISTÓRIA DE VIDA

Francisco nasceu em Faro, 20 anos antes da queda da ditadura em Portugal. Nasceu e cresceu na casa onde os pais habitaram até falecerem. Filho mais novo de três, teve uma infância pouco feliz, nunca teve brinquedos e poucas recordações guarda desta altura. A infância foi passada entre a ria Formosa e o largo de S. Francisco a jogar futebol.

Francisco era filho de uma dona de casa e de um pescador com uma personalidade e uma cultura que o diferenciava dos demais da sua classe. Teve com o pai uma relação de companheirismo. Com ele aprendeu a gostar do mar e de ler. A sua infância foi marcada por alguns objetos que são significativos daquilo que o marcou e que o fez crescer – A bola (O desporto foi, em muitos momentos, uma ferramenta de afirmação, de socialização e de aprendizagens); O mar, através da faca de amariscar; e o livro pelas horas que passava no mar a ler.

Ao entrar no liceu sentiu efeitos do elitismo e do Regime. Nos primeiros anos de Liceu, foi a facilidade em jogar futebol que o ajudou a reverter a situação. Nunca gostou de estudar, faltava às aulas para ir jogar à bola. É com a sua entrada no Farense, aos 15 anos, que se dá uma verdadeira transição, pois a entrada num grande clube alargou o seu círculo de conhecimentos e consequentemente a sua rede de amizades alterou-se. Este grupo fez parte de um importante processo de socialização e de crescimento e maturidade, “Havia gerações diferentes o que permitiu também uma troca de saberes vasto”. Ao entrar no Farense, não deixou a escola, fazendo parte da Comissão Desportiva, organizando jogos, arbitrando. Jogou nos Juvenis e nos Juniores, foi capitão de equipa.

Todo este processo fez com que descobrisse na escola outras formas de aprendizagens e de valorização pessoal. Tinha papéis importantes a nível desportivo e o seu trabalho era levado a sério. Era bom naquilo que fazia e acabou por ser convidado a dar aulas. Desde os 18 anos que era colaborador do INATEL⁷ e fazia arbitragens. Desporto também é educação e de certa maneira, sendo o conceito de EA um conceito bastante abrangente, foi uma forma de fazer EA.

Após ter lecionado educação física em duas escolas farense, entre 1973 e 75, resolveu fazer exame do curso do magistério primário e entrou. Esta experiência acabou por se revelar muito boa. No magistério conseguiu transpor as suas aprendizagens, os seus saberes para o contexto de ensino. Foi o exemplo do trabalho que fez sobre os pescadores - “Também era a minha praia” (E2), em parte pode-se dizer que ele próprio teve uma experiência de EA. O magistério foi mais do que uma escola, “preparava agentes de desenvolvimento local”, eram ensinados a trabalhar não só com as crianças mas com toda a comunidade “aproveitando” o que melhor cada uma lhes dava.

Entretanto, impulsionado pelo 25 de Abril de 1974, criou, com um grupo de amigos a RAF (Real Amizade Farense). Era um grupo desportivo que direcionava as suas atividades para jovens e adultos. Construíram juntos um polidesportivo, o que criou nele o espírito de trabalhar com e em comunidade.

Acabou o magistério em 1978, com nota final de 16, uma nota de mérito. Concorreu à tele-escola. Foi colocado em Odeceixe. E, sozinho pela primeira vez, recorre àquilo que melhor sabia fazer: organiza grupos desportivos. Nesta altura aproxima-se da EA, ao organizar um curso de alfabetização para os pais dos seus alunos. Tinha a sensibilidade mas não os conhecimentos, por

7 INATEL – Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores, I. P.

isso o método utilizado foi o analítico sintético. Como referia Paulo Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimentos, para ensinar é preciso saber, é preciso “criar as possibilidades para a sua própria educação” (p. 52).

Ao lecionar na Ilha da Culatra, no ano letivo seguinte, sofreu o maior processo de aprendizagem no seu percurso enquanto professor primário, com uma turma de jovens que não gostavam da escola. Conseguiu motivá-los através de estratégias diferentes, levando os alunos mais velhos a conseguirem concluir a 4ª classe.

Foi através do mar que conseguiu trabalhar com o grupo de adolescentes que já estavam há anos com os mesmos métodos. Ao conseguir ter a sensibilidade de entender as necessidades deles, entra em contacto com Paulo Freire sem o conhecer... As suas ações eram orientadas para a aquisição de competências da escrita e leitura. Ora se se comparar o processo feito com o método de Paulo Freire (1967) encontram-se muitas similaridades.

O universo vocabular destes era o mesmo com que tinha crescido. A criação de situações com que eles se identificam é feita na prática - visitas de estudo, jogos na praia, contavam histórias na biblioteca, era “tudo muito feito com base nos conhecimentos que os miúdos tinham, falavam das suas vidas, das artes da pesca” (E4); trabalhavam os textos coletivamente, faziam fichas em conjunto, liam em conjunto. Não houve um trabalho de memorização, mas de compreensão. Criando espaços novos de aprendizagens trabalhava uma das características do educador de adultos, recorrendo a conhecimentos e capacidades específicas (Milana, 2010).

Esta foi uma fase de crescimento onde se valorizou como professor, e como educador: valorizando os conhecimentos dos alunos, capacitando-os de novas ferramentas e provocando a mudança. É necessário uma reflexão que leve à ação (Teixeira, 2007). Melo (2010) refere que “a tomada de consciência de alguma congruência entre sentimento e opinião (...)” pode levar a uma “personalidade crítica mais coerente” (p. 16) e que o educador de adultos deve desenvolver nos adultos a capacidade crítica. Como Guimarães (2010) refere, “[Os educadores de adultos] promovem o diálogo igualitário, a atitude crítica (...)” (p. 6). O educador de adultos estimula ao mesmo tempo que emancipa o adulto, tornando-o mais crítico capacitando-o para ler o mundo (Freire, 1970). Uma verdadeira educação pressupõe uma participação crítica e livre, um diálogo entre os educandos e o educador e a vontade de agir depois da tomada de consciência através das palavras (Rakotomalala & Khoi, 1981).

Durante os próximos anos lecionou em diferentes sítios do Algarve e, em *part-time*, trabalhou no INATEL como animador desportivo. Mais tarde veio a desempenhar aí funções de Inspetor de Desportos, no Algarve. Desempenhou esta função até 1989.

Teve 5 anos de experiência na EA, pela Coordenação Distrital, que serviram para conhecer de perto os conceitos e algumas ideias que ia tendo. Este projeto partiu da necessidade de desenvolver o Nordeste Algarvio, era “urgente implementar um programa de alfabetização e educação de base dos adultos” (CCRA, 1983, p. 62).

Havia muitas trocas de ideias, debates e partilhas de experiências, entre as pessoas que estavam nas coordenações distritais no país. Todos os cursos eram intensivos e foram bastantes, por isso diz que não se é educador de adultos por intuição, “um bom educador de adultos só é bom educador se tiver formação” (E4).

Apesar do seu trabalho ser de coordenador das equipas que estavam no terreno, nunca foi um mero observador. Nos processos de desenvolvimento local os verdadeiros agentes trabalham

com e para as pessoas, aprendendo sempre numa base horizontal, aprende-se enquanto se ensina. Assim, ensinar não é, nem pode ser uma transferência de conhecimentos. A educação “bancária”, onde se aprende a obedecer, a ser disciplinado e onde o educador é o especialista e o educando o receptor dos saberes do seu professor é a forma de educar que o educador de adultos deve rejeitar. Esta educação torna-se “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (...) o educador faz “comunicados” (...) a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 1970). O educador de adultos tem de ter com os educandos uma relação de diálogo, promovendo o diálogo horizontal. Isto implica conseguir que os educandos discutam conteúdos, que lhe transmitam conhecimentos, que haja uma troca de saberes. Só assim se passa de uma consciência ingénuo para uma consciência crítica (Gadotti, 1996). O diálogo “consiste no respeito aos educandos... mas também enquanto expressão de uma prática social (p. 84). A prática do diálogo deve ser “trabalhada” pelo educador de forma crítica, de forma humilde “de quem não sabe tudo” pois o educando tem os seus próprios saberes, as suas próprias experiências de vida. É preciso que o educador suscite o debate, que faça com que todos participem (Melo, 2010) no seu próprio desenvolvimento – “É a participação crítica criadora do povo no processo de reinvenção da sociedade” (Freire, 1981, p. 23).

Com o trabalho na coordenação, Francisco aprendeu os conceitos teóricos e práticos da EA, as questões do desenvolvimento, os processos de terreno, aprendeu a lidar com as pessoas e aprendeu “o que é a vida” (E4). É importante que o educador tenha um conjunto de qualidades e capacidades que o sensibilizem para o processo educativo com os adultos. Na formação do educador o mais importante é a “compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo de insegurança a ser superada pela segurança, do medo” vai sendo superado e “vai gerando coragem” (Freire, 1996, p. 45).

No último ano em que trabalhou na Coordenação Distrital sentiu a necessidade de fazer alfabetização com adultos. Durante um ano deu um curso de alfabetização, como voluntário, numa fábrica de cortiça aos trabalhadores da mesma. Para si alfabetizar é “ter cá dentro a vontade de ajudar” (E4).

Em 1990, ao passar para a Universidade deu-se uma transição. Torna-se um adulto mais calmo, termina a sua carreira desportiva e este ano coincide, ainda, com a morte do pai. Nos finais da década de 90, foi convidado a lecionar a disciplina de EA. Lecionava no curso de formação de professores e passava a trabalhar no curso de educação e intervenção comunitária (EIC, depois Educação Social). Continuou durante um tempo na formação de professores, mas quando deu por si já tinha um horário quase completo no curso de EIC. Em 2002 passou a ser subdiretor do curso e um ano depois, diretor. Envolveu-se de tal forma em EIC que acabou por se afastar da formação de professores.

Encarou esta transição como um novo desafio. Esteve 10 anos ligado indiretamente à escola primária, mas foi com EIC, que reviu a EA. Por isso a sua passagem pela Universidade é caracterizada por ele com a expressão “Educação de Adultos”, caracterizando-a como uma “Parede de Pedra”.

4. CONCLUSÕES

São apresentadas as interpretações de dois resumos biográficos tendo em conta, as características de educadores de adultos com posições filosóficas e compromissos de um ponto de vista crítico, inspirados em Paulo Freire: o diálogo; a horizontalidade; a *práxis*; a valorizar as aprendizagens; a criticidade e a reflexividade. Analisando as biografias dos entrevistados e tendo em vista o compromisso com a mudança, com a transformação, tendo uma atitude interventiva, ativa e política, podemos apontar algumas características que os definem como educadores de adultos numa perspetiva freiriana.

O Manuel define-se como “arquiteto de situações potencialmente educativas” (E6) pelo que a sua posição sempre foi a de um educador que trabalhou para a criação de consciência de ser cidadão, é um educador político. As características do Francisco são de um educador facilitador de processos de aprendizagem, com base no trabalho em grupo, no diálogo e na horizontalidade.

A perspetiva de mudança e transformação é visível na vida de Manuel quando em Portugal através da DGEP, por exemplo, tentou criar as condições para a população poder desenvolver as suas atividades, apoiando-os. O educador de adultos tem de ser um agente da mudança e da transformação, precisa de ser um facilitador de processos de aprendizagem. É a ideia de que “mudar é difícil mas é possível” e urgente (Freire, 1996, p. 79), que o educador deve transmitir aos educandos. Acreditava nas pessoas e nos seus conhecimentos.

Por outro lado, Francisco liga-se a características de um educador facilitador de processos de aprendizagem. “A responsabilidade ética, política e profissional do educador coloca-lhe o dever de se preparar, de capacitar, de se formar” (Freire, 2001, p. 259). Quando na Coordenação Distrital, teve muita formação e isso foi importante para construir bases teóricas. Mais tarde, quando ligado à supervisão das práticas pedagógicas, tirou o mestrado nessa área com o objetivo de aprofundar os seus conhecimentos teóricos sobre a prática que estava a executar.

Na vida de Manuel a prática no projeto RADIAL, e mais tarde através da Associação In Loco, foi ao encontro das bases freirianas. Foram trabalhados os saberes das populações, dando-lhes formações que as ajudassem e as libertassem, assim como foram criadas condições para evitar que alguns jovens saíssem das suas terras. Foram trabalhadas questões de consciencialização e encorajamento dos saberes. Por exemplo, os jovens animadores não tinham muita autoconfiança, esta foi trabalhada. É importante que o educador de adultos seja capaz de promover espaços e uma prática educativa horizontal e libertadora (Freire, 1970). O que se aprende parte e nasce dos educandos, através do diálogo onde se refletem anseios e esperanças, é um instrumento para despertar consciências, um meio para um fim. Com os diferentes jovens dos diferentes CAI havia momentos de partilha e de discussão de saberes e de trabalho em equipa. Os educandos nunca podem ser vistos como “criaturas de mentes vazias” (Moraes, 1996, p. 586), mas como seres humanos com capacidades e experiências de vida únicas. Os educandos devem, sim, ser estimulados numa ótica de educação para a liberdade. O educador de adultos deve praticar a educação como uma forma de libertação, originando a consciência e responsabilidade social e política de cada indivíduo, fazendo a relação entre a teoria e a prática, uma reflexão que leve à ação (Teixeira, 2007).

Francisco demonstra, em vários momentos da sua biografia, a sua personalidade de agente de mudança, de valorizar as pessoas pelo que sabem, pela partilha de saberes, pelo trabalho em

grupo, como foi o caso da sua experiência: na RAF onde não havia hierarquias; como inspetor de desportos criando comissões para que as decisões fossem tomadas enquanto equipas de trabalho; na associação de vela trabalhavam em equipa, era um trabalho de grupo; enquanto diretor do curso de EIC constituía comissões para poder ouvir todos e tomarem decisões em conjunto. O educador de adultos tem de ter com os educandos uma relação de diálogo. O diálogo que o educador deve promover é o horizontal, de forma a conseguir que os educandos discutam os conteúdos, que lhe transmitam conhecimentos, que haja uma troca de saberes. Só assim se passa de uma consciência ingénuo para uma consciência crítica (Gadotti, 1996). O diálogo “consiste no respeito aos educandos... mas também enquanto expressão de uma prática social (p. 84).

Durante a sua vida, Manuel esteve politicamente comprometido com a educação, criando espaços e oportunidades para as populações – o educador de adultos deve ter amor e deve ser politicamente comprometido. Este compromisso é feito com os homens e mulheres com quem tem uma relação educativa, com a sociedade. Este compromisso visa assim o empenho na melhoria do bem-estar dos homens e mulheres, a melhoria da qualidade de vida das pessoas fomentando, através da consciência crítica criada, a criatividade, estimulando assim a reflexão e a ação sobre a realidade, levando a uma transformação criadora (Freire, 1996).

Quando esteve na Coordenação Distrital, Francisco, ia às reuniões com as bolsistas, assistia às atividades, era um supervisor que discutia em equipa. Nesta experiência houve uma aprendizagem horizontal, com humildade. Teve acesso a muita formação nessa fase, foi importante para compreender conceitos teóricos, para se preparar, para se capacitar. No terreno teve sempre a consciência que as bolsistas tinham mais experiência do que ele, assim nunca sobrepôs o seu poder à prática das mesmas. Foi ele também um educando. Uma educação horizontal, parte sempre da percepção de que o educador não é aquele que apenas ensina conteúdos, mas também ensina a pensar certo (Freire, 1996) e que aprende sempre. Esteve sempre muito presente a questão do diálogo numa perspetiva horizontal, ele era o elo de ligação entre o terreno e a Coordenação Distrital, conseguindo acompanhar o trabalho e de certa forma mediar. A prática do diálogo deve ser “trabalhada” pelo educador de forma crítica, de forma humilde “de quem não sabe tudo” pois o educando tem os seus próprios saberes, as suas próprias experiências de vida (Melo, 2010). Aprendeu a cultura e as tradições das pessoas da serra, o seu modo de vida, as suas dificuldades, aprendeu com elas mais do que ensinou, aprendeu o que elas sabiam, porque mesmo sendo analfabetas tinham muito para ensinar.

Apesar das funções dos educadores poderem ser diferentes, os seus objetivos são sempre comuns: as pessoas, a mudança e a transformação social. A história da EA não é só feita pela política dos políticos, mas pelas pessoas, pelos educadores e educandos que vão “fazendo história”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, R. (2002). The life story interview. In Gubrium, E. & Holsten, J. *Handbook of interview research. Context & method.* (pp. 121-140). United States of America: Sage Publications;
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática.* Lisboa: Educa;
- Comissão de Coordenação da Região do Algarve (1983). *Programa de desenvolvimento integrado do nordeste algarvio.* Faro: CCRA;
- Couceiro, M. (1997). Especificidades das abordagens biográficas em ciências da educação. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Eds.), *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação* (pp. 263-270). Lisboa: Afirse Portuguesa;
- Ferreira, A.; Pina, L. & Carmo, T. (2005). *A relação educador educando na perspectiva freiriana.* In V colóquio internacional Paulo Freire;
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra;
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra;
- Freire, P. (1981). *A Importância do Acto de Ler.* São Paulo: Cortez Editora;
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra;
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos Professores. In *Estudos Avançados*, 15(42), 259-268;
- Freire, P. (2001b). *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Ediciones Morata;
- Gadotti, M. (1996). A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In Gadotti, M. (org.). *Paulo Freire. Uma bibliografia.* (pp.69-116) S. Paulo: Cortez editora;
- Glat, R. & Pletsch, M. (2009). O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educativas especiais. In *Educação Especial*, V22, n34, maio/ago, pp. 139-154. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria;
- Guimarães, P. (2010). Modelos de análise de políticas públicas de educação de adultos. In Paula Guimarães, *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006) – A Emergência da Educação para a Competitividade.* Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Melo, A. (2010). A formação do cidadão (Curto ensaio sobre Educação Política). Acedido a Janeiro 3, 2013, in http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=439&Itemid=12;
- Mendoza, M. & Rojas, R. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39;
- Milana, M. (2010). Introduction. In Jääger, T. (Eds.) *The art of being an adult educator* (pp.7-9). Copenhagen: Danish School of education;
- Monteagudo, J. (2010). *La entrevista en historia oral e historias de vida: Teoría, método y subjetividad.* (pp. 1-20) España;
- Moraes, M. (1996) Paulo Freire e a formação de educadoras. In Gadotti, M. (Org.). *Paulo freire. Uma bibliografia.* (pp.584-586) S. Paulo: Cortez editora;
- Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Univ. De Deusto;
- Rakotomalala, P. & Khoi, T. (1981). *Educação no meio rural.* Viseu: Moraes editores;
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, Interpretativist Approaches to Human Inquiry. In Denzin, N. & Lincon, Y. *Qualitative Research* (pp.118-137). United States of America: Sage;

- Teixeira, T. (2007). *Dimensões Socioeducativas do teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Tese de doutoramento em educação e Sociedade. Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona;
- Torrado, N. (2002). *La educación de adultos*. Acedido em Março 10, 2013, In <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/18/c18art8.htm>;
- Torres, C. (2006). *Lectura crítica de Paulo Freire en America Latina: pasado y presente*. In Torres, C. (Comp.) *Lectura crítica de Paulo Freire*. (pp. 19-40). Xàtiva: Institut Paulo Freire de España e CREC.

CAPÍTULO 4

APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE TRABALHO

PERSPECTIVAS E REFLEXÕES

Catarina Doutor (cdoutor@ualg.pt)

RESUMO: Esta investigação centra-se numa reflexão acerca da aprendizagem e o mundo do trabalho, cujo objetivo principal consiste em identificar e compreender as aprendizagens desenvolvidas em contexto de trabalho. Pretende-se ainda identificar ações de formação frequentadas e, por conseguinte, compreender o papel desempenhado pela formação nos percursos profissionais dos indivíduos. Para alcançar os objetivos, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas a adultos. O estudo revelou que autonomia, responsabilidade, organização, capacidade de trabalhar em equipa são algumas das aprendizagens adquiridas em contexto de trabalho. Consta-se ainda a participação em ações de formação como reflexo da atual importância da formação para responder às necessidades e exigências do mercado de trabalho. Estas aprendizagens são, portanto, fundamentais para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos entrevistados.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Trabalho/Emprego; Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

INTRODUÇÃO

Partindo do interesse pelo contexto de trabalho, procuramos identificar e compreender as aprendizagens em contexto de trabalho e ainda compreender o papel da formação no desempenho da atividade profissional dos adultos. Tendo por base uma discussão teórica acerca da aprendizagem em contexto de trabalho, pretendemos responder às seguintes questões:

- Quais as aprendizagens ocorridas em contexto profissional?
- Qual o papel da formação no desempenho da atividade profissional?

No que concerne à estratégia metodológica, esta baseia-se numa abordagem qualitativa, que utiliza o método biográfico por se considerar que este é adequado para compreender as aprendizagens dos adultos em contexto de trabalho.

A aprendizagem em contexto de trabalho constitui uma dimensão fundamental da Educação de Adultos em Portugal, principalmente para o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Face aos baixos níveis de escolaridade e de qualificação, este sistema foi criado em Portugal, em 2001. O principal objetivo deste sistema consistia em

reconhecer as competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Para além da melhoria dos níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, este sistema incentivava ao prosseguimento de estudos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. As aprendizagens realizadas em contexto de trabalho representam, nitidamente, uma mais-valia para os indivíduos, as empresas e o mercado de trabalho. São, na realidade, relevantes para o desempenho profissional bem como para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos (Pires, 2002).

Atendendo aos objetivos mencionados anteriormente, foram realizadas quatro entrevistas biográficas a adultos que se encontravam a frequentar o processo de RVCC.

APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE TRABALHO

O contexto de trabalho tem assumido, nos últimos anos, uma visibilidade social crescente fruto das transformações tecnológicas, sociais e culturais, nomeadamente, o aumento do desemprego, a precarização do mercado de trabalho, o crescente sentimento de insegurança e a constante exigência por parte dos empregadores, entre outras. Para Jarvis (2004), o trabalho é fundamental para o desenvolvimento humano, assim como para o bem da sociedade. No entanto, devido à rápida mudança social, o trabalho já não é um fenómeno permanente para muitas pessoas, uma vez que é exigido, cada vez mais, a aquisição e o desenvolvimento de novos conhecimentos e competências para que os indivíduos se tornem empregáveis. Numa perspetiva crítica face ao atual contexto de profundas transformações, Guimarães, Sancho e Oliveira (2004) mencionam que a qualidade, a competitividade, a produtividade e a flexibilidade são entendidas, em boa parte, como alicerces fundamentais no mercado de trabalho.

É certo que o emprego para toda a vida tem vindo a perder sentido e, por isso, os níveis de desemprego são preocupantes pelo impacto significativo que desencadeiam na vida das pessoas. Na verdade, vivemos num contexto de crescimento do desemprego e de precariedade contratual em que os percursos profissionais dos indivíduos são, constantemente, marcados por interrupções e afastamentos da atividade profissional (Alves, 2012; Guerreiro & Abrantes, 2007).

Nas últimas décadas, a relação entre o trabalho e a formação sofreu profundas alterações, constatando-se, assim, que estamos a “viver uma situação de profunda crise quer do mundo da formação quer do mundo do trabalho” (Correia, 2005, p. 61). Neste contexto, a abordagem crítica do autor revela-nos que a formação tornou-se “num dever de adaptação às transformações tecnológicas dos contextos de trabalho” (*Idem*, p. 64). A verdade é que a formação não visa transformar os indivíduos para os adaptar ao trabalho, mas sim a transformação do próprio contexto de trabalho. Desta forma, a formação procura “induzir situações em que os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e [que] sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação” (Correia, 1997, p. 37). Ora, em boa verdade, a importância atribuída à formação só poderá ser plenamente compreendida se estudarmos os percursos de vida, os contextos de trabalho e as aprendizagens dos indivíduos. Atualmente, o mercado de trabalho exige que os trabalhadores aprendam novas ferramentas e competências com o propósito de enfrentar as transformações tecnológicas e

sociais. Estas competências requerem não só conhecimentos científicos, tecnológicos e outros relacionados com a organização e funcionamento das organizações, como também espírito de iniciativa, autonomia, responsabilidade, capacidade de trabalho em equipa, capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, capacidade de comunicação, entre outras.

Neste sentido, Canário (2000) é bastante crítico face ao entendimento do trabalho e dos trabalhadores pelo sistema capitalista, uma vez que “novos modos de pensar e de organizar o trabalho fazem apelo a novos tipos de saberes, nomeadamente: trabalhar em equipa, pensar à escala da organização no seu todo [e] agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação” (p. 44). A promoção destas competências exige, portanto, mais formação, continuada e contextual contribuindo para uma mudança refletida das organizações, bem como para a preparação de trabalhadores num contexto marcado pela mobilidade profissional. Perante esta segmentação, aposta-se em quatro domínios fundamentais, nomeadamente: atualização dos trabalhadores altamente qualificados, numa lógica de «promoção da excelência»; formações curtas e muito «instrumentais» para os ativos empregados menos qualificados; ações de inserção profissional dos recém-formados; formação para a inserção social, incidindo especialmente nos desempregados e nos contextos sociais em situação problemática. (Rothes, 2009, p. 144)

Este é, a nosso ver, um aspeto marcante do pensamento crítico de Rothes (2009), em que a formação passa a ser um mercado e, por conseguinte, são criados segmentos de procura e oferta consoante os interesses do mercado de trabalho, assim como do funcionamento da sociedade. Como se pode depreender, vários autores (Canário, 2000; Correia, 2005; Rothes, 2009) criticam o sistema capitalista, sobretudo, a forma como este entende o trabalho, os trabalhadores e, em última instância, a sua formação. À semelhança destes autores, consideramos que o mais importante são as pessoas e não o sistema financeiro.

Em síntese, o local de trabalho ou a vida profissional têm sido definidos como uma “área central” da aprendizagem ao longo da vida (Olesen, 2004, p. 24). Quer isto dizer, que o mundo do trabalho constitui, sem dúvida, um espaço privilegiado de educação, uma vez que se trata da aprendizagem de um conjunto de aptidões, saberes e competências. Nesta linha de pensamento, Gelpi (2001) defende que a natureza do trabalho é essencial para o desenvolvimento humano e social do indivíduo.

METODOLOGIA E CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Este texto foi produzido no âmbito do projeto de investigação - A vida em mudança: a literacia na educação de adultos⁸. Tendo como principal finalidade conhecer e compreender as experiências de vida dos adultos relativamente ao seu percurso de vida, particularmente, em termos profissionais recorreremos ao método biográfico. Na realidade, as abordagens biográficas têm vindo a impor-se como metodologia de investigação, uma vez que consistem numa recolha

8 PTDC/CPE-CED/105258/2008, coordenado pela Universidade do Minho em colaboração com a Universidade do Algarve, com financiamento de fundos nacionais, através da FCT/MCTES (PIDDAC) e cofinanciamento do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE – Programa Operacional Fatores de Competitividade (POFC).

intensiva de dados de caráter biográfico, sobre uma ou mais pessoas, através da realização de diversas entrevistas (Nóvoa, 2002). Uma história de vida, parafraseando Atkinson (2002), reporta-se a um determinado contexto social, a um episódio de vida marcante, como por exemplo, um nascimento de um filho ou outra experiência que, de uma forma direta ou indireta, traduz valores, sentimentos ou costumes. Este método possibilita-nos, não só um conhecimento mais aprofundado da vida das pessoas, mas também das suas vivências e aprendizagens do dia-a-dia.

Neste sentido, utilizamos a entrevista biográfica enquanto principal técnica de recolha de informação para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações para tal. Segundo Cavaco (2009), a entrevista biográfica possibilita a compreensão dos processos de formação experiencial, a identificação dos adquiridos resultantes da formação, a compreensão do significado atribuído às experiências e, por último, a relação que as pessoas têm com o saber.

Deste modo, foram realizadas quatro entrevistas biográficas a adultos que concluíram o processo de RVCC, de ambos os sexos. Os adultos apresentavam idades compreendidas entre os 29 e os 42 anos. No que se refere ao estado civil, dois entrevistados são casados e os restantes dois são divorciados (Helena⁹ e Mário). Relativamente às habilitações literárias, João e Mário tinham o 9º ano através do processo de RVCC de nível Básico; Helena frequentou um Curso Profissional de Contabilidade e Fiscalidade, promovido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), com equivalência ao 10º ano de escolaridade; e, por último, Sofia frequentou o 12º ano de escolaridade, deixando apenas três disciplinas por concluir. À exceção de Mário que tem nacionalidade venezuelana, os entrevistados são de nacionalidade portuguesa. Todos os entrevistados exercem uma atividade profissional e as suas profissões são ligadas ao comércio e aos serviços. Importa ainda referir que todos os entrevistados são trabalhadores por conta de outrem.

Para estes adultos, o processo de RVCC representou uma “oportunidade” educativa imprescindível para alcançar a escolaridade mínima obrigatória. Em boa verdade, o processo de RVCC tinha como pressuposto central que os adultos adquiriam experiências através de diversos contextos - formais, não formais e informais. Neste cenário, o direito à educação de adultos adquire um lugar de destaque, pretendendo-se, deste modo, suscitar a curiosidade e o prazer de aprender (Melo, 2011). Constituindo-se como uma oferta pública de educação de adultos, o RVCC assentava numa lógica de competências, em que os adultos refletiam acerca das suas experiências e aprendizagens pessoais e profissionais adquiridas ao longo da vida, através da construção de um portefólio reflexivo das aprendizagens (PRA). Pires (2006) defende que o reconhecimento das aprendizagens experienciais pode constituir-se como um motor de novas dinâmicas formativas, na medida em que contribui para a elaboração de projetos pessoais e profissionais, desenvolve a autoestima da pessoa e, possibilita novas oportunidades de formação. Esta aprendizagem experiencial poderia ser certificada com um diploma ou uma qualificação profissional (Guimarães, 2011).

9 Importa referir que os nomes dos entrevistados são fictícios.

PERCURSOS DE VIDA PROFISSIONAL DOS ADULTOS: ANÁLISE DOS RESULTADOS

As aprendizagens desenvolvidas no contexto de trabalho são questões que merecem, do nosso ponto de vista, alguma reflexão. Na realidade, as aprendizagens realizadas no campo profissional ocupam, sem dúvida, um papel relevante no percurso de vida dos adultos e na sociedade (Jarvis, 2004). Seguindo esta linha de pensamento, questionámos os adultos relativamente ao percurso profissional, nomeadamente a entrada no mundo do trabalho, as tarefas realizadas, as dificuldades sentidas, as relações com os colegas, a satisfação com o trabalho atual e, por último, as formações frequentadas.

A transição da escola para o mundo do trabalho é caracterizada pelo abandono do sistema educativo. Na realidade, os quatro adultos entrevistados não possuíam, no momento da investigação, a escolaridade mínima obrigatória (12º ano). Os principais motivos apontados pelos adultos que contribuíram para a interrupção escolar foram: a desmotivação escolar, o desejo de independência económica, questões de índole familiar (divórcio dos pais) e, por último, o desejo de ingressar no mercado de trabalho. Uma investigação desenvolvida por Benavente *et al.* (1994) constatou que o abandono escolar surge como um acontecimento desejado por muitos estudantes, porque estes não se sentem “felizes” na escola. Para além disso, a entrada no mundo do trabalho encontra-se fortemente associada com o desejo de independência financeira (Guerreiro & Abrantes, 2007).

Com percursos caracterizados pelo insucesso escolar e, conseqüente, abandono escolar, os adultos iniciaram o seu percurso profissional muito cedo, por volta dos dezasseis anos de idade. As condicionantes familiares assumem um papel preponderante no primeiro emprego dos adultos, sendo que João e Mário obtiveram os seus primeiros empregos através de familiares. O primeiro emprego de João foi na empresa de distribuição de bebidas onde o seu pai trabalhava. Anos mais tarde, a convite da sua tia, João decidiu ir trabalhar numa exploração de suinicultura na Suíça. De igual modo, Mário decidiu abandonar a escola e ir trabalhar com o seu pai na área da construção civil. Por outro lado, é possível destacar o acesso ao primeiro emprego através de mecanismos formais, nomeadamente estágios ou candidaturas a anúncios de emprego (Helena e Sofia). Por exemplo, Helena iniciou o seu percurso profissional através de um estágio que realizou no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Já Sofia candidatou-se a uma vaga para empregada de loja num centro comercial.

Ao longo do percurso profissional dos adultos, constata-se a existência de vários empregos. Esta diversidade de locais de trabalho é, no fundo, reflexo da instabilidade laboral. Helena, por exemplo, revela que ao longo do seu percurso profissional já trabalhou em diversas empresas, nomeadamente num Organismo do Estado, numa empresa de bebidas, numa empresa do ramo automóvel, numa empresa de materiais e equipamentos elétricos, entre outras. Como resultado das experiências profissionais mencionam que, de uma forma geral, realizaram muitas aprendizagens, adquiriram autonomia, responsabilidade, maturidade e independência e, conseqüentemente, crescimento profissional. Estes resultados são consonantes com a investigação desenvolvida por Figueira e Rainha (2004), em que ao longo dos seus percursos profissionais, os indivíduos transitam de “ocupações” ganhando, deste modo, competências. Olesen (2004) acrescenta que o local de trabalho constitui, naturalmente, um espaço privilegiado para a aprendizagem. No que concerne aos fatores pertinentes para a aprendizagem em contexto

de trabalho destacam-se, sobretudo, a organização no trabalho, a autonomia, a complexidade do trabalho, a responsabilidade, entre outros.

Partindo do pressuposto que a entrada no mundo do trabalho desencadeia significativas aprendizagens na vida dos adultos, os nossos entrevistados indicam o desenvolvimento de novas aprendizagens. João e Helena reconhecem que o primeiro emprego foi uma excelente aprendizagem, na medida em que adquiriram uma outra noção da vida, do trabalho e, principalmente, da gestão do dinheiro. João acrescenta ainda que, aprofundou os seus conhecimentos ao nível do inglês e da matemática. Na realidade, a valorização da aprendizagem assume, segundo Ávila (2005), um papel preponderante nos percursos de vida dos adultos.

Os adultos desempenham diferentes profissões, nomeadamente: carpinteiro de portas de segurança (João), rececionista de uma oficina (Helena), assistente de escala – aviação (Mário) e, por fim, vendedora numa loja de roupa (Sofia). Estes dados vêm corroborar o facto de que os indivíduos com baixas ou médias qualificações optam, preferencialmente, por ocupações ligadas aos serviços e vendas (Cardoso et al., 2005). Esta diversidade de contextos de trabalho contribui, naturalmente, para uma diversidade de funções e/ou tarefas profissionais. Tal diversidade reflete um conjunto de saberes adquiridos através do desempenho de determinadas funções. Neste sentido, as principais funções prendem-se, antes de mais, com o atendimento ao público, a reposição do material, marketing e publicidade, entre outras. Os entrevistados - João, Helena e Sofia - referem que utilizam o computador para cumprir as suas tarefas quotidianas e, também, comunicar com os clientes. Acrescentam ainda o recurso à numeracia para realizar cálculos, a leitura e a escrita de documentos, enviar *emails* aos fornecedores e aos clientes, a gestão dos materiais e o “fecho da caixa” confirmando – à semelhança de outras investigações desenvolvidas – a crescente utilização da literacia em contexto de trabalho. Por exemplo, Hoyles et al. (2002) elucidam que a leitura, a escrita e a numeracia são competências extremamente importantes no local de trabalho. Neste sentido, o desenvolvimento destas competências afigura-se como uma ferramenta importante para enfrentar as exigências e os desafios do quotidiano profissional. Tais competências são, deste modo, fundamentais para uma adaptação a situações de mudança (Cavaco, 2003).

Ao longo do percurso profissional, os trabalhadores deparam-se com algumas dificuldades. O atendimento ao público é referido como uma dificuldade sentida no trabalho. João aponta o facto de ter que lidar com várias pessoas no atendimento ao público. Revela que, atualmente, temos o *“cliente que ainda não sabe o que vem comprar; temos o cliente que não tem educação e pensa que é o dono do mundo; mas também temos o cliente habitual que vem à loja; enfim são sempre situações que nos põem à prova e que temos de superar sem mostrar má cara a quem quer que seja.”* Por ser um pouco tímida, Sofia confessa que o atendimento ao público numa loja de tabaco, inicialmente, foi complicado por ser um público, maioritariamente, masculino. Menciona que adotou uma estratégia de *“criar uma capa”* o que se traduziu num esforço e empenho profissional.

Além disso, as dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho são, essencialmente, justificadas pela ausência de um certificado escolar de nível mais elevado. Mário, por exemplo, aponta que o facto de não ter a escolaridade mínima obrigatória restringiu, claramente, as suas possibilidades de emprego. Tal resultado vem corroborar que a ausência do diploma dificulta o acesso ao emprego desejado e, por outro lado, restringe as possibilidades de progressão na carreira (Ávila, 2008).

A relação com os colegas é, certamente, uma dimensão fundamental no percurso profes-

sional. A existência de um bom clima patente nas relações sociais, desenvolvidas em contexto de trabalho, é evidenciada por todos os entrevistados. João refere que devemos respeitar a entidade patronal, bem como os colegas de trabalho. As relações com os colegas mais velhos foram, na sua opinião, fundamentais para a aquisição e partilha de conhecimentos e aprendizagens profissionais. Tal como afirma Canário (2003), os conhecimentos profissionais são, muitas vezes, provenientes da relação com os colegas.

Durante o seu percurso profissional, Helena revela que sempre teve uma *“atitude acessível, assertiva, de simpatia e cordialidade, demonstrando sempre disponibilidade e entreaajuda.”* Tal postura contribuiu, inegavelmente, para a criação de muitos laços de amizade com os seus colegas de trabalho e muitos deles são *“quase como da [sua] família.”* De igual modo, Mário e Sofia destacam a criação de laços de amizade com os colegas de trabalho. Desta forma, os adultos realçam as relações de proximidade/amizade, as competências de comunicação e o trabalho em equipa como indispensáveis para desempenhar as suas funções profissionais. Estes resultados são consonantes com Alcobia (2001), na medida em que o ambiente de trabalho é pautado, maioritariamente, pelo respeito, entreaajuda, amizade, comunicação e troca de experiências e conhecimentos.

Atualmente, os indivíduos são confrontados com novas e crescentes exigências no contexto de trabalho resultantes da dominante evolução tecnológica, da flexibilização da organização do trabalho e, principalmente, dos elevados níveis de desemprego. Tendo em consideração a sua complexidade, a satisfação no trabalho compreende as seguintes dimensões: a satisfação com a empresa ou organização; as condições de trabalho (local de trabalho e horário); a diversidade de tarefas desempenhadas; a estabilidade profissional; a autonomia; entre outras (Alcobia, 2001). Com efeito, a diversidade de tarefas desempenhadas e o conteúdo do trabalho realizado influenciam a satisfação dos indivíduos com o trabalho. Neste sentido, João, Helena e Sofia destacam o atendimento ao público como uma tarefa complexa que resulta numa aprendizagem positiva. Como resultado das diversas experiências profissionais, os entrevistados mencionam que, de uma forma geral, adquiriram autonomia e independência.

Conscientes da instabilidade no emprego, os adultos mencionam a dedicação, o empenho e a autonomia na execução das tarefas profissionais. Porém, Helena e Mário não se encontram totalmente satisfeitos com o trabalho que realizam. Tal facto pode estar relacionado com as áreas e as tarefas profissionais e, conseqüentemente, o salário. A insatisfação relativamente à remuneração foi outro aspeto mencionado pelos entrevistados. É claro que a satisfação da remuneração influencia o desempenho profissional dos indivíduos, como é o caso de Mário e Sofia que não se encontram satisfeitos com os seus salários tendo em conta a diversidade e a quantidade de tarefas desempenhadas diariamente. Pese embora considere o seu trabalho mal remunerado, Mário refere que é um trabalho emocionante.

Para além disso, a satisfação no trabalho exerce uma forte influência na decisão de mudar de emprego. Os resultados evidenciam uma capacidade de aprendizagem em contexto de trabalho e, simultaneamente, uma eminente confiança perante um futuro profissional, destacando-se o desejo e a vontade de progressão na carreira, o prosseguimento dos estudos e a criação do próprio negócio. Para João, a escolaridade secundária irá, a longo prazo, ser uma mais-valia para o seu futuro profissional. Consciente da sua experiência profissional, o entrevistado manifesta, claramente, o desejo de criar a sua própria empresa. Mário, por seu turno, tenciona mudar de emprego ou então concorrer para um cargo superior na sua entidade patronal com o intuito de

“deixar de carregar malas para uma vaga seja ela fazer horários, apoio didático ao staff dentro da empresa”, melhorando, assim, as suas condições de vida. Estes resultados particularizam os relatados no estudo realizado por Tett, Crowther e McCulloch (2006), em que as experiências profissionais contribuem para a confiança dos adultos a candidatarem-se a novos empregos.

Num contexto pautado pelas rápidas e constantes transformações sociais e tecnológicas, assiste-se a um crescimento exponencial da formação. A procura ativa de formação surge, desta forma, como uma estratégia de aquisição e reconversão de competências profissionais. Entendida como um passaporte para a progressão profissional, a formação é, para estes adultos, uma mais-valia para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Todos os entrevistados demonstram uma evidente preocupação e interesse em apostar na sua qualificação pessoal e profissional através da aquisição de novas competências e aprendizagens. O interesse em ações de formação é, no fundo, o reflexo do desenvolvimento de novas competências pessoais e profissionais, como é o caso das ações de formação em informática. Na realidade, João e Helena realçam as ferramentas adquiridas ao nível dos programas informáticos – *Word, Excel e PowerPoint* – como um requisito imprescindível para a realização das suas atividades profissionais. João aponta a criação de um programa informático interno da empresa como bastante vantajoso pois permite ter conhecimento dos materiais e/ou produtos que existem em *stock*, os preços dos mesmos, entre outros. Helena, por outro lado, realça a importância da “utilização” do *Excel*, uma vez que começou a *“criar mapas em Excel para [uma] melhor orientação de todos na orgânica do escritório.”* Neste sentido, a literacia tecnológica pode ser vista como uma das competências adquiridas ao longo da vida por estes adultos que determina e, simultaneamente, melhora a aprendizagem.

É ainda possível constatar a diversidade de áreas de formações frequentadas pelos adultos, designadamente gestão de eventos, contabilidade, comportamento e motivação das chefias de equipa, socorrismo, auxiliar de ação médica, entre outras. Em síntese, os adultos demonstram um dinamismo profissional reflexo de um investimento na formação (Cardoso *et al.*, 2005). Helena e Mário mencionam que a participação em ações de formação é, por vezes, proporcionada pela entidade empregadora. Por exemplo, Mário enfatiza a formação em Operador de Assistência em Escala como fundamental, na medida em que lhe permitiu familiarizar-se com os diversos aviões e, por conseguinte, o carregamento e manuseamento de cargas perigosas. Para além destas formações, Mário e Sofia revelam ainda a intenção de prosseguirem os seus estudos no Ensino Superior em áreas como a enfermagem e a veterinária, respetivamente, em busca de uma habilitação formal e, conseqüentemente, uma transição para uma atividade profissional mais estável.

CONCLUSÕES

Tendo como principal atenção o mundo do trabalho, procurámos contribuir para uma reflexão em torno das aprendizagens desenvolvidas em contexto profissional. Para tal, pretendemos identificar e compreender as aprendizagens, assim como o papel da formação no desempenho da atividade profissional dos adultos. Atendendo aos objetivos que sustentaram a investigação, é chegado o momento de apresentar as conclusões. É importante referir que

não se pretendem retirar conclusões generalizáveis, uma vez que as informações recolhidas se reportam a um contexto particular em que se procura compreender o sentido e o significado das aprendizagens no quotidiano profissional.

Como vimos anteriormente, a aprendizagem representa, portanto, um alicerce significativo para o mundo do trabalho, na medida em que capacita os indivíduos a alcançar os seus objetivos e, conseqüentemente, desenvolve novas competências e novos conhecimentos. Leach e Zepke (2005) defendem a necessidade da aprendizagem no local de trabalho, dado que as pessoas continuam a aprender nas suas experiências quotidianas de trabalho.

Os adultos identificam a entrada “precoce” no mundo do trabalho como determinante para a aquisição e o desenvolvimento de novas aprendizagens. Estas aprendizagens contribuíram, na verdade, para a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, o crescimento pessoal e social dos adultos. Os resultados apurados indicam que as aprendizagens realizadas pelos entrevistados, em contexto de trabalho, referem-se à aquisição de um conjunto de competências e de conhecimentos cruciais para o desempenho profissional. Mas, por outro lado, estas aprendizagens relacionam-se com questões identitárias na medida em que contribuem para o desenvolvimento pessoal dos adultos. Tal como afirma Ana Luísa Pires (2002), o contexto de trabalho é, por si só, um lugar formativo que abrange diversas dimensões (profissional, pessoal, social, identitária, cultural).

Conscientes das aprendizagens adquiridas ao longo do percurso profissional, os entrevistados destacam as experiências e as competências adquiridas como reflexo da diversidade de empregos e de tarefas e/ou funções desempenhadas, nomeadamente a capacidade de trabalhar em equipa, a organização e o planeamento das suas atividades profissionais, a resolução de problemas, entre outras. Os adultos salientam a aquisição destas aprendizagens como determinantes na sua vida profissional e pessoal. Logo, os adultos são, em boa verdade, “produtos” das suas aprendizagens (Correia, 2005).

Ainda no âmbito do percurso profissional, podemos constatar que as aprendizagens dos adultos são desenvolvidas no decorrer das suas experiências quotidianas. Quer isto dizer que os sujeitos da investigação recorrem, naturalmente, à leitura, à escrita, à numeracia e à literacia tecnológica para desempenhar as suas tarefas profissionais. Outro aspeto que deve ser destacado prende-se com o investimento dos adultos em formação profissional, principalmente, ao nível da informática para fazer face às exigências do mercado de trabalho. Na realidade, as novas tecnologias no mundo do trabalho impõem aos trabalhadores a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos informáticos. Nesta linha de ideias, a internet é utilizada, pelos entrevistados, como uma estratégia para adquirir conhecimentos sobre um determinado assunto ou área. De facto, a procura de informação através da internet é, segundo Valente, Carvalho e Carvalho (2009) uma prática regular e, ao mesmo tempo, uma estratégia para combater o desconhecimento.

Também não podemos deixar de mencionar o impacto da escolaridade secundária, obtida através do processo de RVCC, identificado pelos adultos ao nível das perspetivas futuras profissionais. Os adultos acreditam que esta escolaridade contribuirá para a abertura de “novas portas” em termos profissionais. Revelam, portanto, uma vontade de mudar de emprego, de progredir da carreira, de prosseguir os estudos e até de criar a própria empresa. Estes resultados são concordantes com a ideia defendida por Ávila (2005), uma vez que, os adultos procuram este processo enquanto via possível não só para aumentarem a sua qualificação escolar, mas sim para promover as suas condições de empregabilidade. Quer isto dizer que, quer ocorram ou

quer não ocorram mudanças profissionais significativas após a conclusão do RVCC, os adultos perspetivam, de forma positiva, as suas condições de empregabilidade.

Atualmente, o crescimento da taxa de desemprego, a flexibilização dos modelos de organização do trabalho e a instabilidade laboral marcam a dinâmica do mercado de trabalho. Conscientes das transformações e das exigências impostas pelo mercado de trabalho, os entrevistados consideram importante apostar em qualificações e, simultaneamente, elevar o seu nível de escolaridade. Os dados apurados evidenciam as formações frequentadas pelos adultos em diversas áreas, particularmente: informática, saúde, organização e gestão de eventos, relações interpessoais, entre outras. A frequência e o interesse em ações de formação são, a nosso ver, reflexo da consciência da importância da formação para “competir” no mercado de trabalho atual. Perante um contexto de precariedade laboral, torna-se premente estimular a formação em contexto de trabalho, principalmente em termos sociais. Por isso, cabe às empresas e ao Estado a promoção ou o incentivo à participação dos trabalhadores em ações de formação, de forma a contribuir para o desenvolvimento de novas aprendizagens dos seus empregados.

Em síntese, as aprendizagens adquiridas em contexto de trabalho afiguram-se muito diversificadas e, ao mesmo tempo, complementam-se, tornando o percurso dos adultos num processo complexo. É certo que os adultos empenham-se por adquirir saberes e/ou aprendizagens percecionadas como fundamentais para ultrapassar desafios. Tal significa que as aprendizagens decorrem de uma forma contínua ao longo da vida. É, de igual modo, importante enfatizar, sobretudo, a grande capacidade de investimento pessoal dos adultos entrevistados na execução das diferentes tarefas com as quais são constantemente confrontados, permitindo-lhes a aquisição de saberes, assim como a resolução de desafios com êxito. Neste sentido, a aprendizagem encontra-se intimamente relacionada com as situações vividas e com os desafios com que os indivíduos se depararam, ao longo das suas vidas, e em diferentes contextos. Ao entendermos a aprendizagem unicamente como um contributo para a vida profissional e, por conseguinte, para o desenvolvimento económico, tem-se uma visão instrumentalizada da aprendizagem. Ora, em boa verdade, a aprendizagem é um processo que resulta não só das dinâmicas individuais e coletivas, mas também das experiências da vida (Cavaco, 2002).

Para concluir, os resultados apurados permitem-nos identificar quais as aprendizagens adquiridas e utilizadas em contexto de trabalho. Aliado a esta questão, permitem-nos ainda compreender o papel desempenhado pela formação no desempenho profissional dos entrevistados. Neste contexto, a investigação constitui um contributo significativo para compreender melhor este importante fenómeno na sociedade portuguesa – aprendizagem em contexto de trabalho. cremos ainda que a investigação adquire especial relevância ao procurar desvendar os significados atribuídos às aprendizagens desenvolvidas em contexto de trabalho e ao equacionar a necessidade de produzir conhecimento em torno das mesmas. Trata-se, portanto, de uma investigação que procura constituir-se como um ponto de partida para muitas indagações. Um ano após a nossa investigação, quais as mudanças ocorridas em termos profissionais? Será que os adultos conseguiram alcançar os seus projetos futuros? Se estudássemos as aprendizagens dos licenciados, quais seriam os nossos resultados? Estão são algumas questões significativas que permanecem em aberto para futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcobia, P. (2001). Atitudes e satisfação no trabalho. In José Maria Carvalho Ferreira, José Neves e António Caetano (Coord.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 281-306). Lisboa: McGraw-Hill.
- Alves, M. (2012). Aprendizagem ao longo da vida e transições educativas e profissionais: os diplomados de ensino superior em tempos de incerteza. In Actas do VII Congresso Português de Sociologia – *Sociedade, Crise e Reconfigurações*, (pp. 1-16). Universidade do Porto, Faculdade de Letras e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 19 – 22 junho.
- Atkinson, R. (2002). The life story interview. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 121-140). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências – Chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de Doutoramento submetida para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia Especialização em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Ávila, P. (2008). Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. *Sociologia*, nº17/18, pp. 307-337.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Butler, J. & Brooker, R. (1998). The learning context within technical and further education colleges as perceived by apprentices and their workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 50 (1), pp. 79-96.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa-Formação / ANEFA.
- Canário, R. (2003). Formação e mudança no campo da saúde. In Rui Canário (Org.). *Formação e situações de trabalho* (pp. 117-146). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, G.; Costa, A. F.; Conceição, C. & Gomes, M. C. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Cavaco, C. (2002). Aprender Fora da Escola: percursos de formação experiencial. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº20, pp. 125-147.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco Escolarizados – Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa e Unidade de I&D de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Correia, J. (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In Rui Canário (Org.) *Formação e Situações de Trabalho*. (pp. 13-41). Porto: Porto Editora.
- Correia, J. (2005). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num contexto de crise do trabalho. In Rui Canário e Belmiro Cabrita (Org.). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências* (pp.61-72) Lisboa: EDUCA.
- Guerreiro, M. D. & Abrantes, P. (2007). *Transições incertas – os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Guimarães, P., Sancho, A. V. & Oliveira, R. (2004). A leitura e a escrita num quotidiano profissional: O projeto Literacia(s) em Contexto de Trabalho. Investigação e Educação/Formação. In Actas do Vº Congresso Português de Sociologia – *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. (pp. 129-132). Universidade do Minho, Braga: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação.
- Graff, H. (1995). *The Labyrinths of Literacy – Reflections on Literacy Past and Present*. London: University of Pittsburgh Press.

Hoyles, C.; Wolf, A. & Molyneux-Hodgson, S. & Kent, P. (2002). *Mathematical skills in the workplace*. London: The Science, Technology and Mathematical Council.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning: Theory and Practice*. 3rd Edition. London and New York: RoutledgeFalmer.

Leach, L. & Zepke, N. (2005). Literacy in the Workplace: an example of industry-university collaboration. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 57, number 2, pp. 203-218.

Melo, A. (2011). Ceci n'est pas une preface in Rosanna Barros (ed). A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos (pp.13-23). Lisboa: Chiado Editora.

Nóvoa, A. (2002). Prefácio in Marie-Christine Josso. *Experiências de Vida e de Formação* (pp. 7-12). Lisboa: Educa.

Olesen, H. (2004). Shaping an Emerging Reality: Defining and Researching Lifelong Learning. In Peter Alheit, Regina Becker-Schmidt, Thomas Gitz-Johansen, Lars Ploug, Henning Salling Olesen, Kjell Rubenson (Org.) *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning* (pp. 7-27). Roskilde University Press: Graduate School in Lifelong Learning.

Osório, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pires, A. L. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pires, A. L. (2006). Complexité de la Reconnaissance des Acquis et Éducation/ Formation. In *ANAIS Educação e Desenvolvimento 2005* (pp. 81-88). Lisboa, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED).

Roths, L. (2009). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos: Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinidos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Santos, N. & Gomes, I. (2004). Literacia: Da Escola ao trabalho. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 1, pp. 169-177.

Tett, L., Crowther, J. & McCulloch, K. (2006). *Literature Review of the Outcomes of Community Learning and Development*. Research and Evaluation, Edinburgh: Communities Scotland.

Tett, L. & Maclachlan, K. (2008). Learners, tutors and power in adult literacies research in Scotland. *International Journal of Lifelong Education*, 27:6, pp. 659-672.

Torres, R. M. (2010). Epílogo. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda a vida. In Emilio Lucio-Villegas & Pep Aparicio Guadas (eds.), *El valor de la palabra. Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanía planetarias* (pp. 269-283). València: Ediciones del CREC.

Valente, A. C., Carvalho, L. & Carvalho, A. (2009). *Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

CAPÍTULO 5

CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR

EDUCAÇÃO SOCIAL NAS ESCOLAS E A PROMOÇÃO DA CIDADANIA, DA CONVIVÊNCIA E DA ORIENTAÇÃO DO PROJETO DE VIDA DOS ALUNOS

Leonor Haydée Viegas (leonorhaydeeviegas@gmail.com)

RESUMO: Este artigo resulta de uma investigação realizada na Escola Secundária de Vila Real de Santo António, no Algarve. O estudo de caso permitiu definir alguns dos âmbitos de intervenção em contexto escolar e delinear as competências do educador social. Apesar da educação social ser considerada um tipo de educação não formal caracterizando-se por ser extraescolar, as necessidades e exigências sociais têm contribuído para que se estendesse ao âmbito formal. As questões ligadas a uma pedagogia da convivência, tradicionalmente abordadas ao nível da educação não formal, revelam-se de primordial importância em contexto escolar e a educação social apresenta-se como parceira privilegiada no cumprimento desse desígnio. A educação cívica e para os direitos humanos, a educação para a convivência, a orientação do projeto de vida, devem ser vistas como dimensões tão importantes quanto a instrução académica e, por isso, devem fazer parte da formação oferecida aos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação social; educação cívica; educação para a convivência; mediação social; orientação/aconselhamento do projeto de vida; educação parental.

INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado na Escola Secundária de Vila Real de Santo António, no Algarve, tendo a recolha de dados decorrido entre setembro de 2010 e abril de 2011. Os principais propósitos desta investigação foram contribuir para enriquecer o conhecimento sobre as funções do educador social em contexto escolar, identificando as áreas e as formas de intervenção ao nível da prevenção e da resolução dos problemas identificados. Definiram-se ainda as competências deste profissional, na busca de um perfil apropriado ao contexto escolar. Neste âmbito, sugeriram-se como áreas importantes de intervenção a educação para a convivência, a orientação/aconselhamento do projeto de vida e a mediação social e comunitária.

A escola é uma sociedade em miniatura onde convivem jovens e adultos provenientes dos mais diversos contextos. Conflitos, comportamentos considerados desadequados, absentismo e insucesso escolares, são alguns dos problemas a que as escolas têm de dar resposta. Perante este tipo de problemáticas questionámo-nos se faria sentido a permanência de um educador social na escola e qual seria o seu papel.

ATUAÇÃO METODOLÓGICA E PRINCIPAIS DADOS APURADOS

Recorreu-se ao estudo de caso por se considerar um método apropriado para descrever e compreender o ambiente escolar a partir da perspectiva dos sujeitos. Na mesma ótica, optou-se por um paradigma interpretativo, dando-se uma ênfase especial à opinião e às percepções dos sujeitos através de entrevistas semi-estruturadas, o que permitiu recolher dados na linguagem das próprias pessoas. A investigação permitiu identificar os problemas específicos da escola em questão, mas que podem ser comuns a outras escolas.

Numa fase inicial, obtiveram-se e sistematizaram-se dados sobre a escola e realizaram-se conversas informais com vários elementos do estabelecimento de ensino, nomeadamente, com a direção, professores do Gabinete de Apoio ao Aluno, diretores de turma, coordenadores de cursos profissionais, formadores, mediadores e técnicos dos cursos de educação de adultos. Finda esta fase, realizaram-se quinze entrevistas semi-estruturadas a professores, alunos, formandos e psicólogo educacional. As várias entrevistas de grupo tinham como tronco comum a caracterização da localidade, da escola, das relações entre alunos e entre professores, o projeto de vida (alunos/formandos) e o comportamento na escola. Foram ainda realizadas entrevistas a entidades parceiras da escola. As entrevistas permitiram perceber quais as principais preocupações dos entrevistados em relação à escola e ao seu funcionamento, e assinalar as percepções que têm uns dos outros e do seu próprio futuro.

Verificou-se que a escola não possuía nenhum organismo com técnicos sociais preparados para atuar em caso de necessidade social, ou até mesmo ao nível da prevenção e educação. Desta forma, os problemas que surgiam a nível social eram acompanhados pelos diretores de turma ou encaminhados para a direção, ficando por realizar um diagnóstico social personalizado dos casos dos alunos/famílias sinalizados.

Um dos professores entrevistados referiu que na sua turma de 23 alunos, apenas um aluno vivia com o pai e a mãe, sendo os restantes provenientes de famílias monoparentais ou, de certa forma, desestruturadas. Não sendo possível avaliar o impacto social deste facto, é, no entanto, um dado que poderia ser tido em consideração por uma equipa multidisciplinar. Na escola apenas funciona o tradicional apoio social que disponibiliza uma verba para aquisição de livros, material escolar, senhas de almoço e transporte. Caso existisse uma equipa multidisciplinar, seria possível intervir preventivamente e traçar o perfil dos alunos a nível pessoal e social. Desta forma, teríamos uma atuação mais centrada no aluno e os professores saberiam que alunos tinham na sala de aula e poderiam precaver-se com estratégias de atuação, podendo todos os casos, independentemente da sua escala de importância, ser acompanhados ou encaminhados devidamente. Atualmente, apenas em casos mais graves se contacta com o exterior e se acionam mecanismos legais de ajuda, através, por exemplo, da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), da Segurança Social ou do Grupo de Apoio à Saúde Mental Infantil (GASMI), no entanto, a existir uma equipa multifacetada, a situação poderia ser resolvida ao nível da escola de forma mais rápida e eficiente. Nesse sentido, um dos professores entrevistados, defendeu que as escolas deveriam ter “Gabinetes de Apoio Social que trabalhassem problemas atitudinais, problemas comportamentais e problemas sociais, porque repare, como é que se consegue ultrapassar alguns problemas que estas famílias têm se eles são provocados por famílias desestruturadas, se são provocados por desemprego ou emprego precário”. Estas problemáticas foram também realçadas pelos alunos da associação

de estudantes. Estes jovens defendiam a criação de equipas multidisciplinares, “para perceber o que é que se passa com o aluno em casa porque nem toda a gente tem um ambiente familiar perfeito o que se reflete na escola”. É referido no projeto destes alunos que estas equipas teriam competências para agilizar uma relação entre a escola e as entidades públicas e privadas de âmbito local e regional, no sentido de se intervir em situações problemáticas dos alunos e das respetivas famílias. A proposta destes alunos chegou a ser defendida durante uma edição do Parlamento dos Jovens promovido pela Assembleia da República.

Das conversas com os professores percebemos que a escola enfrentava problemas ao nível do comportamento na sala de aula. Os alunos foram descritos como muito “barulhentos” e “irrequietos”, tendo os próprios alunos admitido que não apresentam um comportamento adequado na sala de aula. Estes reconheceram que levavam os professores ao limite da paciência, havendo mesmo quem afirmasse que não existia respeito pela profissão docente. Verificou-se que este era um problema transversal a todos os anos de escolaridade, inclusive aos cursos noturnos, frequentados por jovens que não obtiveram aproveitamento escolar no ensino diurno. As agressões verbais entre colegas e a professores foram assinaladas como preocupantes. Durante o tempo que durou a nossa investigação foram assinalados quatro casos de *bullying* e cinquenta participações disciplinares. Houve professores que sugeriram como forma de atenuar este tipo de problemas, a criação de um espaço de mediação e a implementação de programas de educação para convivência.

Verificou-se existir uma disparidade entre as ambições futuras dos alunos e o seu aproveitamento escolar e/ou comportamento, o que significa que os jovens não refletiam sobre a implicação futura dos seus atos no presente. Por outro lado, os professores assinalaram como preocupante a existência de alunos que afirmavam que “a escola não servia para nada”, e este sentimento de inutilidade da escola parecia ser transmitido de geração em geração, a avaliar pela baixa escolaridade do concelho e por declarações em que adultos e jovens afirmavam o conflito que tinham com as disciplinas mais abstratas. A facilidade que até então a população tinha na obtenção de emprego nos setores hoteleiro e da restauração contribuiu para acentuar a desvalorização da escola e conseqüente abandono escolar, conforme se comprovou nas declarações de um aluno que se encontrava a terminar um curso de formação à noite: “desisti da escola duas ou três vezes, estava na escola e depois chegava ao segundo período e aborrecia-me e como já estava habituado a trabalhar e a ter o meu próprio dinheiro, anulava a matrícula”. As faltas e os comportamentos desajustados são muitas vezes a resposta dos jovens que se sentem contrariados na escola. Um professor referiu que são alunos que “não sabem estar” e “são mal-educados”, acabando, alguns, por reprovar por faltas. As turmas mais problemáticas são as dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e dos Cursos Profissionais porque, “são alunos que ficaram retidos muitas vezes, são alunos que têm interesses divergentes da escola, vivem em ambientes desestruturados e isso tudo provoca problemas aqui na escola”, referiu um professor. As medidas corretivas e sancionatórias, apesar de serem dissuasoras, não resolvem totalmente o problema tendo em conta que alguns alunos reincidem no comportamento.

Durante uma entrevista coletiva de professores, sugeriu-se que as escolas deveriam ter técnicos que incentivassem os pais a envolverem-se mais nas questões escolares de forma a eles próprios motivarem os filhos a estudarem. No entanto, a realidade é que “os pais chegam à escola a pedirem ajuda, a dizerem que não sabem como agir”, referiu uma diretora de turma. Por outro

lado, existem casos de negligência parental em que os filhos vêm para a escola com vestuário desadequado ou sem tomarem o pequeno-almoço “e depois vão ao supermercado comprar batatas fritas e colas para o pequeno-almoço”. São alunos que crescem com “faltas de atenção”, “pouco orientados” e “sem regras”, espelhando na escola todas essas carências socioeducativas.

De uma forma geral, os professores participantes nas várias entrevistas realizadas, definiram a população do concelho, em que escola se encontra inserida, como pessoas com pouca motivação para empreenderem projetos de vida. Uma problemática confirmada por um formando entrevistado que afirmou: “sei de quem tem projetos, eu não! Casei sem projetos absolutamente nenhum, tive filhos sem projeto absolutamente nenhum e as coisas que normalmente as pessoas projetam, no meu caso, não tenho projetado”. Uma outra formanda referiu que “se eu fizer planos para daqui a um mês, acho que as coisas não correm nada bem, então desabituei-me dos planos”. Referem os formadores que estas pessoas apenas pensam e agem tendo em consideração as necessidades imediatas, faltando-lhes uma capacidade para definirem objetivos e planificarem a sua vida. Daqui se percebe a necessidade de se trabalhar em conjunto com estes alunos e as suas famílias, novas perspetivas de vida, abrindo-lhes horizontes, facultando-lhes outros modelos, ajudando-os a refletirem sobre de que forma a escola pode ser importante para construírem um futuro mais consistente e feliz.

Enumeram-se os principais problemas detetados nesta investigação que, na nossa ótica convidam o educador social a intervir:

- Ausência de projetos de vida;
- Desinteresse pela escola;
- Abandono e absentismo escolar;
- Comportamentos desadequados em sala de aula;
- Conflitos entre alunos e conflitos com os professores;
- Problemas familiares com interferência na escola (falta de acompanhamento escolar, problemas socioeconómicos; regras, limites, questões de saúde, entre outras).

Tendo em consideração o tipo de questões apuradas, parece ser um imperativo que a ação do educador social seja alicerçada numa forte parceria entre a escola, a família e a comunidade. Problemas sociais, emocionais, económicos ou de saúde, colocam em causa a aprendizagem exigindo uma intervenção concertada dos diversos atores sociais e em várias dimensões.

PRESSUPOSTOS PARA UMA INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

A educação social (ES) poderá ser entendida, por um lado, como uma forma de intervenção que visa dar resposta aos problemas de inadaptação e conflito social, assumindo o educador social o papel de facilitador e mediador social na resolução dos problemas e, por outro, como uma prática com fins preventivos e promotores de valores da sociedade em que o indivíduo se encontra inserido, contribuindo para a sua formação integral, a sua socialização, convivência, participação social, responsabilidade, etc. São, portanto, apontadas duas perspetivas da ES,

uma mais preventiva, onde se destaca um lado potenciador da cultura, das relações sociais e dos seus indivíduos, através da promoção de uma educação que socialize e integre, e, por outro lado, uma intervenção relacionada com uma ES especializada, que dá resposta a problemas de exclusão social, marginalização, situações de risco derivadas do abandono, da inadaptação, da exclusão, do conflito social, da delinquência, etc.. Portanto, a ES contribui para o crescimento social do indivíduo, permitindo o seu desenvolvimento tanto a nível pessoal, como a nível comunitário e político (Ortega, 2005; Pérez, 2009).

Por outro lado, os fundamentos da educação social derivam da pedagogia social, sendo que a formulação epistemológica depende da perspectiva filosófica que for assumida. Independentemente dos contributos de outras disciplinas, esta deve ser centrada numa filosofia da educação e numa ética, fundamentando-se num conjunto de valores humanistas que determinem o seu sentido, porque não existe nenhuma atuação pedagógica desprovida de intenções (Carvalho & Baptista, 2003). Os diversos posicionamentos teóricos e a especialidade de cada âmbito de trabalho possibilitam a construção de diversos modelos de ação social educativa (Núñez & Planas, 1997). Paulo Freire (2003), na clássica obra *Pedagogia do Oprimido* defendia uma pedagogia humanista e libertadora, onde o “oprimido” desvende aquilo que o oprime e autocompromete-se a agir para transformar a situação. A libertação torna-se sinónimo de humanismo, isto é, da capacidade de *ser mais*. Trata-se de uma pedagogia que utiliza como técnica o diálogo, partindo da problematização das questões a fim de serem descodificadas pelos sujeitos que, desta forma, aprendem a *ler o mundo*. Portanto, esta é uma perspectiva ética da educação, que respeita as pessoas e as especificidades que as circundam, tendo presente um determinado modelo de desenvolvimento humano, o que determina o paradigma de atuação do educador social.

Partindo da responsabilização dos próprios indivíduos e do questionamento do seu papel enquanto pessoas e enquanto cidadãos, em constante relação com o outro, muitas vezes dissemelhante de si, a ES questiona preconceitos e ideologias que, eventualmente, dividam as pessoas causando conflitos, como por exemplo, as questões políticas, culturais, valorativas, educacionais, preferenciais, projetivas, sentimentais, de prioridade, económicas, entre muitas outras. O filósofo Marías (1995), ao realizar uma análise sobre a sociedade contemporânea, considerou que a vida é influenciada por um conjunto de crenças e convicções sobre a realidade que nos rodeia, nomeadamente crenças resultantes das tradições, da autoridade inquestionável (leis, religião, etc.), de opiniões recebidas, de convicções pessoais e de ideias ou pensamentos que temos acerca das coisas. Estas crenças, que mais não são do que as nossas “certezas” ou “verdades”, têm consequências na nossa vida e, naturalmente, na dos outros. Existem ainda sentimentos que permanecem escondidos no mais íntimo das pessoas e que têm influência nas relações interpessoais. José Gil (2005) no seu livro “Portugal, Hoje. O Medo de Existir”, intitula-os de “fatores microscópicos” que imperam em sectores de empresas, bancos, administrações, escritórios, escolas, e que fomentam a “ação corrosiva de certas «relações interpessoais»” (p. 90), comprometendo o trabalho de um grupo. O filósofo refere-se em especial à inveja que impera numa sociedade fechada, que não encara os conflitos frontalmente. Fatores estruturantes da sociedade que devem ser tidos em conta pela ES.

Por outro lado, a ES tem vindo a alargar o seu âmbito de intervenção, devido a fenómenos sociais cada vez mais complexos. Os problemas da sociedade global de hoje, o aumento do desemprego, a imigração, o envelhecimento da população, as mudanças na estrutura familiar, a

crescente pobreza, os fenómenos de exclusão social, os aumentos de sectores marginais da população, os problemas derivados da convivência, são alguns exemplos (Ortega, 2005; Petrus, 1997).

Tendo em conta o exposto, defende-se que a ES não se cinja a uma intervenção reativa às problemáticas sociais vigentes e emergentes, mas que também contribua, substancialmente, para a prevenção de problemas de relacionamento, através de uma pedagogia da convivência. Numa escola, local de convivência de pessoas de várias idades e proveniências, a atuação do/a educador social terá de, necessariamente, ter em conta estes dois planos. Não temos dúvidas quanto à importância da inserção na escola de uma equipa multidisciplinar, que aborde os problemas sociais numa perspetiva ampla e multifacetada e, por outro lado, contribua para a educação e formação do caráter dos jovens de uma forma abrangente e integral. Neste contexto, a ES tem um lugar de destaque, não apenas ao nível da educação não formal – onde tradicionalmente tende a ser colocada – mas também ao nível da educação formal, tal como alguns autores têm vindo a defender (Laorden, Prado & Royo, 2006; Ortega, 2005; Pérez, 2009; Petrus, 2003).

A educação não formal tem objetivos que não deixam de ser comuns à educação formal, como seja a educação para a cidadania, a justiça social, os direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.), a liberdade, a igualdade, a democracia, a educação contra a discriminação, etc. (Gohn, 2006), por isso Petrus (2003) afirma que educação escolar e educação formal não se excluem, mas completam-se. Também Palhares (2009), defende que a rotulagem da escola como a instituição de “educação formal” está em perda de significado, porque na escola “coexistem processos e atividades de natureza não-formal e informal, dinamizados internamente, e lógicas, racionalidades e projetos de vida ancorados externamente em investimentos educativos (não formais e informais), de potencial mais-valia no desempenho escolar dos alunos” (p. 55). Desta forma, além da instrução estabelecida pelas metas curriculares, a escola pode oferecer espaços para a abordagem de assuntos como as emoções, a violência, a marginalização, os conflitos sociais, os gangues, as drogas, etc. No entanto, no âmbito global, a escola especializou-se, principalmente, na difusão do conhecimento, esquecendo-se, em grande medida, das tarefas relativas à socialização, ao desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, ao ponto de anular a identidade de cada um. Constata-se um desfasamento entre os saberes eruditos que a escola promove e as expectativas dos alunos. Questões que podem levar ao desconforto dos alunos e, eventualmente, a situações de conflito com o sistema (Ortega, 2005), tal como se verificou na investigação realizada.

Uma nova corrente da ES, considera que os educadores sociais podem ter um papel preponderante ao nível da educação formal nas escolas, sendo que em Espanha já se fala da “institucionalização da Pedagogia Social” (Pérez, 2009, p. 34), o que permitiria criar um espaço próprio para a ES ao nível curricular. Nesta ótica, também esta investigação percebeu a importância da criação, por exemplo, de uma disciplina de Educação Cívica, ministrada por educadores sociais.

Por outro lado, e perante a realidade de que os jovens passam mais tempo na escola, não apenas por questões curriculares, mas também por necessidade dos familiares, que devido ao trabalho não têm tanto tempo para os acompanhar, percebe-se a necessidade de existir na escola um profissional que acompanhe os alunos a um nível mais humano, através de atividades extracurriculares e/ou de uma disciplina apropriada. Diríamos mesmo que existe a necessidade de se humanizar a escola e de, tal como defende Streck (2009), transformar os espaços educativos, novos e antigos, em *ethos* de humanização. Para tal acontecer, é preciso “sonhar” com uma outra escola, para depois projetá-la. O desenho do projeto deve ter em conta a realidade

económica, social e cultural, na qual se realiza a prática educativa. A nossa proposta passa por transformar as escolas em espaços onde também é importante ter em conta os sentimentos das pessoas, as suas necessidades, as relações, a formação do carácter. No fundo, aquilo que Daniel Goleman (2010) chama de “alfabetização emocional”, pré-requisito para a formação de um sujeito moral, porque este aprende a gerir a sua inteligência interpessoal e intrapessoal. Sem uma orientação educativa neste sentido, alguns jovens podem optar pelo uso da violência para resolverem os seus conflitos porque não conheceram outros modelos. Argumenta Petrus (2003) que há necessidade de se transmitirem outras vias para se solucionarem os problemas, evitando-se que a fronteira entre um comportamento correto e um comportamento incorreto se confunda. Surge a necessidade de os alunos, em sala de aula, falarem de questões como a violência, com profissionais devidamente preparados e conhecedores da problemática, com a finalidade de se abordarem outras formas de resolução de problemas e de construção de relacionamentos interpessoais saudáveis. Desta forma, sugerem-se alguns dos âmbitos de intervenção da ES na escola, nomeadamente a Educação para a convivência e a educação cívica, a orientação/aconselhamento do projeto de vida e a mediação social e escolar.

EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA E A EDUCAÇÃO CÍVICA

Um dos principais objetivos da ES centra-se na socialização do indivíduo, isto é, na sua formação para viver e conviver em sociedade. É a sociabilidade que capacita o ser humano para a convivência. Desta forma, a socialização é entendida como o “processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem” (Giddens, 2007, p. 27). São vários os autores que consideram que toda a educação é uma tarefa fundamentalmente social, porque o ser humano educa-se na relação com os outros, através de processos de aprendizagem social que têm por base um ideal de sociedade (Quintana, 1994; Ortega, 2005; Petrus, 2004; Pérez, 2009).

A socialização do ser humano é exercida pela sociedade no seu conjunto, com as suas virtudes e os seus defeitos, por isso, não será de estranhar que existam conflitos sociais e que a educação também tenha como função evitar ou reparar os riscos e os conflitos, ou seja, “a pretensão da educação não é apenas a de instruir, mas também socializar e ajudar a solucionar os conflitos derivados da convivência em sociedade” (Petrus, 2004, p. 92). Portanto, a educação para a convivência é também importante porque, “não se pode falar de uma autêntica educação individual se não se forma o indivíduo para conviver com os outros” (Ortega, 2005, p.114).

A convivência abrange diversos conteúdos, fundamentalmente, morais, éticos, sociais, políticos, culturais e educativos. Jares (2007), identifica na pedagogia da convivência três grandes categorias, nomeadamente, conteúdos de natureza humana (o direito à vida, a dignidade, a felicidade, a esperança); conteúdos de relação (a ternura, o respeito, a não violência, a aceitação, a diversidade, a negação de qualquer forma de discriminação, a solidariedade, a igualdade); conteúdos de cidadania (a justiça social e o desenvolvimento, o Estado de direitos, os direitos humanos).

Toda a convivência rege-se por uma base reguladora de normas e valores, ao nível da família e do contexto social. Nesse sentido, é também objetivo da ES promover a “adaptação social”. A adaptação é vista por Quintana (1997) como um processo decorrente da socialização, ou

seja, o indivíduo integra-se socialmente ao se adaptar às normas vigentes. É rejeitada uma visão negativa da adaptação, isto é, não se espera que o indivíduo se submeta somente às regras dominantes, mas que também seja capaz de intervir e modificar a sua própria condição de vida. Portanto, uma boa socialização passa pela adaptação do indivíduo às normas sociais mas, ao mesmo tempo, passa também pela aquisição de capacidades que lhe permitam ter um comportamento modificador da realidade que lhe é apresentada. No fundo, encontramos aqui uma espécie de paradoxo da educação, porque ao mesmo tempo que pretende que o indivíduo se adapte ao meio, também o capacita para um pensamento autônomo e livre, que pode colocar em causa os valores que lhe vão sendo transmitidos. Segundo Cortina e Martínez (2001), a conceção moral traduz-se num sistema de valores, princípios, normas, atitudes, que servem de orientação à vida. Existem morais que podem entrar em contradição com outras porque, cada tradição, cada conceção moral, defende o seu modo de entender a vida humana e “a sua maneira particular de orientar as pessoas apresenta-se como o melhor caminho para se ser plenamente humano” (p. 30). Daí a necessidade de se educar para a convivência. Desta forma, a educação moral deverá centra-se numa ética que fundamente a convivência, a fim de orientar os impulsos antagónicos que ocorrem na vida social, e de cultivar a tolerância e o respeito pelos outros, porque “a convivência é um aspeto da vida social. Sem convivência não há sociedade” (Quintana, 1994, p. 137). A convivência necessita de normas que a possibilitem. Vista nesta ótica, a ES consistiria em formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e capazes de intervir de forma autónoma. Parece-nos que educar para a convivência, permite formar a pessoa através de uma série de valores universais, como sejam a justiça, a solidariedade, a dignidade, mas, ao mesmo tempo, inseri-la na sociedade a que pertence através de uma educação que lhe forneça princípios de vida.

A formação para a convivência integra-se numa ótica da educação permanente e apenas se pode concretizar com a colaboração, o compromisso e apoio da família e da comunidade: “educar para a convivência democrática é responsabilidade e tarefa de todos, porque requer sustentar-se sobre sólidas bases sociais e nutrir-se numa profunda fundamentação moral, em vez de limitar-se a um simples adestramento ou reflexos artificiais” (Pérez, 2009, p. 16). Portanto, o social implica uma conexão de vontades e uma convivência organizada e aprender a conviver é como aprender a gerir uma orquestra, ou seja, colocar em sintonia todos os instrumentos.

Segundo Baptista (2003), a convivência gera sentimentos, afetos, ideias, memórias, desejos e valores, e também pode gerar conflitos. É tarefa da educação “ensinar a aprender a integrar a frustração, a dor, e até o medo, numa identidade progressivamente adulta. Porque não é possível falar em desenvolvimento e emancipação, de indivíduos e comunidades, sem considerar a rutura com as rotinas securizantes que toda a abertura à alteridade implica” (p. 2). A promoção de uma consciência pluralista e atenta à diversidade humana deve ser incutida através de práticas de convívio, de diálogo e de cooperação.

Os conhecimentos relacionados com as relações interpessoais, não são organizados e sistematizados em programas escolares, talvez por se considerar que estes se adquirem por acaso ou com a maturidade. Consideramos importante que as escolas ofereçam aos alunos espaços de reflexão sobre questões relacionadas com a socialização, através de programas de educação para a convivência e a cidadania e de disciplinas apropriadas para o efeito. A convivência requer aprendizagem e exige que as pessoas aprendam a ser flexíveis e tolerantes

em relação à diferença, exige normas que sejam aceites e cumpridas por todos. É através da educação que se mudam atitudes, valores, comportamentos, contribuindo-se para a instituição de uma cultura de paz.

Mais do que formar é importante colocar os jovens a intervirem ativa e democraticamente nas decisões, conferindo-lhes responsabilidades e permitindo-lhes participarem na gestão escolar (Quintana, 1997). Portanto, a melhor educação cívica é a que se dá através de métodos ativos, ou seja, através da participação.

Entendemos que a educação cívica realizada ao nível de uma escola, deverá ser *dialógica*, promovendo a participação da comunidade escolar na resolução de assuntos que lhe digam diretamente respeito. Os ensinamentos de Freire (1967, 2003) indicam-nos um rumo a tomar, com a sua pedagogia claramente emancipatória, a ação mediadora do educador pode assumir o carácter de uma intervenção social radical, contribuindo, desta maneira, para o abandono da clássica vocação reprodutora da educação. Partindo dos princípios freireanos, os educadores sociais estarão a contribuir para a concretização dos princípios da democracia e da cidadania. Percebe-se que a verdadeira educação cívica não tem como finalidade fomentar uma atitude conformista, mas promover a autonomia do pensamento e do espírito crítico.

ORIENTAÇÃO/ACONSELHAMENTO DO PROJETO DE VIDA

Avançamos com a sugestão da intervenção do educador social na orientação/aconselhamento do projeto de vida, tendo em conta a necessidade de projeção da vida a médio longo prazo (Viegas, 2011; Viegas 2014). O projeto de orientação e de inserção do adolescente encontra-se dividido no projeto de orientação escolar a curto prazo; projeto de orientação vocacional a médio prazo e no projeto de vida, referente ao projeto sentimental, familiar e de relação com os outros (Boutinet, 1990). A vida compõe-se de várias etapas projetivas, associadas às épocas históricas da vida, nomeadamente, o período de formação e de estudos, o casamento, os anos em que se têm filhos e paralelamente as etapas da vida profissional. Para todas estas fases devem existir projetos e a sua concretização ou não, reflete-se na felicidade pessoal. Perante as circunstâncias de vida, a pessoa deverá determinar de antemão o que vai fazer e o que vai ser, ou seja, deve projetar (Marias, 1989; Marias 1995).

O projeto tem como missão prever, orientar e preparar o caminho que se pretende realizar. O conceito de projeto, quando analisado em termos sociais, pode ser definido como a busca de uma solução, frente a um problema que se pretende resolver (Diéguez, 2002). Quando definido em termos pessoais, o projeto não tem de, necessariamente, partir de um problema. Pode ser, simplesmente, a planificação do que se pretende ser como pessoa, sendo que a própria pessoa é vista como um projeto que se vai aperfeiçoando. Também podemos estar a falar dos projetos que se gostariam de edificar na vida, sejam eles a nível pessoal, social, formativo ou profissional. E depois, tal como defendem Pourtois e Desmet (1999), através do projeto, a pessoa aprende a controlar o que deseja para a sua vida afastando do seu caminho eventuais imposições de fatalidade.

O aconselhamento parte do pressuposto de que as mudanças sociais e os avanços tecnológicos e científicos influem na vida das pessoas, analisando as mudanças provocadas, não apenas a nível profissional, mas também a nível dos papéis sociais, das atitudes e dos comportamentos

perante as várias Instituições, como por exemplo a religião, a política, o casamento, a família, etc. (Borges & Filho, 2004).

O aconselhamento não pretende influenciar a pessoa ou dar-lhe conselhos sobre o que fazer, mas sim orientá-la e colocá-la a pensar sobre os vários caminhos para o seu problema ou dilema, a fim de que ela própria encontre a melhor solução para a sua vida. O filósofo português, Agostinho da Silva, no seu livro *Educação de Portugal* (1989), dizia que todos os seres humanos são ímpares e que ninguém deve decidir pelo outro, nem lhe traçar o caminho, o único direito/dever que temos, enquanto educadores, é de “o ajudar a ser ele próprio” (p. 8). Neste sentido, o aconselhamento pode ser muito útil, porque pretende dotar as pessoas de instrumentos que lhes permitam lidar com os vários aspetos da vida, controversos ou não, fazendo com que pensem “sobre a sua vida, suas ações, conceitos, sentimentos, crenças, projetos e outros aspetos significativos” (Dias, 2009, p. 114). Portanto, o aconselhamento, nomeadamente o filosófico, permite analisar a escala axiológica da pessoa, os seus dilemas e falácias, as alternativas aos seus problemas existenciais e testar as consequências prováveis. Nisto tudo, a busca do sentido da vida é interpretada como algo pessoal e interior, e o aconselhamento pode ajudar a dar resposta às questões de cada um.

A AIEJI (2005) defende que o educador social deve levar a cabo *counseling* (aconselhamento) pessoal e coletivo, orientando pais, familiares, colegas e grupos profissionais. “Portanto, o educador ou educadora deveria ter um papel especial como *counsellor* (conselheiro) e reconhecer a relação de poder de este papel, o que requer competências comunicativas e o conhecimento e o domínio de técnicas de *counseling*” (p. 19). O aconselhamento tem como finalidade a mudança de atitudes e de comportamento e a melhoria do autoconceito, permitindo à pessoa dominar melhor condições ambientais adversas, avaliar situações problemáticas e atuar de forma mais consciente em todas as situações da sua vida. Portanto, o aconselhamento centra-se nas potencialidades do indivíduo e na sua motivação para a mudança.

A base do aconselhamento é o diálogo de tipo socrático, isto é, uma maneira explícita de definir o que já se conhece implicitamente, ou seja, é uma forma de questionamento que tem como finalidade que seja a própria pessoa a encontrar as respostas. O diálogo socrático ajuda a formar uma consciencialização, centrada na procura de consenso relativamente a questões éticas, princípios, valores e ideias (Philippart, 2008). Portanto, o objetivo é que a pessoa problematize sobre um determinado assunto, reflita sobre ele, encontre respostas, perceba como pode intervir para transformar ou mudar a realidade.

MEDIAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR

A escola pode estabelecer laços com a comunidade onde está inserida, numa lógica de trabalho em rede, através de contatos, parcerias e protocolos que permitam facilitar a resolução dos problemas e dos conflitos que surgem na sua área de jurisdição (Viegas, 2011; Viegas 2014). Na comunidade poderá residir a resposta a muitas das problemáticas que a escola enfrenta diariamente, sendo, por isso, necessário encontrarem-se novas formas de reduzir o insucesso escolar, o absentismo e de melhorar o bem-estar dos alunos. O partenariado socioeducativo, conforme refere Marques (1996), tem como finalidade a realização de projetos sociais com fins educativos onde se “pressupõe uma *interacção* entre o sistema educativo e o sistema económico

e social” (p. 23). O desenvolvimento de projetos e atividades com o apoio de rede de parcerias confere ao educador social um caráter de facilitador entre os vários atores e instituições, ou seja, de mediador comunitário.

A prática da mediação começou por ser utilizada em contexto judiciário, como alternativa ao sistema tradicional. Entretanto, o conceito de mediação foi sendo apropriado por outros profissionais, estendendo-se a sua prática ao nível social e comunitário, escolar, familiar, cultural, laboral, etc. Portanto, a mediação deixou de estar apenas reduzida a questões de conflito e alargou a sua ação a situações problemáticas de inclusão, onde é necessária uma intervenção educativa. Desta forma, “a prática da mediação passa a inscrever-se num novo paradigma inclusivo, como resposta adaptada aos problemas sociais emergentes” (Almeida, 2010, p. 74). Neste contexto, a mediação é vista como uma forma de integração, sustentada num conjunto de práticas que compreendem as mediações cultural, escolar, social, de intervenção comunitária e institucional (ao nível das parcerias). Os vários tipos de mediação poderão ser praticados simultaneamente, dependendo dos objetivos da instituição e das competências do mediador.

A mediação social, escolar e institucional parecem-nos importantes em contexto educativo. A escolar, ao nível da resolução dos conflitos entre os vários elementos da comunidade educativa, a social como forma de ligação ao exterior, em especial com a família e a institucional para que se estabeleça a ponte com as várias entidades fora da escola, e se criem, por exemplo, parcerias para uma atuação mais consistente. Esta visão da escola obriga a outro tipo de respostas além do ensino, onde o educador social atua no âmbito da educação familiar, de problemas e conflitos da infância e da juventude, da transição da escola para a vida ativa e da coordenação de temas transversais. Portanto, atualmente espera-se uma intervenção mais abrangente por parte dos profissionais que são mediadores. Espera-se que o educador social possa agir na facilitação do diálogo entre os alunos, alunos e professores, alunos e a própria escola. A um outro nível, surge a mediação entre alunos e as instituições, por exemplo, quando existe a necessidade de regularizar a situação dos jovens, ou em casos de problemas sociais que exijam encaminhamento, parcerias e contato com entidades específicas (autarquia, segurança social, CPCJ, associações, etc.). Saliente-se ainda a possibilidade do educador social poder assumir a mediação social entre a escola e a comunidade ao facilitar o contato com a família.

A mediação social pode ser utilizada nos mais variados contextos onde surjam conflitos, e permite fomentar a cidadania e a democracia, atenuando as fontes de conflito ao facilitar a comunicação entre os agentes presentes em cada território (cidadãos, instituições locais e centrais, escolas, entre outras).

Oliveira e Galego (2005) referem que a “mediação social pretende a reinserção dos indivíduos na vida em sociedade, isto é, procura reconstruir as interações positivas entre os indivíduos marginalizados e a sociedade, de modo a que se possa dar a socialização” (p. 27). As características básicas da mediação social são: facilitar o diálogo; fazer as pessoas pensarem no problema e nas suas necessidades pessoais; criar um clima construtivo em que as partes devem seguir regras e autocontrolar-se.

A mediação deve facilitar o diálogo entre atores com objetivos opostos e, em especial, entre os que defendem a mesma causa, numa perspetiva de intervenção em rede. O educador social trabalharia em equipa com docentes e entidades exteriores, otimizando os recursos socioeducativos da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta investigação, delinearam-se três grandes áreas em que o educador social poderá intervir, sendo que duas delas exigem formações específicas e/ou complementares aos conhecimentos académicos e competências práticas características do seu perfil profissional, nomeadamente a mediação e o aconselhamento filosófico.

Considera-se que o educador social, ao funcionar numa ótica de capacitação das pessoas, poderá, numa escola, desempenhar um papel ativo ao nível da prevenção, educação para a cidadania, apresentando-se ainda como um facilitador do diálogo em situações de conflito e como um elemento que permite estabelecer a ponte entre a escola, a comunidade e/ou a família. Simultaneamente, a qualquer um destes processos, o educador social em contexto escolar nunca perderá os princípios e paradigmas que o norteiam a nível interventivo, nomeadamente, a capacitação das pessoas para a sua autonomia socioeconómica, através da promoção de um espírito crítico, curioso, criativo, participativo e ativo.

A ação do educador social seria dividida numa intervenção interna e externa, de forma a abranger a comunidade escolar e as pessoas e instituições que têm influência na vida dos estudantes ou que podem ser parceiros do estabelecimento de ensino. Assim, e apontando agora as áreas específicas de intervenção numa e/ou a partir da escola destacamos:

- Contribuição para a resolução e/ou encaminhamento de situações problema que afetem os alunos e as suas famílias, através da sinalização de casos com o apoio dos professores e dos técnicos da escola;
- Ações educativas de carácter preventivo, educativos, (in)formativo e de sensibilização;
- Lecionação de uma disciplina de «Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos»;
- Programas de educação para a convivência;
- Despistagem e prevenção de situações de comportamentos de risco: *bullying*, delinquência, violência, absentismo e abandono escolar;
- Promoção de clubes e espaços de educação extracurricular;
- Auscultação dos pais/encarregados de educação, percebendo que tipo de problemas têm com os filhos e programação de sessões de aconselhamento e de formação parental;
- Criação de espaços de diálogo através da mediação social e escolar;
- Orientação/aconselhamento do projeto de vida dos alunos, confrontando-os com projetos de vida alternativos e procurando a autonomia desses mesmos projetos;
- Diagnóstico social da comunidade escolar em conjunto com a direção da escola e apoio no planeamento de atividades conducentes com o mesmo;
- Apoio à promoção de parcerias com instituições da intervenção social do concelho numa ótica de trabalho em rede;
- Participação em reuniões e ações relacionadas com a área social.

A presença do educador social na escola, tendo por detrás as ações acima definidas, tem por objetivo promover a inclusão escolar e social dos alunos e das famílias, contribuir para a diminuição do absentismo, abandono e insucesso escolar e promover um clima de convivência saudável na escola e com a escola. Tendo em conta que a multiplicidade de situações de vida que

acontecem aos alunos influenciam o rendimento escolar e o seu comportamento, o educador social deve pautar-se por uma intervenção multifacetada, de forma a dar respostas às várias dimensões dos alunos. No fundo, defende-se uma educação que contribua para o *empowerment* das pessoas, e só um paradigma educacional que promova o desenvolvimento global dos seres humanos, poderá dotá-los dos conhecimentos e das capacidades necessárias para uma sociedade mais justa, equilibrada e humanista. Portanto, parece-nos importante que a ES colabore de forma efetiva com as escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIEJI, International Association of Social Educators. (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. Acedido a 21 de Março de 2011, em <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>.
- Almeida, V. M. (2010). *O Mediador Sócio-cultural em Contexto Escolar. Contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Baptista, I. (2003). Aprender a conviver ou: a paz como competência ética. Em *A Página da Educação*. Acedido a 17 de Março de 2011, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=124&doc=9472&mid=2>.
- Borges, C. F & Filho, H. C. (2004). *Usos, Abusos e Dependências. Aconselhamento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Boutinet, Jean-Pierre. (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2003). A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria. N.º 10*. pp. 181- 193.
- Cortina, A. & Martínez Navarro, E. (2001). *Ética*. Madrid:AKAL.
- Dias, J. (2009). La consulta filosófica según Jorge Dias. Em J. H. Dias & J. Barrientos Rastrojo. (2009). *Felicidad o conocimiento? La filosofía aplicada como la búsqueda de la felicidad y del conocimiento*. Sevilla: Doss Ediciones.
- Dias, J. (2006). *Pensar bem, viver melhor. Filosofia Aplicada à vida*. Lisboa: Ésquilo.
- Diéguez, A. J. (2002). Elaboración de Proyectos de Intervención Social, in Alberto José Diéguez (Coor.). (2002). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabalho social comunitario*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Lisboa: Dinalivro.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giddens, A. (2007). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, J. (2005). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gohn, M. G. (2006). *A educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas das escolas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. v.14, nº50. Rio de Janeiro. p. 27-38.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Marques, M. M. F. (1996). *O partenariado na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marías, J. (1989). *La Felicidad Humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marías, J. (1995). *Introducción a la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Núñez, V. & Planas, T. (1997). La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. Em A. Petrus (coord.). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel.
- Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção*. Porto: ACIME.
- Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: La Educación Social en la Escuela. Em *Revista de Educación*, nº 336. pp. 111-127.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. Em *Revista Portuguesa de Educação*, 22. Braga: Universidade do Minho. pp. 53-84.
- Pérez de Guzmán Puya, M^a. V. (2009). Aportaciones innovadoras de la Pedagogia Social. Em M^a Luisa Sarrate Capdevila. (2009). *Intervencion en Pedagogia Social. Espacio y Metodologias*. Madri: Narcea.

- Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. Em A. Petrus (coord.). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel.
- Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. Em *Revista Interuniversitaria*. Nº 11. pp. 87-110.
- Petrus, A. (2003). Novos âmbitos em educação social. Em Petrus, Romans & Trilla (2003). *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed.
- Philippart, F. (2008). Utilização do diálogo socrático. Em Sara Banks & Kirsten Nohr (coord.). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Pourtois, J. P., Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quintana Cabanas, J.M. (1994). *Pedagogia Social*. Madrid: Dykinson.
- Silva, A. (1989). *Educação de Portugal*. Lisboa: Ulmeiro.
- Streck, D. R. (2009). Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. Em *Revista Lusófona de Educação*. 13. pp. 89-100.
- Viegas, L. H. (2014). A Educação Social em contexto escolar: contributos para a definição de áreas de intervenção e para o perfil do Educador Social nas escolas. Em *Práxis Educaré n.º 2 - "A Escola: espaço de intervenção do Técnico Superior de Educação Social"*. APTSE.
- Viegas, L. (2011). "A orientação filosófica e a mediação como metodologias de intervenção da educação social em contexto escolar". Em J. Barrientos (coord.). (2011). *Metodologias aplicadas desde a filosofia: estabelecimentos prisionais, empresas, ética, consultoria e educação*. Madrid: Visión Livros.

CAPÍTULO 6

MINORIA DO GHETTO

O TEATRO DO OPRIMIDO NO BAIRRO HORTA DA AREIA

Vânia Martins (Vania.martins@in-loco.pt)

RESUMO: O bairro Horta da Areia foi uma solução provisória encontrada para albergar famílias das ex-colónias portuguesas em África. Com condições precárias, resistiu até aos dias de hoje ocupado maioritariamente por famílias ciganas. Apresenta manifestos problemas de segurança, sanidade e pobreza, que têm resultado em exclusão social. A intervenção social aí realizada provém maioritariamente de um centro comunitário. No presente capítulo expõem-se algumas das características das famílias do bairro, bem como uma das metodologias que foi utilizada na intervenção junto das mesmas: o teatro do oprimido. Esta ferramenta permite tratar situações reais pela representação teatral e no bairro possibilitou a intervenção junto de crianças e jovens. Reflete-se sobre os efeitos do teatro do oprimido num grupo de jovens, procurando perceber o que poderá trazer de novo para o bairro, já que parece haver uma desunião entre as famílias e pouco sentido de comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro do oprimido; etnicidade; comunidade; exclusão social

INTRODUÇÃO

O teatro do oprimido (T.O.) surgiu no bairro Horta da Areia, em Abril de 2010, no âmbito do projeto de intervenção social “Mais Próximo”. Foi um projeto coordenado pelo Núcleo de Faro da Cruz Vermelha Portuguesa, do qual o centro comunitário do bairro foi parceiro. Pelo envolvimento positivo dos jovens na atividade, esta acabou por ter continuidade pós término do projeto. O grupo de teatro do oprimido da Horta da Areia foi denominado pelos jovens intervenientes de “Minoria do Ghetto”.

O Centro Comunitário Horta da Areia (CCHA), uma valência da Fundação António Silva Leal, potencia o desenvolvimento dos seus moradores, agindo como um mediador institucional e intervindo a diversos níveis como a saúde e educação. Atividades como o T.O., direcionado especialmente para crianças e jovens, são importantes para intervir junto das faixas etárias mais novas. No bairro, o T.O. possibilitou novas experiências através de apresentações teatrais, contribuindo também para a coesão grupal. Criou novas pontes entre os moradores e a cidade exterior, ajudando na aquisição de novas competências nos jovens do bairro.

O bairro Horta da Areia foi construído na década de 1970. Pretendia-se que fosse temporário, mas persiste até hoje na periferia da cidade de Faro. Os seus habitantes enfrentam

problemas de pobreza, alojamento e falta de segurança, aspetos que têm vindo a contribuir para a sua exclusão social.

No âmbito de uma dissertação de mestrado, cujo principal objetivo foi compreender a importância do T.O. para os jovens do bairro Horta da Areia, estudou-se um grupo de 8 jovens entre os 13 e 17 anos de idade, que participaram durante 2 anos na atividade. Pretendia-se conhecer as suas perceções face à sua vida no bairro, explorando depois se o T.O. veio de alguma forma influenciar a vida dos elementos do grupo. Em última instância, fizeram-se algumas reflexões sobre se o T.O. poderá proporcionar aos jovens ferramentas que, no futuro, lhes permitam lidar com os aspetos positivos e negativos da vida no bairro, assim como qual a importância de alargar a atividade aos adultos.

Os resultados mostraram a existência de alguns elementos importantes relacionados com o território e a forma como os jovens o percebem. As transformações que o T.O. poderá trazer ao bairro só serão mensuráveis a longo prazo, mas percebeu-se que a metodologia trouxe novas ferramentas que poderão ajudar a gerir os problemas do bairro e a potenciá-lo.

O T.O. é uma metodologia com um forte compromisso político e educacional. Cria uma conexão com a realidade social, permitindo uma análise dos problemas e injustiças sociais, ensaiando soluções num cenário protegido. Pensa-se que a metodologia poderá ter acrescentado novos elementos de conhecimento sobre os habitantes do bairro e que trouxe novas possibilidades para as pessoas o vislumbrarem numa perspetiva diferente.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O TEATRO E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Criado por Augusto Boal, o T.O. ganhou forma entre 1960 e 70 em países da América do Sul (Brasil, Argentina e Peru). Na década de 80 foi trazido para a Europa. Na América Latina Boal trabalhou com problemas das comunidades originados por regimes autoritários. Na Europa, adaptou a ferramenta para trabalhar opressões interiorizadas e revestidas de um carácter mais subjetivo, resultado de um estilo de vida moderno (Boal, 1976, 1997, 1998, 2004a, 2004b).

Para Boal o teatro é político e uma forma de mostrar um mundo em transformação (Boal, 1977). Permite ensaiar uma revolução (Boal, 1977). É uma arma para resistir a sistemas opressivos e um instrumento para transformar a realidade social (Picher, 2007, Shchaedler, 2010). Surge como uma resposta contra- hegemónica face a sistemas que conduzem as pessoas ao conformismo e aceitação da desigualdade social e injustiça (Boal, 2009).

Boal (1977) descreve-o como uma ferramenta para a liberdade que permite um outro olhar sobre o quotidiano (Boal, 2004b). Permite a *práxis* (reflexão-ação), conforme descrita por Paulo Freire (Freire, 2005; Bardaro, 2006).

O T.O. baseia-se nas mesmas ideias basilares da pedagogia de Freire, sendo adaptado ao palco por Augusto Boal. Ambos reconhecem a importância da conscientização e prática como forma de pôr termo à injustiça social. *Práxis* permite a transformação social (Freire, 2000; P. Mayo, 2008) e o T.O. gera *práxis*.

Algumas pessoas vivem numa cultura do silêncio, uma forma de opressão dirigida para as manter à margem da sociedade. Podem libertar-se por um processo de conscientização (Freire, 2000). A conscientização parte da realidade e condições de vida, pela qual se pode construir uma *práxis* libertadora que permita sair da cultura do silêncio. É importante notar que segundo Freire este processo de conscientização inclui reflexão e prática. A *práxis* surge pelo diálogo, a forma de traçar um caminho libertador e educativo.

Boal (1977, 2009) encarou o teatro como recriação da realidade social. No teatro as realidades não são estáticas, mas dinâmicas, o que permite que sejam alteradas e transformadas. Os que assistem a uma peça são convidados a refletir e agir sobre o problema apresentado. Esta reflexão-ação é importante para superar a dualidade entre opressores e oprimidos de uma forma dialética para transformar toda a sociedade (Freire, 2000).

Picher (2007) argumenta que a força do T.O. está no facto de que permite a organização democrática pela democracia. É um contributo para a descentralização dos sistemas hegemónicos (Snyder-Young, 2011), permitindo que o público e os atores aprendam uns com os outros e entendam os possíveis efeitos de suas ações em cenários específicos. O T.O. não é em si uma revolução, mas permite ensaiá-la (Boal, 1977). Assim, as pessoas podem ir além da sua realidade (Sullivan & Lloyd, 2006) pela oportunidade de agir para mudar a sua vida.

Os oprimidos, homens "proibidos de ser" (Freire, 2000, p.43), têm como missão libertar-se a si e aos opressores. A sua resposta à violência dos opressores deve estar no desejo de humanização. Para Freire, tanto quanto para Boal, a conscientização, diálogo e *práxis* são questões importantes na transformação da sociedade e das relações entre opressores e oprimidos. A *práxis* implica, segundo Freire (2000) a "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos" (p.38). O homem não deve ser um mero espectador, deve ser ele próprio a transformar o seu mundo (Freire, 1974). Boal (2004b) acredita que os oprimidos podem ensaiar soluções através do teatro. A ideia é extrapolar da atividade teatral para a vida real. "Dentro dos seus termos fictícios, a experiência é concreta" (Boal, 1977, p.152). É indispensável para Boal que o teatro reflita situações reais, implicando *práxis*.

1.2. COMUNIDADE: ESPAÇO ESTRUTURAL E SIMBÓLICO

Por contraposição à sociedade fria, a comunidade é amor, tradição, quente, acolhedora e íntima (Berger, 1998). Na sua dimensão micro, é um espaço que permite a construção de uma identidade coletiva com base em laços que unificam e objetivos em comum (Colombo & Senatore, 2005). Esta ideia auxilia a compreensão da comunidade num âmbito estrutural (Curry, 2000; Garcia, Giuliani & Wiesenfeld, 1999) enquanto espaço de interação partilhado e coletivo, fortemente definido pelo seu carácter territorial. O território pode estar cheio de significados sociais, emoções e sentimentos (Kurantowicz, 2008), entendido enquanto espaço em que os seus membros interagem e onde constroem as suas experiências individuais e coletivas.

A comunidade implica uma delimitação geográfica (Jewkes & Murcott, 1996; Mooney, 2010; Rubin & Rubin, 2000) com fronteiras delimitadas (Mascareñas, 1996) ou implícitas (Jewkes &

Murcott, 1996). As fronteiras podem não ser somente físicas mas simbólicas (Cohen, 2004), ou, segundo Curry (2000) ter uma dimensão cognitiva, o que nos remete para o campo das percepções dos seus membros.

A existência de fronteiras coloca-nos na posição de pensar na presença de “nós” face ao “outro”. O entendimento da comunidade como simbolicamente construída leva à compreensão da integração social como algo que depende de ultrapassar barreiras simbólicas e físicas que existem entre os seus membros e a restante sociedade (Vergunst, 2008). Os símbolos, na ótica de Cohen (2004), levam os membros da comunidade, ainda que diferentes entre si, a terem um ponto de ligação comum com o qual se identificam e que os faz pertencer a uma e não a outra comunidade.

Face aos “corpos estranhos” à comunidade, muitas vezes pode ocorrer que esta expule o outro pelo reforço das suas fronteiras, ou integra anulando a identidade do(s) novo(s) membro(s) (Colombo & Senatore, 2005). Isto explica que muitas vezes a comunidade implica uma maior interação entre os seus membros, mais do que com sujeitos exteriores (Berger, 1998). As regras e normas que regulam a vida em comunidade resultam das interações e intercâmbios simbólicos entre os membros (Wiesenfeld, 1996) e o sucesso ou insucesso dos atores da comunidade pode depender das ligações (in)diretas com outras redes sociais (Adler & Knon, 2002).

O que faz os membros de uma comunidade se identificarem como tal é o seu sentido comunitário (Mascareñas, 1996). Este engloba os sentimentos dos membros uns pelos outros, a preocupação e partilha, mas também os símbolos, a história e mesmo a forma como o território está integrado nas suas vidas (Garcia, Giuliani & Wiesenfeld, 1999). Integra ainda um sentimento de identificação com a palavra “comunidade” (Jewkes & Murcott, 1996), no sentido em que os membros se assumem como um todo.

A ideia de “nós” provoca familiaridade, conforto e segurança (Berger, 1998).

O sentido de comunidade coexiste com as capacidades individuais dos membros para assumirem as ações coletivas (Kurantowicz, 2008). Este está fortemente ligado à participação (Mannarini & Fedi, 2009) criando um envolvimento necessário a que laços e objetivos em comum aconteçam. A comunidade não deve ser só uma forma de expressar valores tradicionais, mas também de organização social (Delanty, 2006).

Enquanto espaço de diversidade a comunidade resulta de significados partilhados (M. Mayo, 2000). É construída conjuntamente, logo, o conflito é parte integrante da vida comunitária (Colombo, Mosso & Picolli, 2001; Wiesenfeld, 1996). Ele contribui para regular as vivências e interações dentro da mesma. Reconhecer a multidimensionalidade (M. Mayo, 2000) dos membros de uma comunidade é importante para perceber que esta resulta das identidades pessoais dos seus membros (Wiesenfeld, 1996) e aí reside muitas vezes a sua riqueza, mas também a sua complexidade.

1.3. FAMÍLIAS CIGANAS EM PORTUGAL: ETNICIDADE E EXCLUSÃO SOCIAL

“A comunidade cigana constitui, na sociedade atual, um grupo minoritário entre outros” (Cortesão *et al.*, 2005, p.60). Classificar os ciganos enquanto minoria étnica é fácil, tanto pelas suas características físicas mais visíveis, quanto pelas características socioculturais, ambas diferenciadoras da “maioria” (Castro, 1995). O termo “cigano”, parece ganhar forma quando

em oposição a outras categorias sociais e étnicas (Brinca, 2005), pois para muitos ciganos ser cigano é não ser senhor, nem tendeiro.

Os processos de socialização ciganos baseiam-se na partilha intergeracional e na colaboração entre os membros da família (Montenegro, 2003) e a individualização é de “mínima a nula” (Bastos, 2007, p.155). O indivíduo é parte de um coletivo (Fonseca *et al.*, 2005) e a família funciona como uma “unidade de produção e de organização social” (Montenegro, 2003, p.72). Isto cria um sistema de proteção social útil (*ibidem*), mas também dificulta a que percursos individuais se destaquem a nível de vida e trabalho (Mendes, 2005). Os jovens ciganos de hoje, combinam aquilo que é a sua herança sociocultural com o seu trajeto individual, numa sociedade com padrões culturais diferentes dos da sua origem (Dias *et al.*, 2006).

O género regula as relações na tradição cigana. O rapaz é mais dotado de direitos no que toca às suas relações com não ciganos, ao passo que a rapariga é mais controlada (Brinca, 2006; Mendes, 2005). Para Brinca evitar a mistura com não ciganos faz parte de uma estratégia para preservar a sua identidade.

Pelo papel que desempenha na família, torna-se mais difícil para a mulher constituir uma carreira independente. Antes de casar cuida dos irmãos e aprende as lides domésticas (Bastos, Correia & Rodrigues, 2007; Dias *et al.*, 2006; Mendes, 2005). É importante, depois de casar, que tenha um número avultado de filhos e que assuma um papel de cuidadora dos outros membros familiares (Montenegro, 2003). Também trabalha, mas ao lado do marido (Dias *et al.*, 2006; Mendes, 2005), pois atividades como a venda ambulante são não raras vezes desenvolvidas em família (Lopes, 2006).

A instabilidade financeira é uma realidade para muitas famílias portuguesas ciganas e está relacionada com a sua recente situação de sedentarizados. A proximidade das cidades obrigou à adaptação das suas formas de subsistência. Os apoios sociais têm vindo a, em nome da inclusão social, impor medidas como a escolarização obrigatória para as crianças e adultos de agregados beneficiários do RSI (Montenegro, 2003). Isto obrigou à sedentarização em acampamentos improvisados na periferia das cidades, sendo alguns realojados em bairros *a posteriori*. Por vezes o realojamento resulta em relações de vizinhança conflituosas (Bastos, 2007, Brinca, 2006), um dos motivos da estratificação deste grupo minoritário em Portugal e facto que justifica que muitos deles refiram, em estudos (Bastos, Correia & Rodrigues, 2007; Mendes, 2005), a sua preferência em viver junto dos “senhores”.

Mesmo fonte eminente de conflitos, o realojamento traz melhorias na sua condição de vida a nível de habitabilidade, segurança e estabilidade (Castro, 1995). Permite-lhes traçar projetos concretos para o futuro aproximando-os em simultâneo dos portugueses não ciganos (Dias *et al.*, 2006).

A sua situação de sedentarizados é, a par com outras situações, um dos fatores que Mendes (2005) refere terem-se alterado na cultura cigana, tendo daí resultado transformações nos seus padrões comportamentais. “O progressivo desaparecimento do romanó (...), a concentração espacial das linhagens... a multiplicação e a densificação das relações quotidianas com os não ciganos, e a vivência em alojamentos de habitação social com vários pisos e sem espaços abertos” (p.39) são outras das alterações flagrantes apontadas pela autora e que vêm, na sua opinião, facilitar o seu processo de integração. Contudo, nos ciganos há “um multiplicador social de insucesso que conduz a rotas de exclusão” (Costa, 2006, p.289), o que torna difícil que percursos individuais de adaptação e integração surjam quando se fala de ciganos em Portugal.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

De Março 2011 a Abril 2012 foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos. Pretendia-se com o estudo compreender a importância do T.O. para o grupo de jovens participantes na atividade e conhecer as suas opiniões sobre o bairro. Este foi um estudo etnográfico, de caráter qualitativo, orientado pelo paradigma da teoria crítica, onde se procura uma alternativa para a ordem social existente (Bronner & Kellner, 1989). Uma investigação que se desenvolva sob este paradigma deve não só contribuir para melhorar o entendimento que os participantes têm de si, como também para que assumam uma postura crítica face ao seu contexto social (Kemmis, 2001).

A observação participante foi importante numa primeira fase do estudo. A integração no grupo de T.O. como atriz, possibilitou o início da interação com o grupo, ganhando a confiança dos seus elementos, e também que fossem recolhidos dados verbais e não-verbais (Mason, 1996; Patton, 1980; Flick, 2004).

A segunda fase do estudo baseou-se em entrevistas semiestruturadas, como definidas por Patton (1980). Isto possibilitou a recolha de nova informação e confirmação e clarificação de alguns dados recolhidos anteriormente. Os entrevistados foram 4 jovens participantes da oficina de T.O. e 3 técnicos. O critério para escolha dos entrevistados baseou-se na diversidade de opinião que se pensou que poderiam trazer para o estudo. O material resultante das duas fases foi organizado tematicamente (Ghiglione & Matalon, 1997) em categorias e subcategorias que incluíam não só o significado preciso de específicos fragmentos de texto, mas também partes mais abrangentes, para que não se perdesse o contexto. Com este material selecionou-se, sublinhou-se e interpretou-se categorias específicas que permitiram caracterizar o bairro, os jovens e a experiência com o T.O.

Organizados os dados recorreu-se ao critério da triangulação (Reichardt, 1986) para validar o estudo. Foram ainda discutidos os resultados com os participantes no estudo e a discussão final foi tida em conta no delinear das conclusões.

3. HORTA DA AREIA E O TEATRO DO OPRIMIDO

3.1. PROBLEMÁTICAS DO BAIRRO

Concebido como temporário, o bairro Horta da Areia foi construído na periferia da cidade junto a uma zona industrial, não preparada para acolher residências. As habitações foram entretanto ocupadas por famílias ciganas e com a passagem do tempo as condições de vida das famílias deterioraram-se pela falta de manutenção das casas e aumento dos agregados. Atualmente há no bairro 230 habitantes, distribuídos por 65 agregados. O mesmo é sentido pela população como

“um bairro abandonado. Um bairro que foi esquecido”. (Entrevista 2, técnico do CCHA)

As fontes de rendimento das famílias assentam em negócios de subsistência diária, Rendimento Social de Inserção (RSI) e, com menos peso, alguns contratos de trabalho por conta de outrem. A sazonalidade no trabalho cria instabilidade financeira nas famílias. A situação de precaridade acentua-se ainda mais tratando-se das famílias ciganas que padecem de um duplo motivo para exclusão: pobreza e etnicidade.

“...vivem numa situação de precaridade, como os não ciganos, mas por outro lado porque são ciganos e só por causa disso será mais difícil encontrar trabalho”. (Entrevista 1, técnico do CCHA)

A pobreza e o preconceito contra os ciganos tem levado à exclusão social do bairro e os jovens.

“pensam que o bairro é muito mau e às vezes já me chamaram cigana. Na escola. E sinto-me super mal, não gosto. Eu nem sequer sou cigana!” (Entrevista 5, rapariga não cigana)

Existe uma imagem negativa do bairro, assim como problemas de segurança. Isto deve-se à falta de policiamento, o que o torna perigoso até para os habitantes. A área está ainda separada por uma linha de caminho-de-ferro, numa espécie de fronteira visível e simbólica entre o centro e a periferia da cidade.

O bairro tem sua própria dinâmica, lideranças e relações complexas entre as famílias, com regras e um modo particular de viver. Os conflitos no bairro estão relacionados com questões étnicas como o casamento, que cria problemas entre as famílias. O alojamento, por não ter sido planeado mas aleatório, também é uma das causas de conflitos, pois obriga as famílias a uma convivência diária não desejada.

“falar de comunidade, eu gostaria de poder dizer que existe um espírito comunitário e por aí fora, mas o facto é que são famílias que têm relações de grande competição”. (Entrevista 1, técnico do CCHA)

Em oposição à insegurança da noite, há um sentimento generalizado de tranquilidade durante o dia. Aí as crianças podem brincar e circular em segurança nas ruas, já que a rede social criada por vizinhos e familiares permite que estejam sempre vigiados. De dia é um lugar seguro para ser visitado e os moradores gostam de receber pessoas de fora, contrariando a ideia geral de ser um lugar perigoso. Os habitantes gostam de mostrar o bairro e as suas casas, o seu território.

Os dados recolhidos revelaram que existe diferentes e contraditórios sentimentos sobre a Horta da Areia. As entrevistas mostraram que os jovens gostariam de ter melhores condições de vida, ou de viver noutra lugar.

“não gosto nada [do bairro]. Por causa das drogas e da lixeira que há também, é muito mau ‘tar aqui e eu como sou muito asseada não gosto. Gosto das coisas muito limpas e não gosto muito de gritaria e isso. Não é lá muito o meu género de ‘tar com as pessoas. E também aqui é muito mau por causa das drogas, por causa das crianças apanharem com o fumo das drogas e isso e verem também, é muito mau”. (Entrevista 5, rapariga não cigana)

Em contraponto, identificam o bairro como espaço onde vivem e partilham memórias e lugares, o que parece resultar num sentimento de pertença e identificação e numa revolta face a comentários preconceituosos.

“e dizem que o nosso bairro é uma porcaria e isso. E eu fico bué triste, não gosto. É um bocadinho difícil ... Dá-me ódio”. (Entrevista 5, rapariga não cigana)

Tendo que enfrentar o estigma social, os jovens encontraram as suas próprias estratégias para lidar com a exclusão social na sua vida diária. Em diversas situações, à procura de trabalho ou na escola, sentem-se obrigados a mentir sobre o lugar onde vivem.

“digo que sou d’Olhão. [Ri-se]. Que sou d’outra coisa”. (Entrevista 6, rapaz cigano)

As famílias ciganas representam um número significativo de habitantes. Pelas suas particularidades culturais, os dados recolhidos mostraram que todas as famílias são, de alguma forma, influenciadas pela etnicidade. O casamento, a centralidade da família e o sentimento de impotência face às regras impostas pela lei cigana, são alguns dos temas discutidos pelos jovens entrevistados e que influenciam a maneira como se relacionam entre si e com os outros.

“eu não posso trazer amigos para minha casa... Eu não posso conviver com amigos ou namoradas... aqueles que não são ciganos. E eles [a família] contam-me para não me meter com portuguesas”. (Entrevista 6, rapaz cigano)

As raparigas ciganas do bairro parecem sentir uma dupla pressão que condiciona as suas vidas em alguns aspetos, pela preocupação de manter uma boa imagem aos olhos do outro. A questão do género impõe-lhes uma preocupação acrescida no relacionamento com os outros, sobretudo tratando-se de rapazes.

Quando a Filipa e a Cristina voltaram tinham os biquínis vestidos, mas a Filipa tinha uns calções de ganga e a Cristina tinha uma saia de praia curta. Chamaram-me e virando-se de costas para toda a gente perguntaram-me se se via muito os peitos. Eu disse que não ... elas estavam envergonhadas e preocupadas com os rapazes da Ala 10, que “vão olhar”, diziam-me elas. (Extrato do diário de campo, dia 15, ida à praia)

Em relação à lei cigana, parece haver um sentido de inevitabilidade que os leva a cumprir muito do que é imposto pelas famílias, ainda que possam não concordar com decisões tomadas.

“a gente tem que respeitar. Se não respeitar leva com eles (Entrevista 6, rapaz cigano)
... eu não gosto... das regras todas! Todas mesmo”. (Entrevista 7, rapariga, identidade mista)

Conflitos entre as famílias parecem perturbar o seu sentido de união. Todos eles partilham o mesmo território e aspetos simbólicos ligados ao mesmo, mas não parecem ter um sentido de cooperação e pertença comum.

“é uma comunidade e não é uma comunidade. Há também subgrupos, subgrupos de tendeiros, ciganos, cabo-verdianos ... mas todos eles se identificam como pertencentes ao bairro da Horta da Areia, no entanto todos eles reivindicam o seu espaço, a sua casa”. (Entrevista 2, técnico do CCHA)

Em suma, os dados recolhidos mostram que há sentimentos diferentes e contraditórios sobre o bairro Horta da Areia. Os entrevistados gostariam de ter melhores condições de vida. Ainda assim, identificam-se com o bairro enquanto espaço onde vivem e partilham memórias e lugares. Não gostam do preconceito que existe e muitas vezes não concordam com a imagem negativa que se tem do mesmo.

3.2. ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL NO BAIRRO

O CCHA, construído em 1998, conta com uma equipa permanente de 3 técnicos. A estabilização desta equipa tem permitido a criação de relações privilegiadas de conhecimento e confiança entre as partes. No CCHA providencia-se maioritariamente serviços de bem-estar social. A intervenção parece estar dotada de um carácter mais assistencialista, baseado sobretudo na providência de serviços. O estudo revelou uma carência ao nível do trabalho educativo feito com a população no sentido de trabalhar as suas relações e desconstruir os seus direitos e deveres enquanto cidadãos, bem como a importância e o peso que podem ter enquanto coletivo. Isto deve-se às limitações a nível de recursos humanos e estruturais e também a estratégias de intervenção.

“falta muita consciência política... falta de consciencialização da sua classe, ... não há organização... não há inclusive solidariedade entre eles... as pessoas lutam por elas próprias, para as casinhas delas”. (Entrevista 2, técnico do CCHA)

O bairro está excluído socialmente e por isso fechado em si mesmo, o que ajuda também a perceber a necessidade sentida pelos técnicos pela emergência de outro tipo de ferramentas que permitam trabalhar com a população a um outro nível, como foi o caso do T.O.

O T.O. veio ajudar a colmatar algumas lacunas sentidas pelos técnicos a nível de intervenção, nomeadamente com os jovens.

“... dos 13 para cima é a nossa grande falha... porque não temos nem recursos humanos nem espaço ... o que tentamos fazer é encaminhá-los ... sendo que eles vêm aqui tentar encontrar... lá está, as parcerias, quem possa colmatar essas nossas falhas, em relação aos jovens, e encontrámos isso no teatro” (Entrevista 1, técnico do CCHA)

Com o T.O. surgiu uma forma de trabalhar com os jovens no centro comunitário aspetos importantes para a interação. É um espaço de tempo em que os jovens podem interagir e trabalhar juntos. Os participantes na atividade reconhecem que aprenderam a confiar no grupo e que passam momentos engraçados. Para os técnicos, é uma atividade que contribui para criar uma ligação importante entre os jovens.

“há aí alguns que de outra forma, não estou a ver a conviver que isso é uma coisa muito boa e muito interessante! Por acaso fiquei admirado em ver quem estava a participar e como era composto o grupo”. (Entrevista 1, técnico do CCHA)

“aprendi a representar, ‘tar com os amigos, a fazer coisas em grupo ... agora ‘tou muito mais confortável. E posso pensar que os meus amigos até podem me ajudar a representar aquele que é o meu papel”. (Entrevista 5, rapariga não cigana).

Para os jovens a atividade também permitiu uma outra forma de lidar com as emoções e problemas. Os participantes vêem no T.O. uma forma de mostrar os seus interesses e preocupações, permitindo-lhes trabalhar a um nível diferente. Entendem a atividade como um veículo para falar e mostrar os seus problemas e preocupações.

“é uma forma de mostrar a realidade... Eu gosto de representar assim” (Entrevista 4, Rapariga cigana)

“... o que acho forte para eles é sentir o poder de apresentar: “Isto são os meus problemas, é assim que eu sou e vivo” ... Com dignidade ... é perguntar ao público: “que tu farias no meu lugar?” (Entrevista 2, técnico do CCHA)

O T.O. veio criar um espaço de ligação entre o bairro e a restante cidade. Peças teatrais possibilitaram que os jovens mostrassem o seu talento e experiências em contextos exteriores ao bairro.

Quando desci a Ana chegou ao pé de mim e disse: “Uma senhora disse-me que gostou muito da nossa peça. Nunca tinha ouvido elogiarem alguma coisa que eu faço”. (Extrato do diário de campo, dia 41, apresentação de uma peça de teatro)

Peritos do centro comunitário acreditam que a metodologia ajudou a potenciar aspetos positivos da população do bairro. Para os jovens envolvidos, trouxe um sentimento de reconhecimento e protagonismo importante, que ajuda a consolidar a sua autoestima.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

No bairro Horta da Areia o realojamento adiado mantém os seus moradores em condições precárias. Acreditamos que a exclusão social do bairro, principalmente devido ao preconceito, cria entraves nas relações com o exterior, aquilo que Rubin e Rubin (2000) definem como pontes sociais. Estratégias de intervenção como o T.O., pelo contacto que estimulam com a população exterior, levam para fora do bairro mostras do potencial criativo e artístico dos seus habitantes, o que ajuda a desconstruir preconceitos.

Como defendia Augusto Boal, o T.O. oferece oportunidade para transformar a realidade social. Cria condições ideais para a conscientização e *práxis*. No bairro permitiu que jovens participantes pudessem falar, refletir e agir sobre os seus problemas. Podendo estender-se à restante população do bairro, esta intervenção poderá trazer resultados mais visíveis para a comunidade. O T.O. pode ajudar a construir o sentido de comunidade que falta no bairro, pois alia reflexão e prática. A *práxis* é, segundo Freire (1974) fator fundamental da existência humana e ajuda a uma ação fundamentada.

A comunidade está intimamente ligada à ideia de participação e ação coletiva e pode estar dotada de uma forte dimensão política. O T.O. pode contribuir para criar no bairro Horta da Areia este sentido de participação e sentido de comunidade. No T.O. o espectador não delega poderes ao outro, “ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação inicialmente proposta, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real” (Boal, 1977, p.126).

Vimos que o bairro, como território, tem um significado para quem aí vive, que está cheio de símbolos e significados (Curry, 2000; Cohen, 2004). Neste bairro específico foram identificados vários elementos presentes numa comunidade: problemas comuns, espaços compartilhados e símbolos, sentimento de pertença e até mesmo conflitos.

Nas suas obras, Boal (1976, 1997, 1998, 2004a, 2004b) dá-nos exemplos de como a ferramenta pode ser usada para satisfazer as necessidades coletivas das populações locais, usado como uma arma para lutar pelos direitos civis. É um exemplo da representação das ideias de Paulo Freire sobre a importância do diálogo, da conscientização e prática para alcançar a transformação social. No bairro Horta da Areia, a atividade pode contribuir para a construção de relacionamentos baseados numa relação de confiança comum e compartilhada. Isso verificou-se no grupo de jovens e poderá ter reflexos nas relações de vizinhança no futuro.

No que se refere à etnicidade, a necessidade de preservação étnica por parte das famílias do bairro gera pressão familiar sobre os jovens ciganos entrevistados. É visível no bairro a importância do casamento entre ciganos, também referido em estudos sobre ciganos atrás referenciados. No caso das raparigas do grupo, verificou-se a importância de manter uma boa imagem social e o assumir de responsabilidades para com a família. Os jovens ciganos do grupo sentem-se divididos entre as suas raízes ciganas e outros aspetos que os atraem na restante sociedade.

O T.O., enquanto forma de educação não formal, é uma proposta de intervenção válida junto das famílias ciganas. A estrutura escolar em si não está preparada para receber alunos com diferenças étnicas tão marcantes (Cortesão *et al.*, 2005), portanto talvez olhar para formas de educação não formal permita contornar as barreiras culturais existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P. & Kwon, S. (2002). Social capital: prospects for a new concept. *The Academy of Management*, 27(1), 17-40
- Bardaro, M. (2006). Paulo Freire y el pensamiento existencial. In C.A. Torres (Comp.), *Lectura crítica de Paulo Freire* (pp.75-83). Xátiva: Institut Paulo Freire de España Y Crec
- Bastos, J., Correia, A. & Rodrigues, E. (2007). *Sintrensens ciganos. Uma abordagem estrutural – dinâmica*. Lisboa: ACIME
- Berger, B. (1998). Disenchanted the concept of community. *Society*, 1988, 324-327
- Boal, A. (1976). *Milagre no Brasil*. Lisboa: Plátano Editora
- Boal, A. (1977). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização
- Boal, A. (1997). The Teather of the oppressed. *Unesco Courier*, 50(11), 32-37
- Boal, A. (1998). *Legislative teather. Using performance to make politics*. London: Routledge
- Boal, A. (2004a). *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Boal, A. (2004b). *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba Editorial
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Alba Editorial
- Brinca, A. (2005). Ciganos, “Tendeiros” e “Senhores”: fronteiras identitárias. *Antropológicas*, 9, 227-251
- Bronner, S. & Kellner, D. (1989). Introduction. In S. Bronner, & D. Kellner (eds), *Critical Theory and Society. A reader* (pp.1-21). London: Routledge.
- Castro, A. (1995). Ciganos e habitat: entre a itinerância e a fixação. *Sociologia – Problemas e Práticas*, (17), 97-111
- Cohen, A. (2004). *The symbolic construction of community*. London: Routledge
- Colombo, M., Mosso, C. & Piccoli, N. (2001). Sense of community and participation in urban contexts. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 457-464
- Colombo, M. & Senatore, A. (2005). The discursive construction of community identity. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 15, 48-62
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: ACIME
- Costa M. (2006). *Ciganos. Histórias de vida*. Coimbra: Minerva
- Curry, P. (2000). Redefining community: towards an ecological republicanism. *Biodiversity and Conservation*, 9, 1059-1071
- Delanty, G. (2006). *Community*. London: Routledge
- Dias, E., Alves, I., Valente, N. & Aires, S. (2006). *Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão/ integração*. Lisboa: ACIME
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Fonseca, E., Marques, J., Quintas, J. & Poeschi, G. (2005). *Representações sociais das comunidades cigana e não-cigana. Implicações para a integração social*. Lisboa: ACIME
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais
- Freire, P. (2000). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Freire, P. (2005). Conscientizar para liberar (nociones sobre la palabra conscientización). In C.A. Torres, (Comp.), *La praxis educativa y la acción cultural libertadora de Paulo Freire* (pp.139-149). Xátiva: Xátiva: Institut Paulo Freire de España e CREC

- Garcia, I., Giuliani, F. & Wiesenfeld, E. (1999). Community and sense of community: the case of an urban barrio in Caracas. *Journal of Community Psychology*, 27(6), 727-740
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Jewkes, R. & Murcott, A. (1996). Meanings of community. *Social Sciences Medicine*, 43(4). 555-563
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason, & H. Badbury (eds), *Handbook of Action Research* (pp.91-102). London: Sage Publications
- Kurantowicz, E. (2008). Community learning. Resources, actions and reflexivity of territorial communities. In A. Fragoso, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (Eds). *Local in Global. Adult Learning and community development* (pp.55-60). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe
- Lopes, D. (2006). Mercados encobertos: os ciganos de Lisboa e a Venda Ambulante. *Etnográfica*, 10(2), 319-335
- Mannarini, T. & Fedi, a. (2009). Multiple senses of community: the experience and meaning of community. *Journal of Community Psychology*, 37(2), 211-227
- Mascareñas, L. (1996). *La practica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea ediciones
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications
- Mayo, M. (2000). *Cultures, Communities, Identities. Cultural Strategies for Participation and Empowerment*. Nova Iorque: Palgrave
- Mayo, P. (2008). Gramsci, Freire y la formación de personas adultas. Xátiva: Institut Paulo Freire de España e CREC
- Mendes, M. (2005). Nós, os ciganos e os outros. *Etnicidade e exclusão social*. Lisboa: Livros Horizonte
- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação*. Lisboa: Educa
- Mooney, G. (2010). Anti-welfarism and the making of the "problem" community. In A. Emejulu & M. Shaw (eds), *Community Empowerment: critical perspectives from Scotland* (pp.8-12). Edimburg: Community development Journal
- Patton, M. (1980). *Qualitative Research and evaluation methods*. California: Sage Publications
- Picher, M. (2007). Democratic Process and the theater of the oppressed. *New Directions for Adult Continuing Education*, 116, 79-88
- Reichardt, C. (1986). Hacia una superacion del enfrentamento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. In T. Cook & C. Reichardt (eds), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp.25-58). Madrid: Ediciones Morata
- Rubin, H. & Rubin, I. (2000). *Community organizing and development*. Massachusetts: Allyn & Bacon
- Schaedler, M. (2010). Boal's theater of the oppressed and how to derail real-life tragedies with imagination. *New Directions for Youth Development*, 3(125), 141-151
- Snyder-Young, D. (2011). Rehearsals for Revolution? Theater of the oppressed, dominant discourses and democratic tensions. *The Journal of Applied Theater and Performance*, 16(1), 29-45
- Vergunst, P. (2008). Social Integration: re-socialisation and symbolic boundaries in dutch rural neighbourhoods. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(6), 917-934
- Wiesenfeld, E. (1996). The concept of "we": a community social psychology myth? *Journal of Community Psychology*, 24(4),

CAPÍTULO 7

VIVÊNCIAS DO RENDIMENTO SOCIAL DE INSERÇÃO ENTRE OS CIGANOS DE FARO

Sofia Aurora Rebelo Santos (sofiaaurora@hotmail.com), *João Filipe Marques* (jfmarg@ualg.pt)

RESUMO: Este capítulo aborda alguns resultados de uma investigação sobre a perceção dos beneficiários ciganos em relação ao Rendimento Social de Inserção (RSI). O estudo teve como objetivos conhecer as perceções dos beneficiários ciganos acerca do RSI, perceber como são vividas as situações de subsidiariedade social, bem como o modo como lidam com os princípios da solidariedade social. A investigação aqui apresentada também envolveu técnicos sociais do Concelho de Faro e pretendeu analisar as reais possibilidades de inserção social e as possíveis saídas das situações de pobreza a que esta coletividade está constantemente sujeita.

PALAVRAS-CHAVE: Ciganos; Pobreza; Políticas Sociais; Rendimento Social de Inserção.

INTRODUÇÃO

Paradoxalmente, nem todas as sociedades contemporâneas conseguem ser eficazes no combate à pobreza e à exclusão social de algumas categorias dos seus membros. A prevalência de gritantes situações de privação material e simbólica no seio de sociedades de abundância constitui um sinal das fortes desigualdades no que diz respeito à distribuição da riqueza produzida. Em Portugal, a pobreza é um problema estrutural que ainda está longe de ser resolvido. No nosso país, a pobreza e a exclusão estão fundamentalmente associadas à baixa escolaridade e à precariedade do trabalho (Diogo, 2006), mas também resultam da segregação e marginalização de algumas categorias de pessoas (Capucha, 2005, p.167).

As políticas sociais de rendimento mínimo generalizaram-se na Europa na segunda metade do Século XX, como instrumentos de luta contra a pobreza e a exclusão social através da garantia de um mínimo de recursos económicos que permita aos grupos vulneráveis manter a dignidade e desenvolver estratégias de saída das situações em que vivem. Desde então, um pouco por toda a Europa, o número de beneficiários das prestações de rendimento mínimo tem vindo a aumentar, devido, fundamentalmente ao problema do desemprego que perdura nos grupos mais pobres (Rodrigues, 2010a, p. 93).

Em Portugal, apesar das significativas discrepâncias económicas entre classes sociais, a proporção de pessoas a viver abaixo da linha da pobreza começou a diminuir a partir da década de 90, em virtude das transferências sociais em geral e com a adoção das políticas de rendimento mínimo, em particular (Capucha, 2008). Estas políticas, designadas então por «Rendimento Mínimo

Garantido», deram os primeiros passos no ano de 1996, através da implementação de alguns projetos-piloto no norte do país, tendo-se generalizado a todo o território no ano seguinte.

Este apoio do Estado, embora manifestamente insuficiente tem como objetivos assumidos a satisfação das necessidades básicas das famílias que vivam em situações de franca carência económica de modo a proporcionar-lhes condições mínimas de sobrevivência que lhes permitam aproveitar oportunidades de inserção.

Para além do apoio económico, que assume a forma de um subsídio mensal, os beneficiários também usufruem de outros apoios da Ação Social. Em 2003, com a mudança de Governo que resultou das eleições legislativas de 2002, ocorreu uma alteração nas políticas sociais e o «Rendimento Mínimo Garantido» foi substituído pelo «Rendimento Social de Inserção» (RSI). Este novo apoio difere do anterior fundamentalmente nas condições de atribuição e no grau de responsabilização dos intervenientes. Atualmente, os vários parceiros sociais têm uma maior responsabilidade na promoção e na concretização dos «Programas de Inserção» e na criação de ofertas formativas e de oportunidades de trabalho. A fiscalização é mais exigente e o controlo dos rendimentos líquidos é essencial na confirmação das situações de carência económica (Cruz *et al.*, 2009). Os beneficiários, por sua vez, passaram a ter um papel mais ativo no seu próprio processo de inserção social. A atribuição do Rendimento Social de Inserção pressupõe a participação e a responsabilização dos beneficiários na construção e execução do seu plano de inserção e a sua gestão é descentralizada nas diversas instituições locais de forma a estimular a inclusão dos indivíduos na comunidade.

Os benefícios sociais baseados nas políticas sociais do rendimento mínimo constituem direitos que são reconhecidos aos membros mais vulneráveis às situações de pobreza, como os doentes, idosos, mulheres sozinhas com filhos, deficientes, desempregados, entre outros. No entanto, alguns «efeitos perversos» das situações de subsidiariedade têm vindo a ser detetados, nomeadamente, a dependência que estes apoios podem vir a criar nos seus beneficiários. A dependência de apoios sociais não apenas dificulta a autonomização dos indivíduos, como lhes impõe um pesado estigma que põe em causa o próprio exercício da cidadania.

Como já foi referido, as potencialidades deste subsídio consistem, por um lado, na satisfação das necessidades mais básicas de qualquer ser humano e, por outro, o facto de procurar fomentar a inserção social dos seus beneficiários e fazê-los sair do ciclo vicioso da pobreza e da exclusão. Mas entre as suas limitações, e para além da dependência que esta medida pode provocar nos seus beneficiários, destacam-se: o fraco envolvimento destes nos projetos de inserção, a precariedade dos contratos de trabalho que lhes são propostos, a falta de motivação para frequentar as formações devido à ausência de expectativas futuras, a excessiva burocracia administrativa, a falta de recursos humanos e o fraco acompanhamento técnico a que se vem juntar o, o “efeito identitário negativo” dos beneficiários e a estigmatização em torno de grupos específicos (Diogo, 2007; Pacheco, 2009; Rodrigues, 2010b). Precisamente pelas suas potencialidades, limitações e efeitos perversos na luta contra a pobreza e a exclusão social, esta medida de política social tem sido tema de muitas discussões públicas e políticas.

Como vários estudos têm vindo a demonstrar nos últimos anos, os ciganos não apenas constituem uma das categorias mais vulneráveis às situações de pobreza e de exclusão (Cf. Almeida *et al.*, 1992; Marques, 2013; Mendes & Magano, 2013), como continuam a ser o grupo mais estigmatizado em relação ao benefício do Rendimento Social de Inserção (ERRC/

Númena, 2007). Aliás, muitos portugueses não ciganos continuam a manifestar e a reproduzir preconceitos que não resultam só da estigmatização dos ciganos mas são também o produto das deficientes aplicações das medidas sociais ou da sua divulgação mediática.

ETNICIDADE, EXCLUSÃO E RACISMO

Entende-se por grupo étnico, um conjunto de indivíduos que se identificam uns com os outros e que, eventualmente, partilham um conjunto de características culturais (Fernandes, 1995). As especificidades culturais que unem os indivíduos de um determinado grupo e os identificam uns com os outros são, com frequência, utilizados para delinear as fronteiras entre aqueles que pertencem ao grupo étnico e aqueles que não lhe pertencem. A diferenciação étnica constitui “uma seleção social de traços culturais considerados significantes que, em determinados contextos, são manipulados pelos indivíduos (...) para marcar a diferença entre os que pertencem ao grupo e os que lhe são exteriores” (Marques, 2001, p. 118). Contudo, sabe-se hoje que os grupos étnicos existem para além da cultura partilhada e que a cultura partilhada por uma determinada categoria de indivíduos não é suficiente para que estes constituam um grupo étnico e para que se fale em “etnicidade” (*idem*, p. 117).

A etnicidade, ou a identificação e a mobilização social e política em torno da ideia de pertença a um grupo étnico, é um processo contínuo que emerge das interações sociais e é atravessado pelas dinâmicas de poder e dominação que existem entre os diferentes grupos em presença numa mesma sociedade política. A etnicidade designa então a “relevância que a pertença a determinados grupos étnicos pode adquirir no plano das desigualdades sociais, das identidades culturais e das formas de ação coletiva” (Almeida, 1994, p. 159). Em Portugal, contudo, ao contrário do que tem acontecido em vários outros países da Europa, as desigualdades sociais e as diferenças culturais entre os grupos étnicos presentes na sociedade ainda não têm significado suficiente para desenvolver processos de politização da etnicidade. Estes processos de politização da etnicidade parecem ainda não ter sido suficientemente desencadeados devido à fraca mobilização associativa das minorias étnicas (Machado, 1993).

Apesar das diversas tentativas de assimilação cultural de que têm sido objeto, os ciganos portugueses têm conseguido manter as suas fronteiras étnicas bem definidas relativamente à restante população (Marques, 2007b, 2013). As características comuns à maioria dos ciganos portugueses são, genericamente, a capacidade de resolução de conflitos com recurso a um conjunto de normas intra-étnicas (a comumente designada “Lei Cigana”), a extrema valorização da endogamia, a definição estrita dos papéis de género, a forte coesão familiar e de grupo, a intensidade na vivência do luto, bem como, a importância que é dada à socialização no seio da família (Moreno, 2004; Mendes, 2005; Bastos, 2007; Marques, 2007b; Casa-Nova, 2002, 2009).

Na base da identidade cigana está, portanto, uma organização social, centrada na forte coesão familiar, que contrasta, por exemplo, com a restante população portuguesa que tende a construir a identidade através do estatuto alcançado através da profissão ou do rendimento. Por isso mesmo, a insistência no casamento endogâmico a que se associam as marcadas desigualdades de género e o forte controlo social relativamente ao comportamento das mulheres e raparigas,

desempenham um papel preponderante na manutenção da identidade deste grupo. O estudo realizado por Bastos (2007) sobre os ciganos de Sintra refere precisamente que a etnicidade cigana é preservada através do controlo masculino das relações interétnicas que envolvem as mulheres ciganas, na escola, na venda ou, mais raramente, em qualquer forma de trabalho ou de convívio. O objetivo claro tem a ver com a manutenção da endogamia e, associada a esta, está em causa a honra do grupo como um todo, a honra de cada família e a honra masculina de cada pai, marido ou irmão, em particular (p. 162).

Contudo, é necessário que se afirme que os ciganos portugueses, embora partilhem uma forte identidade étnica, constituem uma categoria culturalmente significativamente heterogénea, não se podendo, em regra, generalizar relativamente aos traços de cultura partilhada por todos os indivíduos, pois as realidades sociais e territoriais nas quais se situam são muito diversas entre si.

Não há atualmente em Portugal estudos que indiquem, com rigor, o número de pessoas que se autoidentificam como ciganos, nem em que condições vivem ou quais as suas ocupações, onde se localizam, entre outros aspetos. Alguns estudos permitem todavia estimar que se situa por volta de 40.500 o número de ciganos portugueses (Castro, 2012, p. 56), sendo que a maioria “está confrontada com uma situação difícil em muitos aspetos, situação que conduz a uma marginalização e mesmo a uma exclusão social das comunidades ciganas em Portugal” (Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância, [CERI] 2007, p. 29). A questão da integração social dos ciganos tem vindo, por isso, nos últimos anos a constituir-se como um verdadeiro imperativo na sociedade portuguesa.

Apesar dos seus modos de vida terem recentemente sofrido grandes transformações – ao nível dos costumes, do estilo de vida, das formas e tipos de trabalho, das estruturas familiares, entre outros – os ciganos continuam a ser o grupo étnico mais estigmatizado e segregado no país (Magano & Silva, 2002; Bastos, 2007; Marques, 2007a). As profissões a que alguns ciganos tradicionalmente se dedicavam (cesteiros, comerciantes ambulantes de artefactos e de gado, trabalhadores agrícolas à jorna, entre outros) realizavam-se sobretudo nas regiões rurais, onde estes tinham um modo de vida itinerante e andavam pelas feiras e mercados. A modernização da sociedade portuguesa obrigou-os ao desenvolvimento de novos estilos de vida, como a sedentarização nos meios urbanos ou a mobilidade temporária (Castro, 2012). Atualmente, o comércio ambulante está a sofrer os efeitos do desaparecimento de muitas feiras e mercados, com a concorrência das grandes superfícies e das novas formas de comércio (Bastos, 2007). No entanto, um dos objetivos da estratégia nacional para a integração dos ciganos, até 2020, é proporcionar oportunidades de criação do próprio emprego, por exemplo, através do microcrédito (Comissão Europeia, 2012). Todas estas mudanças levaram mesmo, nalguns casos, a situações de marginalização social, à dependência de trabalhos pontuais e até de atividades ilícitas (CPESC, 2009).

As políticas públicas de integração dos ciganos iniciam-se quase sempre através do desenvolvimento de projetos de realojamento em habitação social, nem sempre bem-sucedidos, diga-se. São exemplo disso a instalação, no mesmo espaço geográfico, de grupos diferentes sem levar em conta as suas características culturais, modos de vida e dinâmicas familiares e não contando com a participação dos novos habitantes no processo de inserção (Magano, 2007; CPESC, 2009). O estudo de Magano e Silva realizado sobre a integração e a exclusão de uma comunidade cigana no Porto concluiu que estes dois processos se sucedem como situações ambíguas. Por um lado, existe uma manifestação de integração através do sedentarismo (melhores condições de habitação),

por outro lado, a comunidade cigana resiste à mudança e à submissão relativamente aos valores da sociedade dominante, ao preservar os seus traços culturais (Magano & Silva, 2000).

Ao viverem os complexos processos de adaptação às dinâmicas da sociedade contemporânea, os ciganos integram-se em vários domínios da vida, ao “nível da habitação, das relações de vizinhança, da escola, das estruturas de saúde, de alguns aspetos culturais” (Magano & Silva, 2000), mas ao mesmo tempo que se inserem em certos domínios, também entram em conflito com a maioria pelo desejo de continuarem a preservar a identidade. Como explica Magano,

Os ciganos têm resistido às propostas de integração, em que entram, por vezes em rota de colisão com os valores dominantes da sociedade em que vivem. A sociedade, no seu processo de construção de normalização, atribui-lhes um papel de “desviantes” e os ciganos produzem ou reforçam os limites destas fronteiras, marcando as suas próprias fronteiras, fixando limites para os membros do grupo em que os não cumpridores das regras serão considerados desviantes perante o próprio grupo (Magano, 2007, p. 7).

A insistência na preservação de certos traços identitários e diferenciadores constitui, como diz Casa-Nova, uma “forma de proteção-defesa-controlo face ao exterior percecionado como ameaçador” (Casa-Nova, 2009, p. 187). Uma certa oposição à aculturação nos valores da maioria, em conjugação com o desenvolvimento de estratégias de adaptação à modernidade, coloca-os atualmente em situações verdadeiramente dilemáticas. Por exemplo: o benefício do Rendimento Social de Inserção que obriga todas as crianças a frequentar a escola, inclusive as raparigas, constitui frequentemente um dilema entre a sobrevivência material e a preservação cultural.

O Relatório da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (2007) relata situações de discriminação contra os ciganos no acesso à habitação, aos serviços e bens e na procura de emprego. Um estudo da Segurança Social, por sua vez, afirma que a discriminação dos ciganos dificulta o seu acesso ao mercado de trabalho e influencia a sua posição socioeconómica na sociedade o que, conseqüentemente, os leva a requererem os apoios sociais (MSST, 2002). Atualmente, o termo ciganofobia ou romafofia, está presente em muitos discursos de ativistas para os direitos humanos que tentam denunciar as inúmeras situações racistas e discriminatórias contra os ciganos em vários países. Segundo Gómez (2011),

La romafofia, ignorada y con fuerte arraigo histórico en la cultura popular en forma de estereotipos, frases hechas, bromas, actitudes despectivas y denigrantes continuas, tan comunes y extendidas entre la población que escapan al filtro, convirtiéndose en indetectables incluso para aquellos sectores más comprometidos (p. 55).

Nas últimas décadas, temos assistido a uma nova forma de preconceito que tem vindo a gerar alguma controvérsia política e mediática relativamente aos ciganos: a acusação de dependência relativamente às medidas de política social. O estudo efetuado pela ERRC/Númena (2007) indicou que existe “uma discriminação institucional e uma desconfiança geral em relação aos beneficiários ciganos da parte dos trabalhadores dos serviços sociais” ao serem preconceituosos e ao adotarem uma posição de controlo excessivo à fraude (p. 54). Na perspetiva defendida por este estudo, o argumento “de que os ciganos exploram os benefícios sociais sem terem verdadeiramente necessidade deles” resulta antes de uma insatisfatória aplicação das políticas sociais do país (ERRC/Númena, 2007, p. 54).

Desta forma, os principais problemas que afetam os ciganos na sociedade portuguesa contemporânea são a pobreza, o insucesso e o abandono escolar, as carências ao nível habitacional, a deficiente inserção no mercado de trabalho, aliados às situações de racismo e discriminação que alimentam e amplificam os círculos viciosos da exclusão. Os principais obstáculos à inserção social deste grupo étnico devem-se precisamente aos seus baixos níveis de escolaridade, ao desemprego e aos estigmas criados e reproduzidos à sua volta.

CONTEXTO TERRITORIAL E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

No Concelho de Faro, as famílias ciganas tendem a ocupar três tipos de habitat relativamente distintos: em acampamentos com um carácter permanente instalados em baldios nas zonas rurais da periferia, em habitações degradadas ou com precárias condições de habitabilidade situados em zonas desvalorizadas da cidade ou em bairros de habitação social resultantes de projetos de realojamento. A maioria destes habitats caracteriza-se por uma forte desqualificação territorial e social, reconhecida política e socialmente. A investigação aqui apresentada centrou-se precisamente em dois dos bairros de habitação social da cidade que contam com uma significativa presença de famílias ciganas: no bairro da Av. Cidade Hayward e no bairro da Horta da Areia e desenvolveu-se entre 2010 e 2012.

As questões de investigação que se colocaram desde o início foram as seguintes: i) Como vivem os ciganos o facto de serem beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI)?; ii) Quais são as perceções desta coletividade relativamente a este tipo de prestação?; iii) Como lidam com o estereótipo da maioria por serem beneficiários do RSI?; iv) Qual a sua perceção relativamente aos direitos e deveres de solidariedade?; v) Como é que os técnicos percecionam o combate à pobreza, através do RSI?

Como a maioria das investigações etnográficas, este estudo começou com conversas informais com vários ciganos e ciganas durante as quais foi comum e natural surgir o tema do rendimento, ou porque “não chegava para as despesas”, ou porque “tinha sido cortado” (a Segurança Social teria suspenso ou cessado o RSI). Neste processo inicial de interação, foi muito importante o investimento numa relação de confiança com os beneficiários, de modo a que estes pudessem falar livremente de temas potencialmente constrangedores como a pobreza ou o RSI. No entanto, embora durante todo o decorrer desta investigação se tenha utilizado a observação intensiva dos sujeitos no terreno, das suas práticas e dos seus discursos - o que obrigou, naturalmente, ao estreitar das relações pessoais com os investigadores e à sua participação nas dinâmicas do grupo -, a principal técnica de recolha de informação formal relativamente às experiências e vivências do RSI, foi a realização de um conjunto de entrevistas semiestruturadas junto de beneficiários deste subsídio, bem como a um conjunto de técnicos responsáveis pela sua aplicação.

A escolha dos entrevistados ciganos teve em conta dois critérios: o facto de ser beneficiário do RSI e as relações de confiança e conhecimento com os investigadores. Os critérios de seleção dos técnicos da Segurança Social e de Instituições Particulares de Solidariedade Social prenderam-se com as funções que estes exerciam: em intervenção direta (protocolo de RSI) ou

indiretamente (acompanhamento social pontual). Na totalidade, realizaram-se 15 entrevistas, 9 entrevistas a beneficiários ciganos de RSI e 6 entrevistas a técnicos sociais. Por forma a garantir o anonimato dos intervenientes, todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

De acordo com o Relatório Semestral da Instituição G.A.T.O. – Grupo de Apoio a Toxicodependentes, Instituição que tem o protocolo de RSI no Concelho de Faro, de Junho a Novembro de 2012, foram assistidas 710 famílias, sendo que 550 são referentes à medida de RSI, o que corresponde a 1515 beneficiários. Relativamente aos agregados familiares ciganos, na verdade são 145, sendo acompanhados 599 beneficiários (39,5% do universo de beneficiários).

COMO VIVEM OS BENEFICIÁRIOS CIGANOS O RENDIMENTO SOCIAL DE INSERÇÃO?

Embora não se trate de uma verdadeira inserção socioprofissional, a maior parte dos ciganos do Concelho de Faro desenvolve atividades de caráter sazonal na economia paralela, como a apanha e venda ambulante de fruta e legumes, a apanha de marisco na Ria Formosa, o rabisco, a recolha de sucata, a apanha e venda de caracol e de alfarroba etc., como forma de complementar os parcos rendimentos do agregado. A reprodução da pobreza na coletividade cigana é uma constante na sua trajetória histórica e social no país e está, de algum modo incorporada nas suas práticas de um modo que parece atualizar o clássico conceito de «cultura da pobreza»: o fechamento comunitário, a existência de um conjunto de normas «jurídicas» aplicadas à margem do resto da sociedade, a focalização no presente e no quotidiano aliada à quase inexistência de projetos de futuro e os consumos por vezes desregulados, frequentemente ligados à economia paralela; comportamentos estes que tendem a estar associados a uma intensa sociabilidade familiar e grupal (Marques, 2007a, p. 272). Ora esta «cultura da pobreza», entendida como forma de reprodução de certos padrões de comportamento nos indivíduos mais carenciados, impossibilita-os, muitas vezes, de viverem segundo as normas da sociedade envolvente (Capucha, 1998).

Praticamente todos os beneficiários entrevistados se definiram a si próprios como pobres ou muito pobres. Todos revelaram que a pobreza sempre fez parte da vida e da sua família e que nunca conheceram outro modo de vida. Por essa manifesta falta de recursos materiais é que recorreram ao subsídio social.

“Sou uma mulher pobre, porque não tenho dinheiro como os outros têm... porque vivemos só do rendimento”. (Esperança, 34 anos)

“Considero-me pobre. Olhe, porquê? Pois eu já nasci assim, os meus pais e os meus irmãos não me deixaram nada.” (Reis, 44 anos)

“A vida que nós temos é uma vida de pobres... Não temos acesso a trabalhos... Somos uns bichos. Isto é uma vida, é uma coisa que nós temos, quando nascemos já vimos logo com esse selo, com essa sina, somos pobres uma vida inteira”. (Carlos, 42 anos)

Mas muitos beneficiários apontaram também fatores externos como os principais causadores da sua situação, por um lado, acusam a autarquia de não realojar famílias ciganas, por outro lado, denunciam os comportamentos racistas e discriminatórios por parte dos não ciganos.

Tendo a pobreza sido uma constante nos percursos de vida destas pessoas, elas não manifestaram quaisquer expectativas positivas relativamente às possibilidades de inserção social. Todos os beneficiários ciganos referiram que “o RSI é uma ajuda” principalmente para satisfazerem as necessidades básicas. Pelas enormes dificuldades que sentem no dia-a-dia e pelo facto de não acreditarem na possibilidade de outras formas de inserção, alguns beneficiários creem que beneficiarão do apoio por muitos anos, embora saibam que este subsídio não é benéfico para o futuro dos seus filhos.

“Eu penso que isto não é para a vida toda, eu penso que foi uma ajuda que o Estado deu às pessoas para sair da pobreza. (...) É uma ajuda, não serve para muita coisa mas é uma ajuda, é melhor que não recebesse. (...) Por um lado foi bom porque havia muita gente a passar fome não é? Pelo menos na altura [há 15 anos] em que a minha mãe começou a receber, eu lembro-me perfeitamente que nós vivíamos com dificuldades, depois de receber esses dinheiros já começamos a viver... pronto já começamos a ter televisão, frigorífico e essas coisinhas assim”. (Maria, 29 anos)

“Não dá. Eu gostava de ter o meu emprego, mas não posso porque a minha mulher também precisa de mim. Gostava de ter o meu emprego ou que eu tivesse a trabalhar como as outras pessoas e ter o meu dinheiro a tempos e a horas, porque este dinheiro do rendimento mínimo não é dinheiro certo”. (Saraiva, 45 anos)

“Eu quero que os meus filhos vivam a vida de cigano, mas não quero que eles sejam pobres e vivam do rendimento, porque isto não é vida para ninguém” (Fátima, 28 anos).

Mas a dependência de algumas famílias relativamente a esta medida, não deixa de ser alvo de crítica por parte dos próprios beneficiários:

“Porque as pessoas acomodam-se, percebes? As pessoas acomodam-se e acomodar-se não é bom. – Ah, no final do mês lá vem o cheque. Não preciso de trabalhar; não preciso de fazer isto”. E não é assim que eles vão sair da pobreza. [Recebem] aquele dinheiro e não se importam com o resto: – Ah, não vamos fazer nada pela vida”. Porque já sabem que naquele dia tá lá o cheque, não é? E não devia ser assim... mas sair mesmo da pobreza não porque é o que eu te disse: as pessoas acomodam-se”. (Maria, 29 anos)

“O cigano, assim que casa tenta fazer [o RSI] porque é uma maneira também de sobreviver”. (Fátima, 28 anos)

Quando questionados sobre o que fariam se o RSI terminasse, alguns beneficiários sentiram-se incapazes de responder. Não têm expectativas futuras e não revelam alternativas para deixar de receber o subsídio; pois sentem que não têm outro caminho para além deste.

“Olha o que é que vou fazer? Pois tenho que ter paciência...” (Coelho, 54 anos)

“É a nossa vida, oh pá não sei...” (Ivone, 22 anos)

“Ai, meu Deus. Só espero que não! Pelo menos enquanto eu não tirar o nono ano não é? Mas não sei o que é que eu fazia, não sei mesmo, provavelmente [os pais e outros ciganos] voltariam à vida que tinham muito antes de receberem o rendimento mínimo. Que era andarem o dia inteiro atrás das alfarrobas e da pinha, se houvesse; e passarmos muita fome porque eu lembro-me perfeitamente, o meu pai tentou nunca nos deixar passar fome mas houve pessoas da minha família que passaram muita fome”. (Maria, 29 anos)

O RSI tem como principal objetivo a satisfação das necessidades básicas, que permitam a sobrevivência com um mínimo de dignidade. Alguns entrevistados explicaram que, quando recebem o rendimento, tentam logo pagar as despesas de casa e comprar os medicamentos de que necessitam. O resto destina-se à compra da alimentação e vestuário e à aquisição de algumas coisas para os filhos. Apesar de, como os próprios confessam, o dinheiro do RSI nem sempre ser empregue nas necessidades básicas, os beneficiários com quem falámos têm como prioridade garantir a alimentação dos filhos e a sua. Há também uma preocupação constante com o vestuário e com a saúde do agregado familiar. Outras despesas, como as domésticas e os serviços, são as últimas a serem pagas. Como é natural em quem vive nestas condições de precaridade, nenhum beneficiário falou em fazer poupanças ou em fazer compras superiores às suas capacidades.

“Pois, recebe, parece que é vinte e cinco contos ou vinte e seis contos. Então o que é que dá isso, filha? Isso não dá para nada, pelo amor de Deus (...). Olha pois, dá para um bocadinho de pão, não é? Pronto, pois mal não é. É bom, não é? Vem aquele dinheirinho... pronto, já dá para comer um bocadinho de pão para os mocinhos, para tratar dos mocinhos, para comprar uma roupinha uns sapatinhos, pronto, mas isso também... o que recebe é uma bagatela”. (Coelho, 54 anos)

“Temos de ter alguma coisa para comer. Se ‘na’ pescaram nada, não temos nada para comer, não é? Também, diga-me lá o que é que dá 70 contos? Vá, para comprar a roupinha, para comer, pagar a água. Roupinha... pronto para a criança e para a gente; para não andarmos aí a meter nojo como os outros. Ai! Andam a meter nojo, está a ver? Quando se vai a ver está o dinheiro acabado”. (Reis, 44 anos)

“Às vezes não chega. Pois, para comer, para as fraldas, para os remédios, quando estão doentes. Olha o dinheiro que recebi este mês do abono foi para os sapatos que temos que calçar. Calcei-os a todos menos eu. Eu é que não me calcei”. (Esperança, 34 anos)

A maioria dos entrevistados referiu que o valor do RSI nunca chega para as despesas mensais e que, por vezes têm de recorrer à ajuda familiar. Mas nem todos, porém, recorrem ao apoio de familiares, por vergonha ou pela incerteza de virem a conseguir pagar o que pediram emprestado a pessoas tão necessitadas como eles próprios.

“Para o mês inteiro, assim não dá! Assim se é 300€? Às vezes quando não tenho vou à do meu pai, só, mais ninguém. Às vezes tenho cartas da luz, tenho cartas da água, às vezes tenho o seguro do carro, às vezes é pra comer, é para comprar roupa pós moços, coisinhas assim que faz falta”. (Ivone, 22 anos)

“Ai, isto é pouco para a gente comer. No outro dia queria 1€ para um pão e não tinha. A sorte é que tenho algumas pessoas que me ajudam, mas também não peço sempre porque elas também não têm”. (Antónia, 37 anos)

A inserção social através do trabalho pode ser impedida ou dificultada pela doença, sendo esta, com frequência, um dos motivos para os beneficiários requererem o RSI. Dada a precariedade em que vivem, são muitas as doenças associadas a este grupo; as mais frequentes são as doenças respiratórias e cardíacas, as perturbações mentais e a hipertensão arterial (Vicente, 2009). Quando têm necessidade de comprar medicamentos, o RSI é o meio de salvação, sendo esta a prioridade na utilização do dinheiro.

“Já fiz essa reforma, como não podia trabalhar, as minhas doutoras... [o RSI] Foi-me feito mesmo pelas doutoras. É, pois tenho o sangue grosso, tenho o sistema nervoso... Estou a tomar os comprimidos, está a ver? E tenho o ferro da perna, se ‘fazer’ muito esforço, sinto que dói-me e fico cansado”. (Reis, 44 anos)

“O meu pai é muito doente, toma medicamentos que são caríssimos, calmantes, para a tensão, para o coração, para o colesterol e temos que gerir [o rendimento] de maneira quais são as prioridades, ou seja, o meu pai precisa de medicamentos”. (Maria, 29 anos)

Auferir o RSI implica que os beneficiários adquiram competências que lhes permitam sair da sua situação e inserir-se na sociedade e na economia. Para receberem este apoio, o titular e os seus dependentes estão obrigados a participar ativamente nas ações estipuladas no seu Contrato de Inserção, normalmente, ações de formação profissional ou de alfabetização para os adultos e a frequência do ensino regular para as crianças e jovens. Os beneficiários sabem que a legislação do RSI não permite desvios, muito menos os que se prendem com as tradições ciganas, mas, por vezes, a identidade fala mais alto. Com efeito, entre os traços identitários característicos dos ciganos portugueses, há um que se destaca constantemente. As jovens adolescentes são muitas vezes impedidas pelos pais de frequentar a escola, pela ameaça que os períodos passados longe da vigilância da família possa constituir para sua «honra», fazendo assim perigar a possibilidade de um casamento intra-étnico.

“Sobre isso tenho dois pontos de vista, uma pela etnia e outro pela lei. Nós somos cidadãos normais, temos que respeitar as nossas leis portuguesas, não é? Se eu sou cigano e respeito eu acho que tinha que haver também uma “coisa” que o nosso Estado também tinha que respeitar as nossas tradições. Porque é muito bonito, sim senhora, uma cigana andar a estudar, saber ler, escrever, ter um curso se for o caso, mas também é bonito um dia mais tarde, a minha filha casar e nunca ser discriminada pelo marido e pela sogra, principalmente. Porque as pessoas só vêm isto pelas leis de vocês (...).

É bonito, vocês ouvirem dizer assim: “- Epá, olha aquela ciganinha tem um curso de advogada ou um curso disto e daquilo”. Mas daqui a um tempo a cigana pensa casar e construir família e o que é que lhe vai acontecer? A cigana vai ser discriminada pelo próprio marido e pela família do próprio marido e isso nunca nós vamos querer porque nós vivemos é com a etnia cigana, é o nosso mundo. É a tal coisa, se nós respeitamos as leis que lá os políticos fazem, eu acho que também tinha que haver uma lei [que fizesse com se] que respeitassem as nossas etnias, a nossa tradição. Porque no fundo é uma tradição, se é uma cultura, tem que haver regras não é?” (Fátima, 28 anos)

Por vezes, a conciliação entre as obrigações impostas pela receção do Rendimento Social de Inserção e o seu modo de vida é muito difícil. Por um lado está a submissão ao Estado para beneficiar do apoio social e, por outro lado, o desejo de preservação dos traços culturais e identitários.

“Eles [os ciganos] tentam ajustar o que é melhor para eles, se eles acham que ela [rapariga] deve ir [à escola] vai, se acham que não deve ir não vai. (...) Já [há] uma carrada de coisas que eles fazem para não ficarem sem o dinheiro. As miúdas, dantes, depois dos quinze, dezasseis anos não podiam estar na escola. Agora já se vê miúdas com quinze, dezasseis anos na escola. O que já é muito bom. E isso aos poucos eles vão vendo que têm mesmo que cumprir as ordens, porque senão cortam-lhe isso e eles não querem porque - lá está - é o cheque que vem ao final do mês e que faz falta. Desde que eles não vejam que vai contra às tradições deles. (...) O dinheiro para eles é muito importante, (...) já pensam mais no que é que fazem porque têm medo de ficar sem o rendimento mínimo”. (Maria, 29 anos)

Mas relativamente a este tema, as próprias opiniões dos ciganos se dividem. Também há quem ache que a “lei cigana” está ultrapassada e que apenas dificulta a integração na sociedade envolvente sendo mesmo responsável pela discriminação da maioria.

Para estes beneficiários, o RSI nada tem a ver com os princípios da solidariedade que está a montante das transferências sociais do Estado-providência. Constata-se um conhecimento difuso, que deixa transparecer o efetivo desconhecimento, acerca das origens solidárias dos apoios sociais. Estes são vistos como «direitos indiscutíveis», sem que os beneficiários se questionem acerca das lógicas que estão por detrás dos princípios da redistribuição. O conhecimento do facto do RSI vir dos descontos efetuados pelas pessoas que trabalham, não é encarado com um sistema de solidariedade de uns cidadãos para com os outros.

“Eu acho que não tem a ver com solidariedade porque se fosse... isso não tem nada mesmo a ver. É mesmo o que tá inscrito na lei é assim que tem que ser feito e pronto”. (Maria, 29 anos)

“É um direito, porque as pessoas, que trabalham devem descontar. Não [é solidariedade]. Não digo isso, porque [o RSI] é um direito de todas as pessoas, porque se eu tivesse um emprego eu também fazia parte desse mundo”. (Carlos, 42 anos)

“É um direito; isso ninguém tira. Está escrito no decreto de lei que todas as pessoas que têm baixos rendimentos e não sei quê, têm esse direito. (...) O técnico que está a comunicar com a pessoa que vai receber não vê isso como uma necessidade, é como: «olha o cigano quer é receber dinheiro»”. (Fátima, 28 anos)

Relembremo-nos que, na base das políticas sociais do Rendimento, está o modelo de Bismarck na Alemanha e o modelo de Beveridge na Inglaterra, para proteger e garantir assistência aos trabalhadores e suas famílias. Ao longo dos anos, estas políticas transformaram-se e adaptaram-se conforme o Estado de cada país. Em Portugal, as inúmeras reformas nas políticas sociais levaram à criação do atual apoio económico, que está na base do Sistema de Segurança social que foi aprovado através Lei n.º 4/2007 de 16 de Janeiro em cujo artigo 8.º se pode ler: o “princípio da solidariedade [...] consiste na responsabilidade coletiva das pessoas entre si na realização das finalidades do sistema e envolve o concurso do Estado no seu financiamento”.

A pesquisa permitiu constatar que, para muitos beneficiários, é extremamente difícil reconstituírem o circuito das transferências sociais até estas lhes chegarem sob a forma das prestações do RSI. Para alguns, nem sequer é importante saber de onde vem o dinheiro, desde que venha.

“Onde? Pois, donde é que o dinheiro vem? Ai é que está, pois!” (Coelho, 54 anos)

“Eu acho que é da [União] Europeia, ‘né’?” (Saraiva, 45 anos)

Entrevistador: « - E o Sr. Reis sabe de onde é que vem o dinheiro do RSI?

Entrevistado: “« - Sei lá donde é que ele vem (risos), há de vir de Lisboa prá aqui (risos) Não? Sei lá. Será das pessoas que tão a descontar ou quê, não? É isso? Eu ‘também’ já tenho ‘ouvisto’ as pessoas dizer assim, mas eu... diz que a pessoa que trabalha que ‘tá’ a descontar ‘pós’ outros...” (Reis, 44 anos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de terreno desenvolvido durante o período da pesquisa permitiu observar e vivenciar as dinâmicas e os problemas de muitos ciganos habitantes do Concelho de Faro. Com efeito, o contacto direto com os atores sociais durante a investigação de que aqui apresentámos um breve fragmento contribuiu para se perceber como estes vivem o apoio que lhes é atribuído pelo Estado, ao mesmo tempo que procurou dar voz àqueles que com demasiada frequência são criticados e mesmo excluídos pela maioria.

Os beneficiários ciganos têm a percepção de que o RSI constitui uma ajuda que se justifica pelo estado de pobreza extrema em que vivem. Ora se o RSI é para responder às dificuldades do dia-a-dia, então aqueles que são pobres sentem legitimidade para o requerer e para o auferir sem que isso deva constituir um estigma. Todos são unânimes ao afirmarem que pretendem ter uma vida como a de qualquer outro cidadão e, segundo alguns relatos, não o conseguem ser sem serem criticados pelo facto de receberem o apoio social. Os membros da coletividade cigana sentem, por exemplo, que o atendimento que lhes é feito pelos funcionários públicos e de outros serviços é diferente daquele que é dado aos outros clientes.

Os ciganos têm a percepção de que são alvo de preconceitos pelo facto de receberem o RSI e este sentimento agrava-se quando tentam ter uma vida normal - como ir a um estabelecimento comercial ou a um café - e são criticados por esses comportamentos: “se são pobres, porque é

que vão gastar dinheiro no café?” São reações que ouvem com frequência. A imputação de uma identidade negativa aos beneficiários ciganos do RSI, leva-os à mobilização de estratégias de defesa e de autoexclusão, quer para evitarem sentir-se discriminados pela maioria, quer como mecanismo de preservação da autoestima. Este fechamento identitário dificulta ainda mais o sucesso das políticas de integração.

Devemos destacar também a ambiguidade que a maioria dos entrevistados manifesta relativamente à chamada “lei cigana”. Sentem, por exemplo, que algumas tradições culturais ciganas os privam de serem iguais aos outros membros da sociedade, mas a força dos laços familiares, o espírito de pertença e respeito ao grupo constroem-nos nas suas escolhas e atuação perante a maioria.

No que corresponde à perceção do princípio de solidariedade, os beneficiários ciganos encaram o apoio do RSI como um direito e não como uma medida de solidariedade social de uns cidadãos para com os outros. Aparentemente desconhecem as origens e o percurso do dinheiro e o objetivo último da medida. Embora a maioria dos entrevistados tenha referido que o dinheiro do RSI vem dos descontos efetuados pelos outros trabalhadores, nem todos perceberam o sentimento de solidariedade social por parte de quem disponibiliza esse dinheiro.

No que respeita ao cumprimento dos Programas de Inserção, os técnicos afirmam que há muitos beneficiários que cumprem as ações que foram programadas, apenas para não perderem o apoio social, mas que há também aqueles que querem ter sucesso no desenvolvimento das ações, principalmente, na área da educação e formação, porque adquirem competências que lhes facilitarão a inserção social. Os Programas de Inserção tentam abranger todas as áreas da vida social, sendo a educação e o emprego as mais trabalhadas pelos técnicos.

Os técnicos queixam-se principalmente da falta de criatividade na elaboração dos Programas de Inserção dadas as especificidades da população cigana e lamentam o fraco contributo de alguns colegas e dos próprios beneficiários na inovação dos programas, nos quais poderia constar a criação do próprio emprego ou a implementação de ações mais adequadas aos ciganos e que promovessem a sua inserção profissional e social.

O combate à pobreza e à exclusão dos cidadãos ciganos tem-se revelado particularmente difícil devido a uma multiplicidade de fatores entre os quais se encontra a falta de respostas adequadas à sua real inserção social e profissional. Quando analisados em todas as dimensões, os casos de completo sucesso são poucos, porém, o que também é importante afirmar é que este subsídio contribuiu para atenuar as situações de pobreza absoluta de muitas famílias e minimizar situações verdadeiramente atentatórias à dignidade humana.

Para atenuar as consequências dos problemas sociais como a pobreza e a exclusão é consensual que é necessário desenvolver políticas sociais criativas e eficazes que promovam uma verdadeira inserção dos indivíduos pobres e dos grupos vulneráveis em todos os domínios do social (trabalho, saúde, educação, habitação, entre outros). O Rendimento Social de Inserção como instrumento de combate à pobreza permite resgatar muitos indivíduos e famílias de situações de carência extrema, ao apoiá-los economicamente e ao responsabilizar, ao mesmo tempo, a sociedade civil pela integração social dos seus beneficiários. Embora a sua implementação não esteja isenta de críticas, o Rendimento Social de Inserção constitui inegavelmente um instrumento útil para restituir um pouco de dignidade àqueles a quem, por vezes, nem isso resta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. F. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, J. F. et al. (1992). *Exclusão social: Factores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta.
- Bastos, J. G. P. (2007). *Sintrensens Ciganos. Uma abordagem estrutural – dinâmica*. Sintra: Camara Municipal de Sintra, Divisão de Saúde e Ação social.
- Bruto da Costa, A. (2007). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Capucha, L. (1998). Pobreza, Exclusão Social e Marginalidades. In Viegas, J. e Costa, A. (eds.). *Portugal que modernidade*. Oeiras: Celta.
- Capucha, L. (2005). *Desafios da Pobreza*. Oeiras: Celta Editora.
- Capucha, L. (2008). Para que serve um novo “Limiar Oficial de Pobreza em Portugal”? in www.gep.mtss.gov.pt/seminarios/audicaopublica_17out/luiscapucha.pdf
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e Produção do Conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Castro, A. (2012) *Na luta pelos bons lugares: ciganos, visibilidade social e controvérsias espaciais*. Tese elaborada para obtenção do grau de Doutor em Antropologia. Lisboa : ISCTE-IUL, in <http://hdl.handle.net/10071/7017>
- Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (2007). Terceiro Relatório sobre Portugal. Estrasburgo, in <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Portugal/PRT-CbC-III-2007-4-PRT.pdf>
- Comissão Europeia, Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais, Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, Banco Mundial (2012). *The Situation of Roma in 11 EU member states. Survey results at a glance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura (2009). Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família. *Relatório das audições efetuadas sobre portugueses ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural*. Lisboa: Assembleia da República.
- Conselho da Europa (2011). *Making Human Rights for Roma a reality: promoting social integration and respect for human rights*, in <http://www.coe.int/portal/web/coe-portal/roma>
- Conselho da Europa (2012). *Human rights of Roma and Travellers in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cruz, H.; Jorge, R.; Morais P.; Basílio, T. (2009). Rendimento Social de Inserção. Uma medida de combate à Pobreza. *Revista Cidade Solidária*, 21, 118-123.
- Diário da República, 1.ª série – N.º 11 – 16 de janeiro de 2007. Lei n.º4/2007, *Bases gerais do Sistema de Segurança Social*.
- Diogo, F. (2006). Para uma crítica dos conceitos de pobreza e exclusão social em contexto português. *Fórum Sociológico*, 15/16 (261-276)
- Diogo, F. (2007). *Pobreza, Trabalho e Identidade*. Celta Editora. Lisboa.
- Europe Roma Rights Centre & Númena – Centro de Investigação em Ciências Sociais e Humanas (2007). Os serviços sociais ao serviço da inclusão social. O caso dos ciganos. Budapeste.
- Fernandes, A. T. (1995). Etnicização e racização no processo de exclusão social. *Sociologia – Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Serie I, Vol. V, 7-67.

- G.A.T.O. - Grupo de Apoio a Toxicodependentes (2012). *Relatório de Avaliação Semestral. Protocolo de RSI*. 10º Semestre – de Junho de 2012 a Novembro de 2012.
- Gómez, D. (2011). Romafobia y antigitanismo, in *Movimiento contra la Intolerancia*, Informe Raxen – Populismo Xenóforo y Racismo Criminal en Europa. Especial 2011, pp.55-57. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración y Union Europea.
- Machado, F. L. (1993) Etnicidade em Portugal : o grau zero da politização, in *Emigração / imigração em Portugal. Actas do « Colóquio Internacional sobre Emigração e Imigração em Portugal (séc. XIX - XX)*. pp. 407-414. Lisboa: Fragmentos.
- Magano, O. (2007). A reprodução das desigualdades sociais dos ciganos em Portugal, *First International Conference of Young Urban Researchers Proceedings (Ficyurb)*, Lisboa, 11-12 de Junho in <http://conferencias.iscte.pt/viewpaper.php?id=166&cf=3>
- Magano, O. e Silva, L. (2000). A integração / exclusão social de uma comunidade cigana residente na cidade do Porto, in *Atas do IV Congresso Português de Sociologia, Sociedade portuguesa: passados recentes/ futuros próximos*, Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Marques, J. F. (2001). Racismo, etnicidade e nacionalismo. Que articulação? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 61,103-133.
- Marques, J. F. (2007a) *Do «não racismo» português aos dois racismos dos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – Presidência do Conselho de Ministros / Col. Teses nº 12.
- Marques, J. F. (2007b). Los gitanos portugueses. Marginalidad histórica y segregación contemporánea. *O Tchatchipen, Revista trimestral de investigación gitana*, 57, 22-38.
- Marques, J. F. (2013) «O racismo contra as coletividades ciganas em Portugal: sequelas de uma modernização». In Maria Manuela Mendes e Olga Magano (Org.) *Ciganos Portugueses Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*. pp. 111-122. Lisboa: Mundos Sociais.
- Mendes, M. M. (2005). *Nós, os Ciganos e os Outros: Etnicidade e Exclusão Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendes, M. M. e Magano, O. (Org.) (2013) *Ciganos Portugueses Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa: Mundos Sociais.
- Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2002). Avaliação de impactes do Rendimento Mínimo Garantido. Caracterização dos perfis dos beneficiários RMG. Minorias étnicas. Instituto para o Desenvolvimento Social. Lisboa: Coleção Estudos.
- Moreno, F. (2004). *Etnia Cigana: Relação Homem- Mulher*. Vila Nova de Gaia: Editorial 100.
- Pacheco, V. (2009). *Entre a fobia da cigarra e a apologia da formiga: a Inclusão Activa e os Esquemas de Rendimento Mínimo na Europa*. Dissertação de Mestrado em Políticas Locais e Descentralização. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, E. (2010a). *Escassos Caminhos. Os Processos de Imobilização Social dos Beneficiários do Rendimento Social de Inserção*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, E. (2010b). O Estado e as Políticas Sociais em Portugal: discussão teórica e empírica em torno do Rendimento Social de Inserção, in *Sociologia - Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Serie I, Vol. 20 (191-230).
- Vicente, M. J. (2009). *As Comunidades Ciganas e a Saúde: Um primeiro retrato nacional*. Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal. Madrid: Edição de Fundación Secretariado Gitano.

CAPÍTULO 8

O PERFIL DOS ESTUDANTES MAIORES DE 23 ANOS DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Teresa Gonçalves (tigoncalves@ualg.pt)

RESUMO: Esta investigação diz respeito aos Estudantes Não-Tradicionais, e mais especificamente aos estudantes adultos (designados na literatura como *mature students*) que ingressaram no Ensino Superior (ES), através do concurso especial M23, implementado a partir do ano de 2006 (Decreto-Lei nº 64/2006). Foram realizadas oito entrevistas biográficas, dirigidas aos estudantes M23, da Universidade do Algarve. Pretendemos, assim, compreender e caracterizar este grupo de estudantes adultos, concretamente: i) conhecer as principais motivações de entrada no ES; ii) analisar a capacidade de gerir três dimensões importantes: escola-trabalho e família; iii) identificar os principais obstáculos e dificuldades sentidas durante o processo de ensino-aprendizagem; e finalmente, iv) compreender o quadro de relações sociais desenvolvidas entre os estudantes M23 e estudantes tradicionais. Os resultados obtidos apontam fundamentalmente para motivações de ordem profissional e pessoal assim como um conjunto de tensões e constrangimentos existentes entre a esfera profissional, familiar e a exigência do mundo académico.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior; estudantes não-tradicionais; motivações

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas em Portugal temos vindo a observar rápidas transformações nos principais setores da sociedade em geral. Ao nível da educação, assistimos à massificação do ensino superior, acompanhado pelo aumento de habilitações escolares da população; no setor do trabalho, somos confrontados atualmente, com novos dilemas, sobretudo pela passagem de uma economia industrial para uma economia centrada no fator conhecimento (Jarvis, 2004), isto é, uma verdadeira “guerra pelo talento” (Tomlinson, 2013, p. 33).

Perante este cenário de crise, marcado pelo desemprego e instabilidade económica, acresce aos novos trabalhadores a necessidade de se apostar cada vez mais em novas competências e especialização profissional. Por outro lado, Yoshimoto *et al.* (2007) remete-nos para a diversidade e o aumento exponencial de novos estudantes, na sua larga maioria, estudantes adultos, que veem a sua entrada no ES, como um “investimento social” (p. 76). Neste sentido, o regime de acesso para maiores de 23 anos (introduzido pelo Processo de Bolonha), significou uma porta de entrada e o ingresso para adultos com poucas habilitações escolares, permitindo-lhes: “manter” o emprego (Abukari, 2005), a possibilidade de progressão de carreira e/ou ainda, participarem

de forma ativa na sociedade (Reay *et al.*, 2002). Este processo encontra-se dividido, por sua vez, em diversas etapas: i) a apreciação do currículo escolar e profissional do candidato; ii) a prova escrita de conhecimentos, em função do curso escolhido; e, por último, iii) a fase das entrevistas (Brás *et al.*, 2011; Gonçalves, 2012; Pereira, 2009; Pascueiro, 2009). Para Brás, Jezine, Fonseca e Gonçalves (2011), o processo M23 significou “o abrir do fecho”, na medida em que abriu portas à inclusão de um público não tradicional, com outros saberes, ao mesmo tempo que quebrou o círculo do chamado ‘elitismo’ da educação superior em Portugal” (p. 173). O presente capítulo é parte integrante de um projeto de investigação¹ sobre estudantes não-tradicionais conduzido por duas universidades portuguesas (Algarve e Aveiro) e teve como principal objetivo caracterizar os estudantes M23 que entraram no ES. Com base na realização de entrevistas biográficas dirigidas a oito estudantes M23, pretendemos, neste capítulo, conhecer as principais motivações que levaram os estudantes adultos a ingressar no ES num determinado período das suas vidas, e ainda, compreender, as suas dificuldades, angústias e receios vividos do mundo académico.

ESTUDANTES NÃO-TRADICIONAIS NO ES: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

O termo “estudante não-tradicional” apresenta uma visão heterogénea na sua definição, cujos parâmetros e variáveis de categorização dependem de contexto para contexto. Este conceito é útil para descrever diferentes grupos de estudantes que estão sub-representados no ES (Bamber, 2008), e cuja participação no ES é limitada por fatores estruturais (RHANLE, 2009); engloba estudantes maduros ou com incapacidades, estudantes de “primeira geração”, famílias de classe trabalhadora, ou ainda, grupos étnicos específicos que não se encaixem no grupo dito “tradicional” (Fragoso *et al.*, 2013). Importa, agora, clarificar alguns traços característicos dos estudantes adultos, nomeadamente, compreender o rol de motivações que estão na origem do ingresso ao ES; a diversidade de papéis que desempenham durante a frequência de um curso superior, as expectativas e adaptação ao mundo académico, e ainda, o processo de ensino e aprendizagem na universidade, bem como as relações sociais desenvolvidas entre estudantes M23 e estudantes tradicionais.

A palavra motivação ou ato de motivar é entendida como um estado interior que impulsiona e leva-nos a escolher um determinado caminho, de acordo com as nossas escolhas pessoais e profissionais. Alonso Tapia e Fita (1999, citado por Antunes & Santos, 2009), definem o conceito de motivação como produto de um conjunto de:

variáveis que ativam a conduta do ser humano e o orientam em determinado sentido para alcançar um determinado objetivo. É um processo que cada ser humano apreende de formas distintas, em virtude de suas relações interpessoais e intrapessoais. Desde a infância, as interações com outros seres humanos irão contribuir, mas não de forma determinista à internalização dos motivos intrínsecos do indivíduo na sua diversidade, a menos que novos motivos extrínsecos possam revelar-se em renovados processos motivacionais internalizados. (p.156-157).

1 PTDC/CPE-CED/108739/2008: “Estudantes não-tradicionais no ensino superior: procurar soluções para melhorar o sucesso académico”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

Por outro lado, Newstead e Hoskins (2003) referem-se ao conceito de motivação sob dois prismas: a intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca ocorre quando os estudantes são motivados e estão determinados a alcançar um desafio particular, isto é, são orientados para um determinado objetivo; ao passo que a motivação extrínseca é obtida a partir de fora, com relação ao grau atingido, à recompensa e à aprovação que os outros têm de nós. Neste sentido, as principais razões que levam os estudantes adultos a ingressar novamente nos estudos prendem-se com aspetos de natureza: económica, social, cultural ou ainda, estrutural (Monteagudo, 2008). As razões são múltiplas: uns optam por carreiras não convencionais, outros, por circunstâncias diversas encontram-se na situação de desempregados; outros procuram ainda, progredir na sua carreira profissional, apostando em novas competências e atualização de novos conhecimentos, especializando-se assim, num determinado curso relacionado com a sua atividade profissional (Forrester-Jones & Hatzidimitriadou, 2006; Abukari, 2005; Lakin, Mullane & Robinson, 2007); outros procuram, ainda, ser um modelo exemplo e de incentivo para os filhos; tornarem-se membros ativos e participativos da sociedade (Reay *et al.*, 2002); e/ou ainda, por satisfação pessoal (Donaldson *et al.*, 1999). Por outro lado, a entrada para o ES e adaptação à vivência académica significa uma etapa importante na vida do estudante adulto, marcado por sentimentos de ansiedade, alegria, e algum receio (Lakin, Mullane & Robinson, 2007; Reay *et al.*, 2002). Esta etapa é encarada como um novo desafio, no qual o adulto passa por um longo “processo emocional” (Christie *et al.*, 2008, p. 10), relacionado com sentimentos como: a excitação; a ansiedade, o prazer e a autoestima; e pautada por sentimentos negativos como: o choque, o sentimento de culpa, o desencantamento, o descontentamento (ex. ausência da componente prática do curso), o receio de falhar ou reviver experiências negativas do passado, ou até mesmo, não confiar nas suas próprias capacidades, sentir-se inseguro e velho para corresponder às exigências do mundo académico (Bowl, 2001). Um estudo desenvolvido por Lapsey e Edgerton (2002) refere ainda, que a fase de adaptação à universidade encontra-se dependente de padrões de vinculação seguros, isto é, referimo-nos ao suporte emocional, como por exemplo, a família e os amigos. Na ausência destes, os estudantes adultos tornam-se seres “camuflados”, receosos e inseguros perante os docentes e colegas, revelando, assim, uma maior dificuldade de adaptação ao contexto académico.

Quanto às dimensões sociais do trabalho e da família, estas adquirem um papel importante na vida académica dos estudantes adultos. A multiplicidade de papéis sociais surge também como um fator de extrema importância na distinção entre estudantes adultos e estudantes tradicionais. Autores como Dill e Henley (1998, citado por Zosky *et al.*, 2004) e Davies e Williams (2003) sublinham os papéis múltiplos que estes estudantes desempenham e que são diferentes dos estudantes tradicionais, tais com as atividades profissionais e responsabilidades familiares, ao mesmo tempo que desempenham o papel de estudantes universitários. Para Kirby *et al.* (2004), o regresso aos estudos por parte de estudantes mais velhos representa uma fonte de *stress* e de conflito no seio das suas famílias, bem como no desempenho das suas atividades profissionais.

No que se refere à relação trabalho-família, autores como Kirby *et al.* (2004) e Trueman e Hartley (1996) salientam a maior probabilidade de conflitos, devidos à falta de tempo, ao aumento da tensão e à mudança de rotinas. Em consequência desta diversidade de papéis, Kasworm (2003) acrescenta outro traço característico dos estudantes adultos; o estado de maturidade, que é adquirido com o acréscimo de responsabilidades próprio do ser humano.

A autora enfatiza, ainda, o papel crucial que muitos dos estudantes não tradicionais referem, nomeadamente o apoio emocional recebido por parte dos filhos, do cônjuge, dos irmãos, dos colegas de trabalho e dos amigos. Para estes estudantes adultos, o apoio e o suporte emocional constituem um verdadeiro passaporte para o sucesso na trajetória que têm que percorrer no ES. Kirby *et al.* (2004) sublinham, igualmente, a importância do apoio que é prestado pelos familiares e colegas de trabalho, mas frisam, sobretudo, os níveis de satisfação que estes estudantes experimentam quando obtêm bons resultados académicos e o seu impacto na diminuição dos níveis de *stress* e de ansiedade.

Para além da dificuldade em conciliar as dimensões – Escola, Trabalho e Família – no que concerne à participação e frequência no ES, os estudantes adultos colocam-se em pé de igualdade, no que respeita à capacidade de atingirem o mesmo nível de desempenho académico comparativamente aos seus colegas mais jovens (Boulton-Lewis, 2010; Donald *et al.*, 1999). Afinal, as suas motivações e o compromisso são distintos, vistos como um investimento para toda a vida. Este dado corrobora a ideia de Rau (1999), ao afirmar que os estudantes adultos são altamente motivados e conseguem articular as “suas vidas e experiências de trabalho com os seus estudos” (p. 378).

Assim, as aprendizagens anteriores, a multiplicidade de papéis enquanto gestores do seu próprio tempo, o empenho e a dedicação nos estudos constituem questões centrais no mundo dos adultos (Bowl, 2001; Tones *et al.*, 2009; Dodge & Derwin, 2008). Tal como sublinha Zosky *et al.* (2004), os estudantes adultos revelam uma maior maturidade relativamente aos estudos, uma maior experiência de vida; os “*estudantes não-tradicionais podem estar mais motivados para cumprir com os objetivos em termos académicos, ao passo que os estudantes tradicionais são ajudados financeiramente pelos pais*” (p.191). Este facto pode ser explicado por uma maior independência em termos financeiros contrariamente aos estudantes tradicionais, que muitas vezes, ainda dependem da ajuda financeira dos pais (Soares *et al.*, 2010). Por último, apresentam características muito diferentes quando comparados aos estudantes mais jovens: as suas experiências anteriores e o pensamento crítico constituem um papel decisivo tanto para a sua aprendizagem como para a promoção da sua autoconfiança e realização profissional (Monteagudo, 2008; Donaldson *et al.*, 1999).

METODOLOGIA E CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo é parte integrante de um projeto de investigação intitulado: “Estudantes Não-Tradicionais no ES: procurar soluções para o sucesso académico”, desenvolvido em parceria com a Universidade de Aveiro. Teve como principal objetivo caracterizar os estudantes M23 inscritos no período letivo entre 2006-2009, em ambas as universidades, de modo a obter uma visão holística sobre esta nova realidade que tem vindo a crescer, ano após ano, nas universidades portuguesas. O projeto teve a duração de três anos, apresentando um leque diversificado de instrumentos de recolha de informação. Entre eles destacam-se inquéritos por questionário, realização de *Focus Group*, e entrevistas dirigidas não só aos estudantes M23, mas também ao corpo docente e restantes órgãos da gestão académica (diretores de curso, funcionários

dos Serviços Académicos, entre outros). O presente capítulo tem como principal finalidade a identificação das motivações, dos desafios e obstáculos, que os estudantes adultos encontram no (re) ingresso ao ES. Como tal, optamos por recorrer ao método biográfico. Assim, partindo de uma metodologia qualitativa, privilegiamos o uso de entrevistas biográficas (Atkinson, 2002) enquanto principal fonte de recolha de informação. O objetivo final deste capítulo é conhecer as experiências e vivências académicas de oito estudantes M23, que ingressaram no ES, a partir do ano letivo de 2006/2007, na Universidade do Algarve.

Para Muñoz (1992), a utilização da entrevista biográfica revela-se bastante útil, uma vez que incide, única e exclusivamente, sobre a biografia de um indivíduo, permitindo assim, conhecer as aspirações pessoais, as dificuldades de aprendizagem, os projetos pessoais e outras etapas de vida importantes na vida dos adultos. Deste modo foram realizadas, oito entrevistas biográficas dirigidas a estudantes adultos que ingressaram no ES, com idades compreendidas entre os 26 e 54 anos, sendo cinco do sexo masculino e três do sexo feminino. Quase todos os entrevistados exercem uma atividade profissional a tempo inteiro, e frequentam licenciaturas, quer no campo das ciências sociais, matemáticas até às engenharias. Tomando por base os objetivos delineados para este capítulo, a utilização de entrevistas biográficas surge como a estratégia mais adequada, na medida, em que permite aos estudantes adultos descreverem e relatarem as suas experiências de vida acerca da perceção que têm de si próprios, como também avaliar as atitudes, comportamentos e relações sociais dos sujeitos e do mundo que os rodeia.

RESULTADOS

Passamos de seguida à apresentação da análise de resultados obtida através das entrevistas realizadas.

1.MOTIVAÇÕES DE INGRESSO NO ES

No que concerne à motivação de ingresso para o ES, concluímos que as razões de ordem profissional assumem um papel preponderante na vida destes estudantes adultos. Na hora de decidir e ponderar sobre qual a escolha do curso, os motivos referenciados estão, muitas vezes, associados ao desejo de adquirir novas aprendizagens e novas competências (Abukari, 2005; Forrester-Jones & Hatzidimitriadou, 2006; Monteagudo, 2008), que se relacionem de facto, com os seus interesses pessoais e a atividade profissional que desempenham no seu dia-a-dia. Conforme referido na literatura, os principais motivos que estão na origem do (re) ingresso ao ES revestem-se de valores intrínsecos (Newstead & Hoskins, 2003), relacionados, muitas vezes, com o desejo de progressão na carreira ou mudança de atividade profissional. No caso de Luísa (39 anos), estudante do curso de Assessoria de Administração (regime noturno) o principal motivo que a levou a ingressar no ES foi a necessidade de reciclar os seus conhecimentos. O medo e o receio de falhar contribuíram fortemente para o adiamento deste projeto de vida. A escolha do curso em Assessoria de Administração derivou do contacto prévio com a área do secretariado e

de toda a experiência adquirida ao longo dos anos, como explica: “(...) o curso de Assessoria é à noite, e eu fui para este curso porque é a área em que eu estou há imenso tempo. É a área onde dei os meus primeiros passos, é diferente de Economia e Contabilidade, porque eu fiz o estágio de contabilidade na faculdade. Com esta experiência era aquilo que mais se enquadrava”.

De igual modo, Joaquim (Educação Social), Rosa (Gestão) e Gonçalo (Farmácia) decidiram ingressar no ES, com o objetivo de apostarem e investirem em áreas do seu interesse pessoal e profissional. No caso de Gonçalo (28 anos), a principal razão que o levou a optar pela área da saúde, concretamente, o ramo de Farmácia, foi a familiaridade com o contexto profissional. Esta ideia de ingressar no curso de Farmácia estava, desde há muito tempo, amadurecida: “*havia alguma vontade de fazer, ou pelo menos de ter, um curso superior, e se eu já estava nesta área porque não especializar-me um bocadinho mais?*”. Apesar de, inicialmente, os seus gostos estarem ligados à vertente económico-social, Gonçalo acreditou que a licenciatura em Farmácia lhe poderia facultar mais conhecimentos num setor onde já era quase “mestre”. Por outro lado, verificamos nos sujeitos entrevistados, a influência de fatores pessoais e sociais na origem do ingresso ao ES; isto é, permanece o desejo e a vontade de alcançar uma nova profissão que lhes permita melhores condições de vida, ou ainda, o reconhecimento social por parte de familiares, quanto à obtenção de uma formação de nível superior. É o caso de Manuela (48 anos), que decidiu ingressar no curso de Engenharia Civil, como sinal da vontade de realizar um desejo pessoal, tinha a “paixão de aprender” e de valorizar-se a si mesma (Reay et al, 2002): “*O conhecimento (...) foi através do meu marido (...) e como não deu para ele fazer, perguntou-me se eu não queria (...) sempre gostei de estudar (...) e como eu não estou a trabalhar, a não ser ajudá-lo (...), decidi vir*”. Para Renato (26 anos), a entrada no ES, em Engenharia Mecânica, significou um sentimento de orgulho, e o dever de missão cumprida. Já desde pequenino tinha um fascínio pelos carros, pela construção de peças, o montar e o desmontar faziam parte do seu sonho de infância. Assim, a entrada no ES poderá levá-lo à mudança de carreira (Dodge & Derwin, 2008) e, assim cumprir um velho sonho de criança. Em linha de síntese, destacamos, quatro motivos principais que levaram estes estudantes adultos a ingressar no ES: i) possibilidade de mudarem de emprego, com vista a um novo rumo nas suas carreiras; ii) obter uma especialização profissional; iii) continuação de estudos após o abandono escolar precoce; iv) desenvolvimento pessoal, e ainda, v) aquisição/reciclagem de conhecimentos.

2. CONCILIAÇÃO ENTRE ESCOLA-TRABALHO-FAMÍLIA

A sociedade contemporânea é cada vez mais exigente relativamente às esferas da Escola, Trabalho e Família; e, independentemente do género; o trabalho e a família estão, cada vez mais, interligados na vida dos indivíduos. Atualmente, a família e o trabalho são duas esferas interdependentes; para que se possa conseguir um desempenho eficaz em ambas, é necessário tempo, energia e envolvimento por parte dos indivíduos.

É o que acontece com a maioria dos entrevistados que esforçam-se em conciliar as esferas familiar e profissional, com as tarefas e a exigência da vida estudantil (Kasworm, 2003; Kirby et al., 2004). Conforme sublinha Rosa, existe um enorme espírito de sacrifício entre aliar o peso das tarefas domésticas com as obrigações e deveres a nível profissional, e mais recentemente,

a vida académica: *“Ao fim de semana tenho tudo para fazer em casa. Tenho a roupa dos meus filhos que vêm à sexta à noite com malas da roupa, tenho de tratar da roupa para eles (...) domingo à noite tenho de ter a mala feita para os dois. Estão a estudar em Faro, e eu não posso sacrificá-los a tomarem conta da roupa enquanto têm de estudar, e a altura deles de estudar é esta, não é a minha ”* (45 anos, Gestão, regime noturno)”. Por outro lado, Rui (34 anos, Estudos Artísticos e Culturais) enfatizou a dificuldade em assistir a todas as aulas. O cargo profissional que exercia na altura, numa empresa de transportes, obrigou-o a faltar às aulas durante o primeiro ano de licenciatura. Entre fotocópias e apontamentos cedidos pelos colegas, mostrava sinais claros do seu cansaço, dificultando, desta forma o seu percurso académico: *“Que recordações... Difíceis porque eu estava a trabalhar e estava a estudar ao mesmo tempo (...) houve um ano que eu cheguei a cá vir só três vezes (...) tinha de falar com os colegas, eles passavam-me os apontamentos, eu tirava fotocópias, estudava, ia à procura dos assuntos quando tinha oportunidade”*. O verdadeiro contratempo na vida universitária de Rui durante a licenciatura era a falta de tempo para ir às aulas. Contudo, confessa ter sido sempre apoiado pela entidade patronal. Para além da entidade patronal, o apoio do companheiro (a) e da família, constituem pilares fundamentais na vida destes entrevistados (Bowl, 2001). A preocupação diária com a família e com os filhos, aliada à acentuada divisão de tarefas domésticas é uma preocupação constante, como sublinha Luísa: *“(...) o meu marido tem sido sempre colaborador (...) quando entrei para o curso o meu dilema era: passar tanta roupa a ferro, três pessoas com uma criança, e ele ajudou-me, ajudou-me muito nesse aspeto (...) Quando há qualquer falta eu aponto numa lista que está na porta do frigorífico, e depois ele, no final da semana, leva a folha e vai às compras”* (39 anos, Assessoria de Administração). Verificamos, assim, que o apoio dos familiares, da entidade patronal, dos amigos e outros significativos constituem pilares fundamentais na vida dos estudantes adultos.

3. OBSTÁCULOS À FREQUÊNCIA DO ES

Apesar de não existir nenhuma fórmula mágica para o sucesso académico é consensual entre todos os entrevistados, a existência de boas práticas assim como a realização de algumas tarefas e aquisição de determinados hábitos de trabalho que podem contribuir e são preditores para um bom aproveitamento durante o percurso académico. Referimo-nos à assiduidade, à atenção nas aulas, ao cumprimento de tarefas, entre outros. Apesar da falta de tempo, os estudantes não-tradicionais são, por excelência, seres auto-motivados, organizados, e conseguem definir as suas próprias metas (Yoshimoto *et al.*, 2007). É o caso de Luísa, que através, de uma boa gestão do tempo, conseguiu atingir as metas a que se propôs, com boas médias, contribuindo para a sua realização, não só a nível pessoal mas também profissional: *“realizei-me a nível profissional e pessoal (...) nunca pensei tirar um curso Superior; pensava que era muito difícil, e por isso é que eu desatei a chorar quando fui admitida”* (34 anos, Assessoria de Administração).

Por outro lado, os sujeitos entrevistados experimentam, na sua grande maioria, dificuldades que são diferentes dos estudantes que entram na universidade pela via tradicional. No geral, predomina a falta de conhecimentos prévios sobre determinados conteúdos curriculares, e a dificuldade em articular os conceitos teóricos lecionados tendo por base a sua experiência de

vida. Neste sentido, um dos obstáculos apontados à frequência do ES é a dificuldade em conciliarem seu *know-how* aos conceitos teóricos lecionados, mesmo quando frequentam cursos que incidem sobre a sua área de desempenho profissional. Como refere António (54 anos, Turismo): *"[a principal dificuldade] é relacionar aquilo com os meus conhecimentos (...) e eu não sou propriamente um individuo iletrado"*. Do rol de críticas apontadas, António aponta, ainda, falhas existentes no plano curricular, em particular, o desfasamento entre o contexto real de trabalho e os conteúdos curriculares: *"[os docentes] dão um programa de reservas no terceiro ano que é informática para o turismo (...) é preenchido praticamente com o 'Galileu' que é um atraso de vida!"*.

Rosa (45 anos, Gestão), corrobora da mesma ideia, assumindo uma posição crítica face à articulação entre teoria e prática que existia na sua licenciatura. Através do seu testemunho, foi possível identificar alguns aspetos que se distanciavam do seu contexto real de trabalho, relativamente a algumas disciplinas que constavam na estrutura curricular da licenciatura: *"no escritório de contabilidade é tudo feito no programa do computador e vamos para a escola e aquilo é tudo manual. É claro que para se fazer no computador tem de se ter noção de como se faz manualmente, mas podia já haver outra maneira; (...) na escola lançamos tudo no papel enquanto no escritório não, aquilo é tudo feito já no computador, não tem nada a ver"*. Entre outros aspetos negativos, os estudantes adultos frisaram: a ausência de prática nos cursos que frequentavam; o excesso de carga horária; o domínio de línguas estrangeiras (ex. inglês), e/ou ainda, a insatisfação relacionada com os métodos de ensino utilizados pelos docentes. Em suma, os sujeitos entrevistados constataam ao longo do seu percurso académico, alguns aspetos particulares relacionados com a estrutura curricular dos seus cursos e dificuldades académicas encontradas (ex. domínio de línguas estrangeiras; compreensão de determinados conteúdos programáticos, entre outros); contudo, são conhecedores da realidade profissional e do mundo que os envolve o que poderá resultar num aspeto vantajoso, ao longo de todo o seu percurso académico.

4. RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ESTUDANTES M23 E ESTUDANTES TRADICIONAIS

Por último, pretendemos nesta parte do capítulo obter uma compreensão mais detalhada sobre as relações sociais desenvolvidas entre estudantes M23 e estudantes tradicionais. Regra geral, os estudantes M23 mantêm uma boa relação e um forte espírito de camaradagem desenvolvido entre as gerações mais jovens, quebrando, desta forma, o rótulo de mentalidade fechada e conservadora a que estão, muitas vezes, associados, os estudantes mais velhos (Kasworm, 2003; Christie *et al.*, 2008). Na verdade, encontram-se bem integrados na turma e nunca se sentiram discriminados ou colocados num grupo à parte. É o caso de Rui (34 anos, Estudos Artísticos e Culturais), que revela um sentimento de igualdade quanto à forma de tratamento existente entre estudantes tradicionais e estudantes M23: *"nunca houve [discriminação], nem tão pouco essa relação de 'este é M23', nunca houve"*. Do ponto de vista da aceitação, Rosa referiu não se sentir discriminada pelos colegas: *"Não, nunca! Nem me puseram de parte, nem deixaram de falar comigo como falam com as outras raparigas. E isto sucede relativamente a todos os assuntos. Eu sou uma colega normal. Não há discriminação nem distinção. Nada, sou uma colega normal"*. (45 anos, Gestão – regime noturno)".

Quanto à formação de grupos de trabalho, o discurso dos sujeitos entrevistados, nem sempre é consensual. De uma forma geral, nos trabalhos de grupo, acabam por criar afinidades entre os estudantes mais velhos, dentro da própria turma, e preferem trabalhar uns com os outros, como partilha António: *“Nos trabalhos de grupo prefiro ficar com os mais velhos (...) desde o primeiro ano, por assim dizer, ficámos os mais velhos, os tais três mais velhos (54 anos, Turismo). É de realçar ainda, que no plano das relações sociais, nem sempre há tempo para estabelecer contacto com os elementos da turma, é o caso de Joaquim que referiu não ter tempo para contactar com os seus colegas, precisamente pela dificuldade que tem em conciliar os estudos com os seus dois empregos. O pouco tempo que lhe sobra, à hora de almoço, é passado com o filho que se encontra a estudar em Faro: “normalmente vou a casa. (...) tenho uma casa aqui na zona e vou comer a casa; trago-lhe comida [para o filho]; como venho de casa, a mãe manda-lhe sempre comida e então como com ele” (51 anos, Educação Social). Deste modo, a universidade representa, por excelência, um espaço que conduz, por sua vez, à mudança social, possibilitando, aos estudantes adultos travarem novas amizades, viver novas experiências, e simboliza ao mesmo tempo, um mundo de trocas essenciais e indispensáveis à vida. É também um espaço que incentiva e propõe novos desafios, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.*

CONCLUSÕES

Relativamente aos resultados obtidos importa agora ressaltar alguns aspetos e refletir sobre as principais dimensões de análise abordadas, em torno das quais procuramos organizar e sistematizar os relatos e experiências dos sujeitos entrevistados, e que são importantes e relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo – estudantes adultos no ES. Respeitando os objetivos atrás mencionados pretendemos refletir sobre os principais eixos de análise, já elencados nos objetivos específicos, enunciados na introdução. Deste modo, tentámos encontrar respostas e explorar quatro dimensões de experiências e vivências académicas do mundo dos adultos em contexto de ensino superior, a saber: i) os principais motivos de ingresso no ES; ii) as expectativas e o processo de adaptação face a um novo contexto; iii) a conciliação entre as dimensões de análise – Escola, Trabalho e Família; iv) as dificuldades sentidas durante o percurso académico; e ainda, v) as relações que os estudantes M23 desenvolvem com os estudantes tradicionais.

À semelhança de outras investigações levadas a cabo sobre as motivações de entrada dos estudantes adultos no ES (Monteagudo, 2008; Nanette *et al.*, 2008), os resultados apurados, revelam que o eixo profissional adquire contornos significativos na hora e decisão de escolher uma determinada licenciatura. De facto, este resultado é justificado devido ao atual clima de desemprego e instabilidade económico-financeira que se faz sentir em Portugal. Este cenário de “risco e incerteza” (Beck, 1992) face à situação económica do país aumenta, por sua vez, a perceção pública de risco, e o receio de perder os nossos empregos, obrigando desta forma, os indivíduos a apostarem, cada vez mais, em novas competências e especialização profissional (Abukari, 2005; Dodge & Derwin, 2008; Donaldson *et al.*, 1999). Partindo, deste pressuposto, investir na educação, parece ser visto como um instrumento para aumentar a qualificação das pessoas e, portanto, encontrar um caminho seguro de melhorar o sentido de “empregabilidade”.

Na verdade, os resultados obtidos sobre as motivações de entrada na universidade estão, claramente, relacionados com a dimensão profissional, isto é, com o mercado de trabalho, e a atividade profissional que desempenham no seu dia-a-dia. Jarvis (2001) afirma, portanto, que estamos a viver numa sociedade onde o “conhecimento em si não tem valor intrínseco, apenas o seu valor de uso como recurso escasso é que é significativo” (p. 29). Por outro lado, são evocadas também motivações de ordem pessoal ligadas à necessidade de enriquecimento, desenvolvimento e satisfação pessoal (Donaldson *et al.*, 1999), ou a sentimentos como: a ambição e autoestima. Em linha de síntese, as razões de ordem profissional e pessoal que levaram os sujeitos entrevistados a ingressar no ES, resultam de um desejo ponderado, e bastante consolidado (motivação intrínseca) articulado com variáveis contextuais como o mercado de trabalho, e/ou ainda resultante de decisões familiares.

O segundo eixo de análise diz respeito ao processo e fase de adaptação ao ES. Durante esta fase, concluímos, que o suporte familiar, dos amigos e dos colegas de trabalho (Kasworm, 2003; Dodge & Derwin, 2008) constituem a principal fonte de “reabastecimento” de energias que os impede de desistir e conseqüentemente, abandonar os seus cursos. Os sujeitos entrevistados sublinham ainda, a ausência de tempo e assiduidade às aulas, devido a constrangimentos de ordem profissional (Bowl, 2001) e, reforçam, ainda, o papel da família e a entidade patronal enquanto principais fontes de apoio no acolhimento e adaptação ao contexto académico. Quanto às dimensões de análise – Escola, Trabalho e Família – os dados apurados são claros e unânimes entre todos os entrevistados. À semelhança de outras investigações deste âmbito (Kasworm, 2003; Kirby *et al.*, 2004) os principais obstáculos à frequência do ES consistem na dificuldade em conciliar um leque tão variado de papéis familiares, profissionais e também académicos. A exigência de “ser” e “tornar-se” um estudante universitário acarreta consigo um conjunto de problemas básicos: a falta de conhecimentos prévios sobre determinadas disciplinas pode não corresponder às novas exigências académicas; além disso, sofrem algumas perdas relacionadas com a memória e ainda, a pressão entre gerirem a família e o emprego.

O terceiro eixo de análise refere-se às dificuldades sentidas durante o percurso académico. De um modo geral os sujeitos entrevistados ressaltam alguns dos aspetos mencionados já em investigações anteriores: as dificuldades em gerir o tempo, a “tripla” exigência que abarca o trabalho, a família e os deveres académicos (Kirby *et al.*, 2004; Tones *et al.*, 2009); dificuldades em compreender determinados conteúdos programáticos; entre outros aspetos. No entanto, é de fazer notar que alguns destes obstáculos são compensados por outras características e traços diferenciadores dos estudantes tradicionais. Destacamos, em primeiro lugar, o fator idade: os sujeitos entrevistados são empenhados e revelam compromisso em terminar as suas licenciaturas, dentro do prazo previsto, isto é, são focados nos seus objetivos; em segundo lugar, enfatizamos o papel da experiência e dos saberes práticos adquiridos ao longo das suas vidas, como aspetos vantajosos ao processo de ensino e aprendizagem, facilitando, assim, a integração dos conteúdos programáticos bem como as relações desenvolvidas com os docentes. Na verdade, os estudantes adultos sabem fazer uso das suas experiências pessoais, apresentam-se como seres críticos, capazes de tecerem reflexões acerca do mundo que os rodeia (Rau, 1999). Este dado, coloca, por sua vez, novos desafios no campo da pedagogia do ES, principalmente no uso de soluções e estratégias da apropriação dos saberes práticos no processo de aprendizagem. Por último, reportamo-nos ao último eixo de análise relacionado com as relações sociais desenvolvidas

entre estudantes M23 e estudantes tradicionais. Dos resultados apurados, concluímos que o fator idade não representa uma barreira à integração nas turmas; pelo contrário, este constitui um elemento positivo e decisivo ao longo de todo o percurso académico (Donaldson *et al.*, 1999). Apesar da impossibilidade de estar presente nas diversas atividades sociais e académicas promovidas pela universidade (ex. jantares de curso, semana do caloiro, entre outras), os sujeitos entrevistados parecem estar socialmente integrados nos seus grupos de pares. Este dado é corroborado por outras investigações que enfatizam o papel e a importância do grupo de pares, quer dentro ou fora da sala de aula (Christie *et al.*, 2008; Tett, 1999; Tones *et al.*, 2009).

Concluímos assim, que os resultados apurados neste capítulo permitem consolidar aspetos importantes já avançados por outras investigações; por outro lado, deixamos como principais pistas de investigação futuras, a necessidade de continuar a investigar o grupo dos estudantes maiores de 23 anos, em particular, na transição para o mercado de trabalho, bem como investigar outros grupos não-tradicionais (ex. estudantes com necessidades educativas especiais; estudantes provenientes de Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), estudantes dos cursos de especialização tecnológica (CET), entre outros, que estão presentes em número crescente nas Universidades Portuguesas.

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, pp. 143-154.
- Atkinson, R. (2002). The Life Story Interview. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 121-140). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Bamber, J. (2008). Foregrounding curriculum: ditching deficit models of non-traditional students. Paper presented to the Educational Journeys and Changing Lives. Seville, 10-12.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan, Coll. 128.
- Boulton-Lewis, G. (2010). Education and Learning for the Elderly: Why, How, What. *Educational Gerontology*, 36:3, pp. 213-228.
- Bowl, M. (2001). 'Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education', *Research Papers in Education*, 16, 2, 141-160.
- Brás, J., Jezine, E., Fonseca, S., & Gonçalves, M., (2011). A Universidade Portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 163-178.
- Caffarella, R, Merriam, S. (2000). Linking the individual learner to the context of Adult Learning. In Artur Wilson e Elisabeth Hayes (Edts.) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey-Bass, 55-70.
- Davies, P., & Williams, J. (2003). For me or not for me? Fragility and risk in mature students' decision-making, *Higher Education Quarterly*, 55(2), 185-203
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J. & McCune, V. (2008). "A real rollercoaster of confidence and emotions": learning to be a university student. Institute of Geography Online Paper Series: GEO-033. University of Edinburgh.
- Dodge, L. & Derwin, E. B. (2008). Overcoming barriers of tradition through an effective new graduate admission policy. *The Journal of Continuing Higher Education*, 56, 2, 2-11
- Donaldson, J. F., Graham, S. W., Martindill, W., Long, S. & Bradley, S. (1999). *Adult undergraduate students: how do they define success?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada, and April 21, 1999.
- Forrester-Jones, R., & Hatzidimitriadou, E. (2006). Learning in the real world? Exploring widening participation student views concerning the 'fit' between knowledge learnt and work practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(6), 611-624.
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013). Mature students' transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, Vol. 45, Nº 1, 67-81.
- Gonçalves, T. (2012). O Perfil dos Estudantes Maiores de 23 anos da Universidade do Algarve. Dissertação de Mestrado não publicada. Faro, Universidade do Algarve.
- Kasworm, C. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. *New Directions For Students Services*, 102(3), pp.3-34.
- Kirby, P. G., Biever, J. L., Martinez, I. G., & Gómez, J. P. (2004). Adults returning to school: The impact on family and work. *The Journal of Psychology*, 138, 65-76.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice*. 3ª Ed. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Lakin, M. B., Mullane, L. & Robinson, S. P. (2007). *Framing new terrain: older adults & higher education. First Report — Reinvesting in the third age: older adults and higher education*. Washington, DC: American Council on Education.

- Lapsley, D. K., & Edgerton, J. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 80, pp. 484-492.
- Monteagudo, J. (2008). *Institucional and Cultural Perspectives in HE. Some reflections and ideas within the context of the Ranlhe Project*. University of Seville (Policopiado).
- Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Colección «Cuadernos metodológicos», nº5, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Nanette P., Jeff A. & Russell E. (2008). Nontraditional Students in Community Colleges and the Model of College Outcomes for Adults, *Community College Journal of Research and Practice*, 32:8, pp. 582-596.
- Newstead, S. & Hoskins, S. (2003). Encouraging student motivation. In Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall (Eds). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. (pp. 62-73). USA: Kogan Page.
- Pascueiro, L. (2009). Breve Contextualização ao Tema da Democratização do Acesso ao Ensino Superior: a presença de novos públicos em contexto universitário. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº28, pp. 31-52.
- Pereira, E.A. (2009). *Alunos maiores de 23 anos: Motivações para o ingresso no ensino superior da UP*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Porto, Braga.
- Reay, D., Ball, S. & David, M. (2002). "It's taking me along time but I'll get there in the end: mature students on access courses and higher education choice". *British Educational Research Journal*, 28, 1, 5-19.
- RANHLE (2009). Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Non-traditional learners in HE.
- Rau, E. (1999). Non-Traditional Students in a Traditional System of Higher Education: the German Case of Formally Non-Qualified Students. *Higher Education in Europe*. 24:3, pp. 375-383.
- Santos, B. S. & Antunes, D. D. (2007). Vida Adulta, processos motivacionais e diversidade. *Educação* (Porto Alegre), v.1, p.149-164.
- Silva, R.S. & Nascimento, I. (2010). Os estudantes maiores de 23 anos no ensino superior português: estudo crítico e revisão documental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 73-82.
- Tomlinson, M. (2013). *Education, Work and Identity. Themes and Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. London: University of Chicago Press.
- Yoshimoto, K., Inenaga, Y. & Yamada, H. (2007). Pedagogy and andragogy in higher education – a comparison between Germany, the UK and Japan. *European Journal of Education*, 41, 1, 75-98.
- Tones, M., Fraser, J., Elder, R. & White, K. M. (2009) Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background. *Higher Education*, 58(4). pp. 505-529.
- Trueman, M., & Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education*, 32(22), 199-215.
- Zosky, D.; Unger, J; White, K. & Mills, S. (2004). Non-Traditional and Traditional Social Work Students. *Journal of Teaching in Social Work*, 23:3. pp. 185-201.

CAPÍTULO 9

RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS EMPRESAS

UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EMPRESA DELTA CAFÉS

Maria Teresa Laranjo (mteresalaranjo@gmail.com), *Helena Quintas* (hquintas@ualg.pt)

RESUMO: O estudo de caso realizado na empresa Delta Cafés objetivou analisar a visão desta empresa sobre as políticas e as práticas de Responsabilidade Social que implementa. Foi realizada uma pesquisa qualitativa e, como fontes de recolha de dados, fez-se uso de pesquisa bibliográfica e documental, da observação e, ainda, de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da investigação permitem concluir que o desenvolvimento da empresa tem sido pautado pela construção e consolidação de uma cultura empresarial assente em valores que lhe conferem coerência entre as políticas e as práticas de responsabilidade social. Verificámos que a empresa tem uma visão ampliada do negócio, não se preocupando somente com objetivos económicos e comerciais, mas também com o impacto social e ambiental da sua atividade. Deste modo, assume um papel ativo na melhoria da qualidade de vida das comunidades, tornando esse processo numa filosofia de gestão e transformando a Responsabilidade Social numa ferramenta de atuação global, que envolve todas as relações e áreas da empresa e dos grupos a ela ligada.

PALAVRAS-CHAVE: Responsabilidade Social das Empresas; Valores; Desenvolvimento Sustentável; *Stakeholders*.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos as atividades empresariais não têm proporcionado à sociedade um desenvolvimento articulado e equilibrado entre as dimensões económicas, sociais e ambientais.

Tal situação tem vindo a contribuir, de forma determinante, para a intensificação das assimetrias de desenvolvimento entre países e povos, aumento das desigualdades entre camadas sociais, agravamento da pobreza e exclusão social, acirramento dos problemas ambientais, em suma, para a perda, ou adiada conquista, de qualidade de vida das, e nas, comunidades e no planeta.

A criação e a animação de espaços e de tempos de reflexão e de debate em torno dos problemas conduzem ao desenvolvimento de uma cultura de cooperação, favorável à sua prevenção e resolução. Fomentando e desenvolvendo novas formas de relacionamento entre os diversos atores sociais, criam-se dinâmicas e desenvolvem-se práticas que conduzem a ações tangíveis que resultam numa influência positiva nas populações e organizações e, consequentemente, na construção de uma sociedade mais solidária, equânime, responsável e sustentável.

O setor empresarial desempenha um papel fulcral no desenvolvimento desse processo, uma vez que a sua responsabilidade vai além do desempenho da sua função produtiva e criadora de riqueza, incidindo, também, e de forma preponderante, nos domínios sociais e ambientais.

O principal indicador de prosperidade de uma empresa é, efetivamente, o lucro. Quando este não existe fica comprometida a sua sustentabilidade, o que tem repercussões a diversos níveis, nomeadamente ao nível do emprego, dos fornecedores, dos clientes e das receitas fiscais resultantes da sua atividade. Contudo, a geração de lucro em nada é incompatível com o desenvolvimento de uma cultura empresarial assente em valores de responsabilidade social.

São diversos os fatores que, decorrentes dessa postura socialmente responsável, podem ser geradores de maior sucesso económico: as novas preocupações dos cidadãos, dos poderes públicos e dos investidores face à crescente mundialização das atividades; uma maior exigência dos consumidores e investidores, cujas decisões de compra têm subjacente, cada vez mais, critérios sociais; a crescente inquietação pela deterioração ambiental provocada pela atividade económica; o impacto que os *media* e as tecnologias de informação e comunicação têm sobre a construção da imagem das empresas e das marcas e sobre a sua reputação e prestígio.

Quando o empresário compreende que esta relação entre sucesso económico e atuação socialmente responsável contribui para a sustentabilidade da empresa, a Responsabilidade Social da Empresa (RSE) deixa de ser uma opção e passa a ser encarada como elemento integrante do desenvolvimento a longo prazo.

A RSE tem vindo, de forma particularmente evidente na última década, a criar maior visibilidade e um crescente interesse, sendo alvo de acesos debates nos meios empresariais, políticos e académicos e na sociedade em geral. O próprio panorama de crise que se tem vindo a instalar tem contribuído para a afirmação da importância do tema e para a evidenciação da urgência na elaboração e implementação, efetiva, de políticas concisas e de práticas de RSE.

Os governos, as organizações, as empresas e os próprios cidadãos, têm, cada vez mais, a percepção de que só agindo responsabilmente poderão garantir, a si e às gerações vindouras, um futuro mais próspero, o que só será possível se focalizarem esforços e promoverem mecanismos que estruturam uma ação concertada entre as várias forças sociais.

O presente artigo, elaborado a partir de uma dissertação de Mestrado em Educação Social, procura refletir em que medida as empresas - enquanto organizações que pela sua natureza estão focadas no desenvolvimento de produtos e serviços - ao gerarem lucro, podem ser, simultaneamente, organizações que promovem o desenvolvimento local e assumem responsabilidades sociais.

EMPRESA E SOCIEDADE – QUE RELAÇÃO?

A empresa é uma unidade económica e social que tem como principal função e responsabilidade criar valor através da produção de bens e serviços que a sociedade reconheça e valorize, gerando lucros para os seus proprietários e acionistas e bem-estar para a sociedade (Rodrigues, *et al.*, 2011).

Desenvolvendo uma atividade orientada para a satisfação das necessidades dos seus vários *stakeholders*, nomeadamente os clientes (pela disponibilização de bens ou serviços), os trabalhadores (através de emprego e dos direitos que lhe estão associados), os acionistas (pelo retorno dos investimentos realizados), os credores (pelo reembolso do capital e respetivos juros), os fornecedores (pela aquisição de bens ou serviços), o Estado (pelo cumprimento das obrigações fiscais e legais), a empresa é a instituição que, pelo seu dinamismo e poder de transformação, tem maior influência na sociedade contemporânea, tendo, ao longo dos tempos, vindo a afirmar-se e a fortalecer-se como a mola propulsora da atividade económica contemporânea e estrutura fundamental de estabilização social (Bulgarelli, 1980; Comparato, 1983).

A relação entre as empresas e a sociedade baseia-se num contrato social que evolui acompanhando as mudanças sociais e as consequentes expectativas da sociedade. Nesse contrato, a sociedade legitima a existência da empresa, reconhecendo as suas atividades e obrigações, assim como estabelecendo os limites legais para a sua atuação (Srouf, 2000).

A emergência de novas pressões sociais e de mercado têm provocado uma progressiva alteração dos valores e dos horizontes da atividade empresarial, existindo, hoje, a crescente convicção de que o sucesso das empresas não se obtém através de uma tónica na maximização de lucros a curto prazo mas, antes, num comportamento que, pese embora inevitavelmente orientado pelo mercado, seja socialmente responsável e coerente (Ballan & Loureiro, 2010; Bernoux, 2002; Duarte, 1986; Félix, 2009; Grajew, 1998, cit. por Paoli, 2002).

A EMERGÊNCIA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS EMPRESAS NUM CONTEXTO DE GLOBALIZAÇÃO

No cenário contemporâneo observa-se o processar de inúmeras, constantes e profundas transformações. Estas estão relacionadas com a progressiva intensificação das interações transnacionais, desde a globalização dos sistemas de produção e das transações financeiras, à disseminação de informação numa escala mundial, através dos meios de comunicação social e das novas tecnologias, ao aumento da mobilidade das pessoas, quer como trabalhadores, migrantes, turistas ou refugiados.

Este processo, que abrange as esferas económica, política, jurídica, institucional, social, cultural, ambiental, geográfica, demográfica, militar e geopolítica, e que tem vindo a provocar, principalmente nas últimas décadas, profundas alterações na visão e na conceção do homem a respeito do mundo, é denominado, desde a década de 90 do século XX, por “globalização”.

A evolução da economia mundial, com a integração dos mercados e a queda das barreiras comerciais, veio obrigar as empresas a competirem numa escala planetária, ganhando novas noções de espaço e de tempo (Bedin, 1997; Vieira, 1998). Neste contexto, as empresas têm vindo a transformar-se numa poderosa força económica na sociedade atual. Anderson e Cavanagh (2000) alertam para o facto de que, no início do século XXI, 51 das 100 maiores entidades económicas do mundo serem empresas. Alertam, ainda, para a circunstância de que as 200 maiores empresas do mundo, embora empreguem menos de 1% da população mundial, controlarem 27,5% de toda atividade económica internacional.

Face a este cenário, tem sido crescente a desconfiança da sociedade em geral no que concerne ao poder económico e político das empresas. Daí a necessidade de uma maior atenção e exigência em relação à sua postura e ao seu desempenho, o que as tem obrigado a introduzirem significativas mudanças nos seus sistemas tradicionais de gestão, sob o risco de lhes ser retirada a legitimidade para operar.

Visando encorajar as empresas a adotar políticas de responsabilidade social corporativa e de sustentabilidade, o Pacto Global², lançado em 2000, assenta em dez princípios fundamentais, que incidem nas áreas dos direitos humanos, práticas laborais, proteção ambiental e anticorrupção. Promove, ainda, o compromisso público e voluntário das empresas em cumpri-los, incorporando no quotidiano dos negócios princípios que se baseiam no paradigma do desenvolvimento humano sustentável e que ressaltam a importância das empresas na construção de uma sociedade mais justa e mais equitativa.

As empresas são impulsionadas a assumir, em interação com outros agentes sociais, novos papéis e a adotar novos padrões de conduta empresarial. Terão de tomar uma posição ética e ter uma visão ampliada do negócio, não considerando somente os seus objetivos económicos e comerciais, mas preocupando-se com o impacto social e ambiental da sua atividade e dos seus produtos e serviços, assumindo a sua responsabilidade e o seu papel na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Essa convergência entre metas económicas, sociais e ambientais, faz emergir modelos de organizações preocupadas com o elevar do padrão de qualidade de vida das comunidades.

Terão ainda que perceber a pertinência de investir num permanente aperfeiçoamento da relação complexa que estabelecem com os públicos dos quais dependem e com os quais se relacionam, tais como empregados, fornecedores, clientes, outras empresas, governo, as comunidades mais próximas e mais distantes, em suma, a sociedade no sentido mais amplo.

Nesta perspetiva, a gestão socialmente responsável agrega valor aos negócios não porque é mais um modelo de conduta que deve ser seguido, mas pela mudança de cultura e de atitudes concretas tomadas pelas empresas que a adotam, implicando uma mudança de mentalidade dos indivíduos e transformando a responsabilidade social empresarial numa ferramenta de atuação global, que envolve todas as relações e ações da empresa e dos grupos a ela ligados, caminhando para a sustentabilidade.

A gestão empresarial, assente em princípios responsáveis, não só cumpre as suas obrigações legais como vai muito além delas. Incorpora princípios e relações éticas e transparentes, estabelecendo assim um melhor relacionamento com os parceiros, os fornecedores, os clientes, os funcionários, a sociedade. Segundo Tenório (2006), desse investimento das empresas na responsabilidade social e no diálogo, tendo subjacente uma postura ética e cívica resulta a conquista do mercado e também a admiração e o respeito da sociedade e, a longo prazo, o sucesso e a continuidade da própria empresa. Assim, a responsabilidade social constitui-se como uma

2 Em 1999, no Fórum Mundial (Fórum de Davos), sob a iniciativa de Kofi Annan, à data Secretário-Geral das Nações Unidas, foi anunciado o Pacto Global (*The Global Compact*). Esta iniciativa teve como objetivo sensibilizar, mobilizar e envolver a comunidade empresarial, os sindicatos, as organizações não-governamentais e demais parceiros, num processo de valorização da dimensão social da globalização, promovendo o desenvolvimento de um mercado global mais inclusivo e sustentável, questões tão relevantes na sociedade contemporânea, na medida em que se configuram como basilares na construção de um futuro mais sustentável.

ferramenta da estratégia empresarial, incorpora-se e revela-se no comportamento da organização, exercendo impactos nos seus objetivos, nas suas estratégias e no próprio significado da empresa enquanto agente de desenvolvimento.

Sendo hoje em dia considerada um fator estratégico para as empresas, assim como garantia da respetiva sustentabilidade, a RSE é a resposta proativa, aberta e integrada das empresas às expectativas de uma sociedade que respeita as leis, os valores éticos, as pessoas, a comunidade e o meio envolvente.

Segundo a Fundação para o Prémio Nacional de Qualidade (FPNQ), o sucesso de uma organização, numa perspetiva temporal alargada, depende de uma conduta ética nos negócios e do respeito e superação das exigências legais e normativas associadas aos produtos que utiliza e produz, aos processos que desenvolve, às características e condições das instalações e equipamentos que utiliza, e às relações que estabelece com todas as partes interessadas na atividade que desenvolve. Tal implica proatividade e uma enorme capacidade de perceber a evolução das necessidades da sociedade, no sentido de ir, ao longo do tempo e de uma forma sustentada, desenvolvendo um modelo de gestão, bem como a produção de bens e serviços que vão ao encontro das expectativas dessa mesma sociedade.

É neste contexto que se encontra o fundamento para a crescente popularidade que o conceito de RSE tem vindo a assumir, com particular relevo desde o final do século XX. É notório o lugar que tem vindo a ocupar nas preocupações, no comportamento, nas políticas e na gestão da imagem das organizações, assim como a presença que tem marcado no discurso de políticos e gestores, despertando o crescente interesse por parte dos consumidores e da comunidade científica na procura de travar e inverter o caminho.

METODOLOGIA DO ESTUDO

A empresa sobre a qual realizámos o estudo de caso a que este artigo dá corpo é a Delta Cafés, uma empresa fundada em 1961, numa pequena vila alentejana, Campo Maior, no distrito de Portalegre, sendo atualmente a empresa *holding*³ do Grupo Nabeiro para a área dos cafés. O referido Grupo integra 26 empresas presentes em sete ramos de atividade. A Delta Cafés lidera o mercado dos cafés em Portugal, Angola, Moçambique e Cabo Verde, desenvolve operações comerciais em 50 países nos cinco continentes, e trabalha com mais de 60 origens de café, provenientes dos quatro cantos do mundo.

Com base na revisão da literatura, na informação recolhida sobre a empresa e nos primeiros contactos exploratórios definimos, como objetivo geral, conhecer as políticas e as práticas da empresa no âmbito da responsabilidade social. Como objetivos específicos, procurámos:

- i) identificar práticas de responsabilidade social desenvolvidas pela empresa ao longo da sua

³ *Holding* ou *Sociedade Holding*, em português *Sociedade Gestora de Participações Sociais* (SGPS), é uma forma de sociedade criada com o objetivo de administrar um grupo de empresas. A *holding* administra e possui a maioria das ações ou quotas das empresas componentes de um determinado grupo. Essa forma de sociedade é muito utilizada por médias e grandes empresas e normalmente visa melhorar a estrutura de capital, ou é usada como parte de uma parceria com outras empresas.

trajetória; ii) captar a sua visão sobre as responsabilidades das empresas face à sociedade; iii) conhecer a visão sobre o papel que outros atores sociais desempenham na promoção da RSE; iv) descrever práticas de RSE internas e externas; v) perceber se a prática de ações de RSE é entendida como uma ação sistemática, coordenada e integrada à estratégia geral da empresa; vi) analisar as representações da empresa sobre os impactos das práticas de responsabilidade social nas comunidades onde opera.

De acordo com vários autores, é o desenho da investigação que determina a recolha de informação, bem como as técnicas utilizadas para a sua análise. Geralmente são utilizadas múltiplas fontes de dados ou evidências, o que permite, por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e, por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados durante a fase de análise dos mesmos. Segundo Yin (2005), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, corroborar o mesmo fenómeno.

Para a realização do presente estudo de caso foram utilizadas as seguintes fontes de dados: observação, diário, análise de documentos da empresa, entrevistas informais, entrevista formal realizada ao responsável, análise de recortes de imprensa escrita e de reportagens televisivas sobre a empresa.

A análise de dados implica a sua organização, a sua divisão em unidades categorizáveis, a descoberta dos aspetos mais importantes e mais significativos e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. No sentido de concretizar este objetivo, e atendendo aos pressupostos teóricos do estudo e tipo de material recolhido, considerou-se adequado o recurso à técnica de análise de conteúdo.

Iniciou-se o processo com uma leitura integral de toda a informação contida no protocolo da entrevista realizada do qual se retiraram as questões colocadas pela investigadora, tendo-se, no entanto, registado notas em forma de síntese, no sentido de manter compreensíveis o discurso do entrevistado inserido num contexto de diálogo. Algumas dessas notas vieram, posteriormente, a tornar-se muito úteis na definição das subcategorias de análise (Fernandes, 2003).

No que concerne à informação contida nas fontes secundárias, teve-se um procedimento semelhante ao desenvolvido com a entrevista. Inicialmente fez-se uma leitura flutuante de cada um dos documentos, selecionando-se, posteriormente, os excertos considerados relevantes, na medida em que completavam, esclareciam ou reforçavam alguns aspetos e ideias recolhidos na entrevista.

Esta fase permitiu-nos encontrar temas e assuntos relacionados com as categorias pensadas à *priori*, que correspondem aos blocos do guião orientador da entrevista efetuada. Cada categoria foi dividida em várias subcategorias (Bogdan & Biklen, 1994), e o tratamento do conteúdo foi feito na linha do que Moscovici (1968, cit. por Vieira, 1998) designou de análise descritiva.

A apresentação e discussão de resultados, que apresentamos em seguida, estão organizadas em função dos objetivos específicos que foram formulados e que, anteriormente, já foram referidos.

RESULTADOS

No que se refere ao primeiro objetivo, identificar práticas de responsabilidade social desenvolvidas pela empresa ao longo da sua trajetória, constatou-se um grande comprometimento da empresa em aliar os objetivos do negócio aos objetivos sociais, denotando uma grande preocupação com os impactos da sua atividade no desenvolvimento sustentável da sociedade e na preservação ambiental. Evidenciando um caráter proativo na implementação de políticas e práticas de RSE que contribuam para a melhoria da sociedade, a Delta Cafés evidencia a consciência do seu papel enquanto agente de mudança, de inovação e de desenvolvimento, através do exercício da cidadania corporativa.

Para Montana e Charnov (1999), o exercício da cidadania corporativa é o grau mais elevado de envolvimento organizacional. As empresas que atingem este grau de envolvimento, que os autores designam de sensibilidade social, são as que não assumem apenas responsabilidades numa perspetiva de resolução de problemas existentes em cada momento e em cada contexto, mas que se antecipam na prevenção de problemas futuros, ampliando e projetando, assim, a sua participação social. Nas organizações com esta postura, a responsabilidade social é parte integrante do planeamento estratégico, está incorporada no próprio modelo de gestão, implicando uma visão ampla, que vai além das visões clássicas ou socioeconómicas da RSE.

Configurando-se como um aspeto de relevo na cultura da Delta Cafés, um marco referencial em toda a atividade que desenvolve e o alicerce no qual se sustentam as relações que estabelece, a experiência acumulada na sua trajetória, a sua história, constitui-se como uma fortíssima ferramenta de comunicação. Funciona como um elemento catalisador no apoio aos negócios, um fator de coesão de grupo, permitindo trabalhar sobre o consenso necessário à mobilização dos atores em proveito das estratégias e das evoluções, transformando-se, assim, em conhecimento útil. A mobilização da história da empresa como instrumento comunicacional permite-lhe utilizar os símbolos, os comportamentos e os processos, como elementos base da sua personalidade e da sua imagem, consolidando a sua cultura e a sua identidade. Nestes termos, os pilares históricos da empresa resgatam a memória das soluções encontradas para superar os obstáculos com que se confrontou ao longo do seu percurso, desenham o mapa do seu ADN, identificam as suas características particulares e fundam as bases sobre as quais projeta e procura construir, de forma sustentável, o futuro.

Simultaneamente, os colaboradores, os consumidores e os clientes, no momento em que se relacionam com a empresa constroem uma imagem viva, dinâmica, mutável e ajustável que adicionam à sua identidade histórica e à sua reputação. É assim que a empresa garante a sua permanência no meio social: preservando as narrativas históricas que envolvem os colaboradores, os clientes, os fornecedores, e consolidando os seus valores. Tal como refere Félix (2010), as narrativas co-construídas mantêm as pessoas envolvidas e potenciam as redes de relações sociais, transformando a empresa numa comunidade humana, um centro de responsabilidade social e uma referência para a sociedade.

Com o estudo que realizámos na Delta Cafés procurámos, ainda, captar a visão da empresa sobre as suas responsabilidades face à sociedade. Na entrevista efetuada ao seu presidente do Conselho de Administração, Rui Nabeiro, o relato que faz da história da empresa denuncia a sua perceção sobre a evolução da sociedade e do corpo social em geral, a qual reconhece

e compreende os problemas que o mundo enfrenta, numa ótica ampla e considerando as desigualdades económicas, sociais e humanas.

A riqueza do discurso do entrevistado, e os momentos e situações a que recorre para ilustrar os marcos de referência na história da empresa, evidenciam capacidade de análise das tendências políticas, sociais, tecnológicas e ambientais, abordando as questões numa escala global sem perder a dimensão do local. Analisa riscos, mas simultaneamente desafios e oportunidades, denotando a priorização de soluções com uma visão de impactos a longo prazo. Transforma os acontecimentos globais e os contextos socioeconómicos em oportunidades de desenvolvimento, de melhoria de desempenho e de fortalecimento das relações com as partes interessadas, acolhendo e implementando as mudanças necessárias, de forma a ir ao encontro das necessidades e expectativas dos parceiros externos.

Esta leitura do mundo e das contingências que afetam as empresas é congruente com alguns dos autores que elencamos no presente artigo, nomeadamente com Duarte (1986), quando afirma que a empresa é uma instituição social que gera valores e regras numa dinâmica interconectada com a realidade social.

Reconhecendo, desde a sua origem, a importância de fatores de diferenciação das empresas, e de uma forma particular num contexto de globalização, a Delta Cafés aposta naturalmente na diferenciação e qualidade dos produtos e dos serviços, mas preserva a sua cultura organizacional e os seus valores como elementos diferenciadores. Esta postura está em consonância com a perspectiva de Kotler (1997), que defende que a diferenciação é obtida e mantida quando a empresa trabalha o seu caráter cívico, mas também com a perspectiva de Tenório (2006), que defende que de uma postura ética resulta admiração e respeito e, conseqüentemente, conquista de mercado, sucesso e continuidade da empresa.

Sobre a visão da empresa sobre o papel dos outros atores sociais na promoção da RSE, a preocupação em organizar, preservar e divulgar a sua memória, dando destaque aos princípios e valores subjacentes às suas práticas, parece-nos que tem sido uma das estratégias para envolver e promover o diálogo com os *stakeholders* e, assim, fortalecer os vínculos sociais.

Esta valorização é igualmente congruente com posições teóricas que salientam o processo de legitimação a que as empresas são escrutinadas pelos parceiros sociais e pela sociedade em geral (Freeman, 1984; Wood, 1991). Como qualquer outro agente social, as empresas não existem por si mesmas; existem porque fazem parte da sociedade que lhes faculta a própria existência. Nas palavras de Srour (2000), “as empresas são obviamente gregárias – dependem da teia de conexões presentes no mercado” (p. 279).

Com o propósito de descrever práticas de RSE internas e externas desenvolvidas pela empresa, identificámos um vasto conjunto de exemplos.

De entre a diversidade de práticas implementadas, consideramos ser de destacar, no que concerne às que desenvolve no ambiente interno da empresa, aquelas que contribuem para o bem-estar dos colaboradores e, conseqüentemente, para um saudável clima organizacional, e que se concretizam em exemplos tais como: a) a criação de condições físicas progressivamente mais adequadas; b) o investimento em equipamentos e tecnologia que permita elevar os níveis e a qualidade da produção e, simultaneamente, reduzir o esforço físico humano; c) a garantia de segurança e de estabilidade dos postos de trabalho que cria, transparência e equidade nas relações laborais, respeito pela igualdade de oportunidades, nomeadamente através de práticas

de recrutamento não discriminatórias; d) a implementação ou apoio ao desenvolvimento de programas de formação promotores de valorização pessoal e profissional dos colaboradores; e) a efetivação de processos de avaliação e de progressão profissional assentes no mérito; f) a concessão de regalias aos colaboradores que ultrapassam as legalmente exigidas; g) a flexibilização de regimes e horários de trabalho, assim como apoio a estruturas de apoio social que contribuam para uma maior conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar dos colaboradores; h) o fomento da circulação de informação e da comunicação em toda a empresa (vertical, horizontal e transversal); i) o estímulo a atitudes recetivas e fomentadoras da apresentação de ideias e de projetos por parte de todos; j) a organização de eventos e iniciativas promotoras do conhecimento, convívio e relação entre colaboradores, desde o topo da hierarquia às bases da empresa.

A nível das práticas de RSE no ambiente externo, parecem-nos de destacar as relativas ao relacionamento humano e comercial que a empresa estabelece com os clientes e com os fornecedores. Um relacionamento assente na proximidade, na regularidade de contacto, na transparência, na cooperação, na comunicação, no corresponder às suas expectativas, e, ainda, no apoio ao desenvolvimento dos seus negócios. Disto é exemplo o investimento que faz na formação dos clientes, procurando, por um lado, garantir a melhoria da qualidade dos serviços que prestam até ao consumidor final e, por outro, apoiando-os no desenvolvimento dos seus negócios.

No que concerne aos fornecedores, nomeadamente aos produtores de café, destacamos o investimento na sua formação, o apoio na melhoria das condições de trabalho, designadamente através da modernização de equipamentos e introdução de tecnologia, no incremento da melhoria da qualidade da produção e na garantia de compra do produto a preço justo.

Sobre o desenvolvimento das comunidades, este ocorre, de entre outras formas, através da criação de emprego, da doação de produtos, equipamentos ou materiais, da transferência de recursos, do patrocínio de programas e projetos na área da educação, da formação, da cultura, da saúde, da reabilitação, da inserção e reinserção social, promovidos por diversas entidades e organizações, assim como de investimentos diretos em projetos sociais criados pela própria empresa.

Salientamos, ainda, o progressivo envolvimento e investimento da Delta Cafés em programas e projetos de voluntariado empresarial, designadamente no apoio a idosos e a grupos mais fragilizados do ponto de vista social e económico.

No que concerne à proteção do ambiente, destacamos o cuidado na redução dos consumos, a recolha seletiva de lixo, mas, acima de tudo, porque menos comum, a implementação de uma política de gestão ambiental que acompanha todo o ciclo de produção, ou seja, desde as origens da matéria-prima, ao transporte, à transformação, embalagem, comercialização e recolha de resíduos. De salientar, ainda, a aposta e o investimento que a empresa realiza no campo da investigação nesta área.

Reconhecendo a responsabilidade de criar valor para a empresa, para a Delta Cafés o desenvolvimento de políticas e práticas de RSE é, inequivocamente, um investimento, uma estratégia que procura garantir o desenvolvimento dos seus negócios.

Pretendemos perceber se a prática de ações de RSE é entendida como uma ação sistemática, coordenada e integrada à estratégia geral da empresa. Através da análise às fontes que selecionámos como adequadas aos objetivos do estudo encontramos evidências da consciência que a empresa tem de que qualquer organização empresarial corre riscos permanentes, que se

ampliam na exata medida em que as mudanças se tornam mais aceleradas e os cenários globais mais instáveis e imprevisíveis, o que lhe exige um ajustamento contínuo às mudanças.

Assumindo partilhar os princípios explícitos no Pacto Global das Nações Unidas, obriga-se a pautar o desenvolvimento da sua atividade por práticas transparentes, integras e solidárias com todas as partes interessadas, procurando, simultaneamente, contribuir para a disseminação desses princípios por toda a cadeia de valor e por todos os parceiros.

A elaboração de códigos e manuais de conduta e de ética, entre outros documentos orientadores da sua atividade, dão forma à importância que a empresa dá ao conhecimento e à assimilação dos seus valores, princípios éticos e culturais, bem como à transparência das suas relações.

A preocupação da Delta Cafés em melhorar progressivamente a sua *performance* no âmbito da RSE, tem-na também levado a adotar Normas e Certificações internacionalmente reconhecidas e a investir num crescente rigor na elaboração, publicação e divulgação do Relatório de Sustentabilidade.

Existe, portanto, uma estratégia de *accountability*, entendida como a obrigação de responder por uma responsabilidade outorgada. Trata-se da conduta de prestar contas perante todas as partes interessadas, da obrigação de explicar o que está a fazer, como o está a fazer, porque o faz, quanto está a investir e a gastar, e, até, antecipando a disponibilização de informação, sobre o que vai fazer. Não é, portanto, apenas uma questão de apresentação de números e de contabilidade, mas também de opções e procedimentos de gestão, na qual se inclui a gestão da RSE. Essa preocupação, de implicar o mapeamento de todas as partes interessadas, evidencia, novamente, o cuidado em construir o processo de responsabilidade social de forma coletiva e colaborativa, atendendo ao princípio da legitimidade (Wood, 1991).

Parece-nos ser uma estratégia potenciadora de aprendizagem para a empresa, na medida em que, ao obrigar a sistematizar a informação, possibilita a revisão de sucessos e fracassos e a consequente aprendizagem por meio da avaliação do “como” e do “porquê” uma ação teve ou não sucesso. Induz ao processo de identificação de forças e fraquezas, de riscos e de oportunidades.

Finalmente, e como terceira estratégia de afirmação da RSE desta empresa, salientamos a sua postura de organização em aprendizagem permanente, predisposta a “beber” da experiência de outras empresas e de outras organizações, mas também para crescer com a própria comunidade, demonstrando abertura para a aprendizagem decorrente da comunicação e da inter-relação.

A preocupação de, ao longo dos tempos, ter vindo a desenvolver, tanto no ambiente interno como no ambiente externo da empresa, políticas e práticas de RSE, desenhando e implementando um modelo de gestão integrada dessas práticas (Neto & Froes, 1999) revela a consciência de que, dessa forma, pode contribuir para o bem-estar dos colaboradores e das comunidades, para o desenvolvimento económico, social e ambiental e para a promoção da cidadania.

Os resultados apurados no que concerne às representações relativamente aos impactos das práticas de RSE nas comunidades mostram que a história da empresa está inequivocamente “entrelaçada” com a história de vida do seu fundador. Está ainda associada a fatores de entre os quais destacamos: a vincada vocação empresarial que este, desde muito cedo, manifestou; o seu espírito visionário e empreendedor; a ética, alicerçada numa grande dedicação e gosto pelo trabalho, na determinação, na persistência, na firmeza de propósitos, na coerência, na energia e auto-motivação, no sentido de justiça e equilíbrio, na flexibilidade para enfrentar obstáculos

inesperados, na crença no futuro e no respeito pela dignidade humana; finalmente, na atenção e no investimento em fatores de inovação.

Constatou-se um grande comprometimento da empresa em aliar os objetivos do negócio aos objetivos sociais, denotando uma grande preocupação com os impactos dos seus resultados e como os mesmos podem contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade e para a preservação ambiental. O ter estruturado um modelo de gestão especificamente para a Sustentabilidade, na qual se integra a RSE, modelo esse que tem vindo a ser objeto de melhorias contínuas ao longo dos anos, é demonstrativo do investimento que a empresa vem realizando.

Na Delta Cafés, o sentimento de cultura de empresa e o assumir dos seus valores por parte de todos os colaboradores, é um fator de relevante destaque. Quando os valores são partilhados por todos os membros da organização emerge um sentimento de propriedade em relação a eles, um envolvimento e compromisso genuínos, geradores de uma maior cumplicidade e um maior comprometimento na sua incorporação nas atitudes e práticas quotidianas. Tal compromisso tem evidentes impactos no processo de implementação dos Princípios Corporativos, processo esse que se amplia e se dissemina através das redes de relações comerciais e sociais que se estabelecem e desenvolvem ao longo de toda a cadeia de valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado é legítimo concluir que, nesta empresa, tanto no presente como ao longo dos 51 anos da sua existência, a política e as práticas de RSE estiveram sempre presentes. O acompanhamento, retrospectivo, de projetos que gradualmente se consolidaram ou que deram origem a outros que servem necessidades emergentes no campo da RSE, também tornam claro um posicionamento ético que tem acompanhado a história de vida desta organização empresarial. Esta constatação é tanto mais premente quanto se sabe que o posicionamento ético das empresas e as decisões que tomam podem colocar em conflito o lucro e as boas intenções, sobretudo em épocas de crise como a que vivemos. No nosso entender, é neste ponto que a consciência da RSE autêntica se revela, tanto nas decisões que envolvem a ética no dia-a-dia, quanto nas decisões estratégicas do rumo da empresa, e é também nestes momentos que se pode verificar a coerência entre o discurso e a prática.

A realização desta investigação permitiu-nos compreender que a RSE não é apenas mais uma atividade “na” e “das” empresas, no seu ambiente interno ou externo; é um posicionamento de compromisso que está profundamente vincado à atitude e ao comportamento. A RSE constrói-se através de parcerias produtivas, de redes de relacionamentos e de sinergias. Edificada nos grandes acordos internacionais para as práticas empresariais quotidianas, permite que se ganhe o “colorido local” e que as referências bibliográficas “conversem” com as condições específicas de cada empresa e com as necessidades dos seus *stakeholders* mais próximos ou distantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S., & Cavanagh, J. (2000). *Top 200: the rise of corporate global power*. Washington, DC: Institute for Policy Studies. Acedido em 16 de outubro de 2011, em http://www.ips-dc.org/reports/top_200_the_rise_of_corporate_global_power.
- Instituto Ethos. Acedido em 14 de setembro de 2011, em http://www.andi.org.br/_pdfs/ethos_empresas_imprensa.pdf.
- Ballan, N., & Loureiro, R. (2010). As Motivações da SDC – Convicções, Contextos e Activismos. *Projecto de Reflexão Investigação e Debate – O Papel das Empresas na Sociedade*. Acedido em 10 de dezembro de 2011, em http://www.sairdacasca.com/pdfs/papel_das_Empresss_na_Sociedade.pdf.
- Bedin, G. (1997). Estado, cidadania e globalização do mundo: algumas reflexões e possíveis desdobramentos. In Odete, O. (coord.). *Relações internacionais e globalização: grandes desafios*. Rio Grande do Sul: Edições Unijuí.
- Bernoux, P. (2002). *A Sociologia das Empresas*. Porto: Rés-Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.
- Bulgarelli, W. (1980). *Sociedades, Empresa e Estabelecimento*. São Paulo: Atlas.
- Comparato, F. (1983). *A Reforma da Empresa*. São Paulo: Saraiva.
- Duarte, G. (1986). *Responsabilidade Social: a empresa hoje*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos: Fundação Assistencial Brahma.
- Félix, A. (2010). Prefácio. In F. Almeida, *Ética, Valores Humanos e Responsabilidade Social das Empresas*. Cascais: Príncipia Editora, Lda.
- Fernandes, L. (2003). Um Diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In T. Caria (Ed.), *Experiência etnográfica em ciências sociais* (pp. 23-40). Porto: Edições Afrontamento.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Managemant A Stakeholders Approach*. Boston Pitman.
- Kotler, P. (1997). Competitividade e Caráter Cívico. In Hesselbein, F. et al. (eds), Peter F. Drucker Foundation (org.). *A organização do futuro: Como preparar hoje as empresas de amanhã.*, Edições Futura.
- Montana, P., & Charnov, B. (1999). *Administração*, São Paulo: Saraiva.
- Neto, F.; & Froes, C. (1999). *Responsabilidade Social e cidadania Empresarial: a administração do terceiro setor*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Paoli, M. (2002). Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. IN Boaventura, S. (org) (2002). *Democratizar a Democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Rodrigues, J. (Org.). (2011). *Grupo Nabeiro - Gestão Sustentada e Sucesso Empresarial*. Bnomics.
- Srour, R. (2000). *Ética Empresarial: posturas responsáveis nos negócios, na política e nas relações pessoais*. Rio de Janeiro: Edições Campus.
- Tenório, F. (2006). *Responsabilidade social empresarial: teoria e prática*. (2.ª Ed.) Rio de Janeiro: FGV.
- Vieira, L. (1998). *Cidadania e Globalização*. (2.ª Ed). Rio de Janeiro: Record.
- Vieira, R. (1998). Etnografia e histórias de vida na compreensão do pensamento dos professores. IN Esteves, A. & Azevedo, J. (Eds). *Metodologias qualitativas para ciências sociais*. pp.49-61. Porto: Instituto de Sociologia.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Wood, D., J. (1991). Corporate social performance revisited. *Academy of Management Review*. v.16, n. 4

CAPÍTULO 10

CONCLUSÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO SOCIAL

António Fragoso (aalmeida@ualg.pt)

RESUMO: Neste capítulo, irei tecer algumas conclusões sobre o conjunto dos capítulos precedentes. De facto, representam amostras importantes da investigação em Educação Social realizada na região do Algarve. É um facto que já há mais de uma década se produzem monografias no âmbito da licenciatura em Educação e Intervenção Comunitária. Mas não se tratava, na altura, de trabalhos de investigação com as mesmas exigências dos atuais. De qualquer das formas, é importante poder apresentar uma reflexão geral sobre estes contributos, ainda que, desde logo, estejamos a falar apenas de uma pequena parte do que tem sido produzido, no âmbito do curso de mestrado em Educação Social.

PALAVRAS-CHAVE: Investigação; Educação Social.

Um primeiro conjunto de comentários versa sobre a importância que estas investigações têm, no contexto das parcerias e da natureza intrínseca da disciplina. A educação social não tem sentido encarcerada numa universidade. Todos os seus princípios, finalidades, objetivos e inspiração filosófica vão ao encontro das dinâmicas de melhoria societal, com um foco bem claro nas populações que se encontram em situação difícil – seja de pobreza e/ou exclusão social, por motivos estruturais variados, etc. E estas investigações são capazes de nos trazer retratos dinâmicos, não só da região, mas das instituições parceiras que estão intrinsecamente ligadas ao papel formador e de desenvolvimento (profissional ou social) das instituições de ensino superior (IES).

Muito se tem escrito e falado sobre as relações entre a teoria e a prática (ver, por exemplo, Silva, 1996). Como investigador, há anos que arrasto esta sina: a de estar sempre pronto a mostrar que nenhum investigador consegue, nem mesmo que queira, separar as duas coisas. E que as acusações que se fazem, a meu ver levemente, às IES, dizem muito mais acerca daqueles que produzem as acusações, do que acerca dos seus pretensos objetos – frequentemente, os docentes do ensino superior. Por outro lado, diz-se frequentemente que a educação social “é um curso prático”. Não é verdade. É mesmo uma imprecisão fatal, nesta época em que a rápida propagação de preconceções pode ter efeitos devastadores. A educação social é uma disciplina do conhecimento que insiste no contato frequente com aqueles que pretende ajudar; que insiste no conhecimento profundo dos problemas das pessoas e dos contextos sociais em que essas pessoas vivem, antes de propor caminhos que as pessoas possam trilhar para melhorar as suas vidas. Nestas atividades, muito comumente designadas por “diagnósticos”, temos forçosamente que utilizar métodos e técnicas de investigação. Mas no momento exato em que dispensamos os modelos e as ferramentas teóricas (na investigação ou na prática profissional); no preciso instante

em que à conta de um pragmatismo extremo nos dispensamos a dar a nossa contribuição para a teoria... começa uma viagem em direção à estagnação, à incompreensão dos fenómenos sociais que nos rodeiam em evolução permanente, à incapacidade de posicionamento crítico face às mudanças constantes... e até em direção à redução da capacidade de ajudar as populações com quem, pretensamente, queremos trabalhar. Em conclusão, os capítulos anteriores mostram-nos, no seu conjunto, trabalhos de investigação completos, coerentes nas suas relações dinâmicas entre a dita teoria e a dita prática, revelando retratos e estórias em que as instituições da região Algarvia aparecem em destaque, com uma vantagem adicional, nos dias que correm: dizem-nos que a esperança não morreu.

Há ainda um segundo conjunto de comentários globais a fazer em relação aos capítulos deste livro e que mostram muito acerca da natureza da educação social. Primeiro, porque estas investigações se fizeram numa enorme variedade de contextos e estudando um conjunto de problemas diverso. Associações, IPSS, centros RVCC, empresas, e comunidades diversas, todos aqui aparecem mostrando a abrangência das preocupações da educação social e mostrando, também, a dimensão da sua importância no mundo contemporâneo – e não por motivos puramente instrumentais, como tantas vezes é o caso. Segundo, a maioria dos investigadores recorre à investigação qualitativa como inspiração e leva a sério a sua condição de considerar que, numa investigação e na vida, existem sujeitos e não objetos. Sujeitos que, evidentemente, são capazes de interpretar o mundo e, mais do que isso, contruí-lo dinamicamente nas interações que estabelecem com os outros. Daí que a investigação qualitativa insista numa característica muito importante: ainda que os investigadores tenham direito às suas interpretações da realidade social, devem levar em consideração as interpretações realizadas pelas pessoas e os significados que atribuem aos eventos e fenómenos à sua volta (Merriam, 1998). É, no fundo, uma investigação profundamente humanista que muito importa à educação social, e que tenta “compreender o significado da ação humana” (Schwandt, 2001) e, ainda, compreender as pessoas no seu próprio quadro de referência (Taylor & Bogdan, 1998).

É nesta perspetiva, apenas para dar um exemplo, que se constrói o capítulo sobre “a minoria do ghetto” da Horta da Areia, ou o capítulo sobre as vivências do rendimento social de inserção entre os ciganos de Faro. É impressionante, também, a forma clara como este último texto mostra o efeito da estigmatização a que estes são sujeitos – que não seria tão evidente caso os pressupostos filosóficos da investigação fossem diferentes. Já mais complicado parece ser clarificar as causas múltiplas desta estigmatização. Mas parece ser claro que a cultura dominante não vê os ciganos na sua diversidade cultural; antes insiste em não lhes perdoar a diferença – uma diferença fundamental para a sua identidade. E ainda a este propósito recorro brevemente o que escreveram, nesse capítulo, Sofia Santos e João Filipe Marques: “Os membros da coletividade cigana sentem, por exemplo, que o atendimento que lhes é feito pelos funcionários públicos e de outros serviços é diferente daquele que é dado aos outros clientes”.

Este breve excerto traz à tona uma outra questão que me parece importante: se parece um facto que no nosso país o volume de investigação produzido pela educação social vai aumentando de forma segura, não parecem existir, ainda, muitos estudos sobre os próprios educadores sociais, sobre a sua profissionalidade e, em certa medida, sobre as próprias instituições que os enquadram. A este propósito poderíamos recomendar a leitura do artigo de Isabel Baptista e Joaquim Azevedo (2009), justamente intitulado “Educadores Sociais: quem

são? O que fazem? Como desejam ser reconhecidos?”, mas este texto é mais uma exceção do que uma regra no contexto Português.

Parece-me assim justo produzir alguns comentários a partir do capítulo de Rute Ricardo, que abarcou uma quantidade apreciável dos educadores sociais a trabalhar na região Algarvia. Não é uma surpresa que o discurso produzido pelos próprios educadores sociais seja dominado pelas ideias centrais da mudança social, da emancipação, do afastamento em relação a formas assistenciais de atuação, etc. Mostra apenas que internalizaram características essenciais da educação social – vários capítulos tocam este tema – e que, ainda que parcialmente, a academia estará a realizar a sua função. Mas é uma surpresa constatar que não há correspondência entre estes discursos e as práticas permitidas, ou apoiadas, por muitas instituições. Neste sentido, a “meso realidade” não se constitui como um meio favorável à concretização do discurso, para não levantar outras hipóteses explicativas (algumas das quais, admitamos, não seriam propriamente lisonjeiras). Mas o retrato traçado nesse capítulo parece-me algo demolidor, pelo menos a acreditar nas perceções dos educadores sociais – e, evidentemente, há que dizer que não temos, nesta investigação, a perspetiva dos empregadores e responsáveis dessas instituições, pelo que a precaução é importante. Mesmo com esta prudência em mente, os educadores afirmam que são as rotinas e as burocracias as prioridades das instituições – não as pessoas que deveriam acompanhar e orientar para melhorar as suas vidas. Ou que, nalguns contextos profissionais, parece ser mais importante a imagem pública que se projeta da instituição e não a missão central explicitada. Palavras como criatividade, inovação social, ou até prevenção são, nalgumas perceções dos educadores, apresentadas como meros discursos sem ligação à realidade ou à prática profissional. E avança-se, também, com adjetivos pouco dignos para algumas instituições, de que são exemplos “fechadas”, “controladoras”, “retrógradas” ou “desfasadas da realidade”, apenas para dar alguns exemplos.

Há dois grandes comentários a produzir a partir daqui. O primeiro parece óbvio: seria importante termos um volume considerável de investigação que se debruçasse sobre este tema, não esquecendo a análise das perspetivas de *todos* os atores sociais envolvidos. De facto, é possível que muitos destes discursos estejam imbuídos do desvio da internalidade/externalidade. Os educadores sociais podem, parcialmente, estar simplesmente a dizer “a culpa não é minha se as coisas não funcionam”. Por outro lado, as instituições onde trabalham os educadores são essenciais e é crucial que criem condições para que estes profissionais possam fazer o seu trabalho. Mas é preciso compreender o momento histórico que vivem estas instituições, nomeadamente as do terceiro setor, e os constrangimentos diversos a que estão sujeitas. Desde logo, a posição das instituições do terceiro setor tem que ser vista no quadro mais amplo das relações entre o estado, o mercado e a sociedade civil, para podermos ter uma perspetiva mais global do problema em causa.

O conceito da sociedade civil baseia-se na assunção de que existe uma terceira esfera na sociedade, para lá do estado e do mercado. Poderíamos ainda defender que a evolução do Estado Providência marca o deslocamento, pendendo para o estado, de numerosos grupos da sociedade civil, representando os papéis públicos da proteção e da ação social (Monteiro, 2004). Mas a expansão do neoliberalismo imprime uma mudança de assinalar (entre tantas outras). O neoliberalismo, “encolhendo” a ação direta e o financiamento do estado, implica necessariamente a participação da sociedade civil e uma boa parte dos serviços outrora prestados pelo

estado foram, de facto, transferidos para o terceiro setor. Este terceiro setor, não homogéneo e compreendendo instituições de diversas origens, poderia sem dúvida representar um espaço de oposição em relação às estratégias do estado (Guimarães, 2013). Mas resta saber que condições têm as instituições para se afirmar enquanto tal. É que o estado neoliberal não abandonou o controlo ou a regulação. Ao mesmo tempo que as formas tradicionais de controlo se foram desvanecendo, foi surgindo com enorme força o fenómeno da contratação da sociedade civil pelo estado (visível em Portugal, por exemplo, através das IPSS), de tal forma que já há várias décadas que Boaventura de Sousa Santos levantou a hipótese de que o estado neoliberal não se encontrava verdadeiramente em “encolhimento”, mas sim em expansão, mas desta vez em expansão *através* da sociedade civil (Santos, 1990).

Esta contratação questiona fortemente os princípios da liberdade e autonomia das instituições que, muitas vezes, atuam em nome do estado e do serviço público, mas com normas e regras definidas pelo estado. As margens de independência são definidas, em cada caso ou setor, pelas regras particulares e instrumentos técnicos específicos que controla o acesso ao financiamento. Em qualquer caso, há sem dúvida uma tensão permanente entre estas instituições e as agências estatais que as enquadram, podendo facilitar, mas também limitar, as suas atividades (Keane, 1998). A esta equação ainda há que adicionar a força poderosíssima do mercado, transformada pelo neoliberalismo, efetivamente, no princípio principal que guia a ação individual e coletiva das sociedades (Berthoud, 1999). Neste sentido, as instituições encontram-se, muito provavelmente, “ensanduchadas” entre o estado e o mercado, mas ainda mais provavelmente, enfraquecidas. Em conclusão, diria que seria necessário apostar mais, hoje em dia, em estudar as instituições do terceiro setor. E, ainda mais importante, entender de que forma a posição particular das instituições, a sua filosofia, etc., influenciam o trabalho dos educadores sociais ou outros profissionais que nelas trabalham. Em que medida conseguem, nessas instituições, funcionar como elementos de resistência e mudança social? São, creio, interrogações importantes.

A análise dos capítulos anteriores deste livro levanta, a meu ver, outras questões que não deixam de estar entrelaçadas. Primeiro, é interessante reparar que no seu conjunto, estes capítulos não nos dão um retrato da educação social enquanto trabalho social, mas tendem mais a posicionar-se como educação social enquanto ciências da educação. Capítulos como os de Aurora Coelho (a educação de adultos através das histórias de vida de dois educadores), Catarina Doutor (a aprendizagem no contexto de trabalho), ou Teresa Gonçalves (estudantes não tradicionais no Ensino Superior), apenas para referir alguns exemplos, mostram precisamente isto. Segundo, é ainda interessante verificar que, finalmente, começam a surgir investigações baseadas no método biográfico – ver, por exemplo, os dois primeiros capítulos anteriormente mencionados. Ainda mais curioso, as investigações que utilizam métodos biográficos têm temas que, geralmente, andam à volta da educação de adultos. Isto tem toda a lógica: de facto, as histórias de vida e abordagens biográficas representam métodos poderosos no âmbito da subjetividade, sendo capazes de fornecer explicações, muito profundas e muito ricas, para os motivos pelos quais as pessoas fazem o que fazem. Há dois motivos concretos para saudar esta ligação:

Primeiro, há que sublinhar que as abordagens biográficas não nos fornecem apenas relatos ricos, meramente individuais. Pelo contrário, as vivências e experiências das pessoas são completamente indissociáveis dos contextos em que vivem, das relações com outras pessoas ou com outros contextos sociais. Em suma, sendo indissociáveis do contexto histórico e cultural (Atkin-

son, 2002), são verdadeiramente capazes de apresentar troços coletivos da memória das nossas sociedades. Para dar um exemplo da importância deste ponto, permito-me mudar de registo e recordar que durante as celebrações dos 40 anos do 25 de abril, se editou um estupendo livro chamado “Os Rapazes dos Tanques”, de Alfredo Cunha e Adelino Cunha (2014). É impressionante, de facto, ler as estórias, produzidas na primeira pessoa, dos que nesse dia começaram a derrubar a ditadura (e ler as suas estórias quarenta anos depois, numa perspetiva temporal diferente). E se algumas dessas estórias fizeram, inevitavelmente, a diferença, o seu significado não seria compreendido sem o contexto social mais alargado, e só nesse contexto conseguimos compreender a importância dos múltiplos e complexos eventos desse dia. Os rapazes dos tanques traz-nos, assim, relatos cruciais da nossa história coletiva. A investigação e a prática em educação social poderiam, assim, usar com muitas vantagens os métodos biográficos, em muitas das suas dimensões. Inscrevem na história coletiva as motivações e os comportamentos dos atores sociais e, muitas vezes, esta é a forma mais lógica de conhecê-los e ajudá-los.

Segundo, as abordagens biográficas são instrumentos ideais para compreender a experiência e a formação no campo das pessoas adultas. Neste ponto temos que fazer jus aos autores francófonos que desenvolveram este campo – como Marie-Christine Josso (1995, 2008), Gaston Pineau (1995, 2006) ou Pierre Dominicé (1995, 2006). Mas devemos ainda lembrar um terceiro ponto, que nos parece fundamental para a educação social, baseado na aprendizagem e, mais ainda, na aprendizagem biográfica. É que uma boa parte dos problemas com que se deparam os educadores sociais envolvem pessoas cujas condições estruturais são problemáticas. Não se trata propriamente de grupos de classe média. Pelo contrário, trata-se de trabalhadores desempregados, migrantes, grupos estigmatizados ou marginalizados e afundados nos ciclos viciosos e na cultura da pobreza, etc. Classe social, género, idade e etnicidade, são fatores estruturais que marcam as vidas destas pessoas (e que estão, diga-se, na base do conceito de estudante não tradicional que nos traz Teresa Gonçalves no seu capítulo). Ora se no passado nos parecia que a estrutura social operava de modo quase absolutamente determinante, a investigação biográfica veio lembrar que os indivíduos podem possuir uma capacidade “agêntica” (do sentido deduzível de *agency*) e suplantar esses constrangimentos. Os educadores sociais acreditam (por vezes, quase como uma questão de fé) que a educação e a aprendizagem podem ter um papel fundamental neste assunto. Ora a aprendizagem biográfica e o conceito de *biograficidade*, de Peter Alheit, são fundamentais para compreender esta questão.

Há duas teses de Alheit (1995) que funcionam como o ponto de partir neste raciocínio: a confiança na competência quotidiana dos indivíduos para organizar as suas biografias, apesar das ameaças mais variadas que os rodeiam; e a descoberta de processos de aprendizagem no âmbito das transições que operam. Isto não nega os efeitos dos fatores estruturais nas vidas das pessoas, mas reconhece que conseguem atuar de forma independente sobre as suas próprias biografias. Desta forma, a *biograficidade* significa que podemos redesenhar os contornos da vida no âmbito de contextos familiares específicos, e que vivenciamos estes contextos como maleáveis. Dentro dos limites colocados pela estrutura, temos a capacidade para decifrar os significados do nosso conhecimento biográfico e perceber as potencialidades das nossas vidas ainda não vividas. A aprendizagem biográfica, portanto, será entendida como a construção que assegura ao indivíduo a organização reflexiva da experiência. Mas simultaneamente descreve a produção potencial e a transformação de estruturas sociais nos processos biográficos (Alheit &

Dausien, 1997). Convidaria, portanto, a uma outra leitura dos capítulos anteriormente citados à luz da *biograficidade* e aprendizagem biográfica. São fundamentais para compreender as trajetórias dos biografados de Aurora Coelho, nas suas relações e ações sobre a educação de adultos Portuguesa. São fundamentais para compreender que aprendizagem fazem os adultos de Catarina Doutor nas suas experiências no trabalho. E são ainda fundamentais para compreender como poderão os estudantes não-tradicionais no ensino superior, de Teresa Gonçalves, experienciar as barreiras que se colocam ao seu sucesso e participação académica – para as ultrapassar, evidentemente. Em todos estes casos, trata-se de adultos que, dentro dos limites impostos pela estrutura, conseguem ter uma agência que os faz ultrapassar, em maior ou menor medida, esses constrangimentos, e orientar as suas biografias de forma reflexiva e autónoma. Concluindo este tema, creio que a investigação biográfica tem muito a dar aos educadores sociais e à investigação em educação social.

Gostaria ainda de realçar a importância do capítulo da Leonor Viegas. Mostra, em primeiro lugar e de forma inequívoca, que também na educação formal a educação social encontra o seu espaço, de forma absolutamente complementar em relação à ação dos professores. Mas é essencial que ao sublinhar a importância da pedagogia da convivência toca numa ferida aberta da escola de hoje que, crescentemente instrumentalizada, parece ter deixado de lado a educação para a cidadania para transformar a educação em técnicas para resolver exames com eficácia. Recuperar a pedagogia da convivência parece ser essencial, hoje: não só pela dignidade da vida humana, mas pelos seus conteúdos de aprendizagem da cidadania e, obviamente, pela possibilidade de utilizar a educação para combater qualquer forma de discriminação. A pedagogia da convivência recorda-nos, também, algo que a educação crítica dos anos 70 (nomeadamente com Paulo Freire, uma referência compreensivelmente mais do que frequente neste livro) afirmava: que a convivência pode, naturalmente, gerar conflitos e que os conflitos se resolvem pela dialogicidade. Recuperando aqui a citação de Isabel Baptista (2003) usada nesse capítulo por Leonor Viegas: é tarefa da educação “ensinar a aprender a integrar a frustração, a dor, e até o medo, numa identidade progressivamente adulta. Porque não é possível falar em desenvolvimento e emancipação, de indivíduos e comunidades, sem considerar a rutura com as rotinas securizantes que toda a abertura à alteridade implica” (p. 2).

O capítulo de Vânia Martins revela-nos a importância do teatro do oprimido, como ferramenta para trabalhar com jovens da comunidade cigana da Horta da Areia, em Faro. Mas aqui gostaria de realçar algo que me chamou a atenção. Independentemente de todas as boas reflexões e conclusões a que chega, há um excerto de um jovem que poderia eventualmente passar despercebido: “Uma senhora disse-me que gostou muito da nossa peça. Nunca tinha ouvido elogiar alguma coisa que eu faço”. Este pequeno excerto remete-nos para a importância crucial do reconhecimento, curiosamente em Portugal pouco explorado na sua vertente social (é evidente que na Psicologia as coisas serão diferentes). Nas minhas investigações sobre estudantes mais velhos no ensino superior esta questão apareceu várias vezes e de formas distintas. Mas sempre foi para mim impressionante os efeitos transformadores que o reconhecimento tinha para estes estudantes. O facto, por exemplo, de que os seus professores reconhecem e valorizam a sua experiência, pode ser um ponto de viragem nas suas carreiras de aprendizagem. Ora se em Portugal são muito comuns as referências à primeira e segunda geração da Escola sociológica de Frankfurt, os ecos internacionais da terceira parecem ter

esbarrado nuns Pirenéus imaginados. E, no entanto, é precisamente esta geração que tenta encontrar soluções para a importância da intersubjetividade no âmbito do caminho anteriormente realizado. Não é preciso, portanto, estarmos sempre a falar do reconhecimento, da autoconfiança e da autoestima como se não tivessem nenhuma espessura concetual. Podemos utilizá-los como fonte teórica de inspiração.

Para Axel Honneth (2011), os sujeitos empreendem uma luta pelo reconhecimento que se afirma como uma luta identitária intersubjetiva, com três níveis diferentes: enquanto a autoconfiança se estabelece e desenvolve através das relações de amizade e amor; o autorrespeito desenvolve-se numa comunidade de direitos, em que o indivíduo é reconhecido nos direitos legais que possui. E a autoestima representa uma terceira forma de reconhecimento, ganha através das relações intersubjetivas no trabalho, ou outras formas e contextos colaborativos – por exemplo, na comunidade/ grupo do teatro do oprimido ou nos grupos de pares no ensino superior. Nestes contextos, a autoestima desenvolve-se com o reconhecimento de que as pessoas contribuem com algum valor para a comunidade. O reconhecimento desse valor gera relações intersubjetivas de reciprocidade, com vantagens óbvias nos dois sentidos. Embora não possa, aqui, recuperar toda a importância do trabalho de Axel Honneth, é de frisar que tem sido usado na educação de adultos das mais variadas formas. Deixo, assim, a sugestão de leitura do excelente artigo de Ted Fleming (2016), que reafirma o potencial emancipador da educação de adultos com base na teoria de Honneth da luta pelo reconhecimento. O autor relaciona de forma brilhante a teoria da aprendizagem transformativa de Jack Mezirow e a teoria crítica de Habermas, completando-a através da compreensão mais adequada da dimensão social da aprendizagem.

Uma palavra final vai para o capítulo escrito por Teresa Iaranjo e Helena Quintas sobre um tema que me parece fundamental, o da responsabilidade social das empresas, num contexto de neoliberalismo e globalização. Sem querer alongar-me sobre o assunto, a globalização teve consequências humanas sobre as comunidades de assinalar. Todos conhecíamos antigas empresas com forte implementação nas comunidades locais, de tal forma que a sua ação se estendia às famílias dos trabalhadores, à cultura da comunidade, etc. Como é evidente, as grandes alterações disparadas pela globalização criaram uma nova geografia e uma absoluta mobilidade do capitalismo (Harvey, 2000), que mudou radicalmente este cenário. Sobretudo as corporações multinacionais deixaram de estar ancoradas no espaço e as decisões locais tomadas por essas empresas já não são questionáveis pela comunidade (Bauman, 1998). Mas os últimos anos vieram mostrar-nos que isto não só não é um cenário absoluto, como podem surgir novas formas de as empresas devolverem, de alguma maneira, aquilo que recebem da própria comunidade. O posicionamento das empresas que assumem como sua a responsabilidade social; e os efeitos e impacto que esse posicionamento tem para as pessoas da comunidade, parece ser um importante ângulo de investigação a explorar. O capítulo, aliás, fala por si.

A investigação em educação social tem, em conclusão, muito para dar. Para a disciplina, para os profissionais nos seus contextos de trabalho e para as ciências da educação, no seu conjunto. Esperemos, assim, que possa seguir o seu rumo ascendente e afirmar-se, cada vez mais, como uma contribuição para a compreensão da realidade social, cada vez mais complexa, que todos os dias vamos construindo.

REFERÊNCIAS

- Alheit, P. (1995). Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger and P. Dominicé (eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 57-74). Wien: Verbond Wiener Volksbildung.
- Alheit, P. and Dausien, B. (2007). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*, Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España/ Crec.
- Atkinson, R. (2002). The Life Story Interview. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 121-140). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Baptista, I.; & Azevedo, J. (2009). Educadores Sociais: quem são? O que fazem? Como desejam ser reconhecidos?, *Cadernos de Pedagogia Social*, 2: 45 - 60.
- Bauman, Z. (1998). *Globalisation. The human consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Berthoud, G. (1999). Market. In Wolfgang Sachs (Ed.), *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power* (pp. 70-87). New York: Zed Books.
- Cunha, A., & Gomes, A. (2014). *Os Rapazes dos Tanques*. Porto: Porto Editora.
- Dominicé, P. (1995). Les formateurs d'adultes doivent-ils obtenir une certification pour être autorisés à pratiquer l'histoire de vie en formation? In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger and P. Dominicé (eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 235-243). Wien: Verbond Wiener Volksbildung.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2, 345-357.
- Fleming, T. (2016). Reclaiming the emancipatory potential of adult education: Honneth's critical theory and the struggle for recognition. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.7, No.1, pp. 13-24. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela9077
- Guimarães, P. (2013). O terceiro setor na educação de adultos: tensões e ambivalências. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), pp. 35-60.
- Harvey, D. (2000). *Spaces of Hope*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Honneth, A. (2011). *Luta pelo reconhecimento. Para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: Edições 70.
- Josso, M-C. (1995). L'histoire de vi edans un dispositif de recherche-formation: Une médiation pour la connaissance de la subjectivité. In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger and P. Dominicé (eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 75-99). Wien: Verbond Wiener Volksbildung.
- Josso, M-C. (2008). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Keane, J. (1998). *A sociedade civil*. Lisboa: Temas e debates.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monteiro, A. (2004). *Associativismo e novos laços sociais*. Coimbra: Quarteto.
- Pineau, G. (1995). Life histories considered as an art of the existence. In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger and P. Dominicé (eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 44-56). Wien: Verbond Wiener Volksbildung.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2, 329-343.
- Santos, B. de S. (1990). O Estado e o direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o poder e o direito, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 30, 13-43.

Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*. New York: John Wiley & Sons.

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS EDITORES

ROSANNA BARROS

É doutorada em Educação e Professora Adjunta da Universidade do Algarve, onde é Diretora do Mestrado em Educação Social. Tem em curso vários projetos de investigação e desenvolvimento (I&D), com destaque para o Projeto 479A0AF7447AC35B - *EURE.K - Validation des Compétences-clés Européennes* e o Projeto PTDC/MHC-CED/3775/2014 - *EDUPLACES, Locais Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva*. É investigadora Integrada no CIEO (Centro de Investigação em Espaço e Organizações da Universidade do Algarve), e investigadora associada do CIEd (Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho), e do CEFi (Centro de Estudos de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa - Lisboa). É membro eleita da Direção da ESREA (European Society of Research on the Education of Adults). Pertence ao Conselho científico e editorial de diversas publicações periódicas quer nacionais quer internacionais. Tem diversos Livros, Capítulos e Artigos publicados nas seguintes áreas nucleares: Educação de Adultos, Educação-Pedagogia Social, Políticas Educativas e governação.

ANTÓNIO FRAGOSO

É doutorado em Pedagogia e Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, na qual tem desempenhado numerosos cargos de gestão académica. Pertenceu ao steering committee da European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), para a qual criou a rede de investigação "Between Glocal and Local: Adult learning and development". É coeditor do European Journal for Research on the Education and Learning of the Adults (RELA), e Consulting Editor da revista "Adult Education Quarterly". Atualmente, pertence à equipa do projeto 2014-1-UK01-KA203-001842, "Enhancing the employability of non-traditional students in Higher Education (EMPLOY)", coordenado pela Universidade de Warwick; e do 2016-1-SI01-KA204-021604, Old Guys Say Yes to Community, coordenado pela Universidade de Ljubljana. Os seus interesses da investigação são a educação de adultos; educação e desenvolvimento comunitário; estudantes não-tradicionais no ensino superior; e educação e aprendizagem dos cidadãos mais velhos.

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS/AS AUTORES/AS

ISABEL MARIA CARVALHO BAPTISTA

Professora Associada da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade Católica Portuguesa (FEP/UCP) onde atualmente coordena os cursos de formação pós-graduada (Mestrado e Doutoramento) em Pedagogia Social. Doutora em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e Mestre em Filosofia de Educação pela mesma universidade. Investigadora efetiva do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH-UCP) e do Gabinete de Filosofia de Educação da FLUP (I&D 502 /FCT). Membro de vários conselhos científicos e editoriais no âmbito da Pedagogia Social e da Filosofia Educação, designadamente em Portugal e no Brasil. Principais áreas de docência, investigação e publicação: Pedagogia Social e Éticas Educacionais, sendo autora de cerca de 46 publicações, entre livros, parte de livros e artigos. Diretora da revista anual *Cadernos de Pedagogia Social*, Porto: UCP-Editora. Diretora da revista trimestral *A Página da Educação*, Porto: Profedições.

RUTE RICARDO

Licenciada e mestre em Educação Social pela Universidade do Algarve. Atualmente é estudante de Doutoramento em Educação e Formação de Adultos na Universidade de Lisboa. Fez voluntariado num projeto de investigação nacional “Estudantes não tradicionais no Ensino Superior” e participou num projeto internacional “Older Men as Active Learners in the Community (OMAL)”. Participou por duas vezes na Winter School “Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning” na Alemanha. A sua publicação mais recente é «A Educação e a Terceira Idade em Portugal: estudo exploratório de uma Universidade Sénior» na Revista *Investigar em Educação* (número temático Intergeracionalidade e Educação ao Longo da Vida).

AURORA COELHO

Possui licenciatura e mestrado em Educação Social, através da Universidade do Algarve. Foi professora assistente convidada a tempo parcial na Universidade do Algarve, no curso de educação social, foi co-responsável pelas atividades e dinamização do Núcleo do Algarve do Instituto Paulo Freire de Portugal e fez parte da equipa criadora do Grupo de Teatro do Oprimido do Algarve, na qual colaborou. Também trabalhou como educadora social na Casa do Povo do Concelho de Olhão. Participou no projeto internacional “Older Men as Active Learners in the Community (OMAL)” do qual resultou uma publicação “Learning in Informal Spaces in the Community: A Case Study from Southern Portugal”. Nos últimos anos, tem trabalhado como educadora social, coordenadora e promotora de atividades em bairros sociais de Faro e Olhão.

CATARINA DOUTOR

Licenciada em Sociologia e mestre em Educação Social pela Universidade do Algarve. Atualmente é estudante de doutoramento em Educação, especialidade em Formação de Adultos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O seu projeto de doutoramento centra-se nas transições, aprendizagens biográficas e identidades dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no Ensino Superior. Tem participado em projetos de investigação que versam as temáticas da literacia, da educação de adultos e dos estudantes não-tradicionais no ensino superior. Presentemente é bolsreira de investigação no projeto CESTES 2 – Custos dos Estudantes do Ensino Superior 2015/2016 - desenvolvido pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Os seus principais interesses de investigação prendem-se com o ensino superior, as transições, os processos de aprendizagem e, por último, as questões identitárias dos estudantes.

LEONOR HAYDÉE VIEGAS

Licenciada e Mestre em Educação Social com uma dissertação intitulada “Educação Social: entre a intervenção e a mediação. Um estudo de caso na Escola Secundária de VRSA”, avaliada com Excelente. Em 2009/2010 obteve uma Bolsa de Estudo por mérito na UALg. Integra a equipa de investigadores de Filosofia Aplicada do Centro de Estudos de Filosofia da UCP. Tem sido Técnica Superior de Educação Social em várias escolas do Algarve, desde 2009; foi professora em cursos de Animação Sociocultural e formadora de professores em várias áreas; lecionou a UC de Educação Social I (pós-laboral) na ESEC - UALg (2010/2011) e a UC Intervenção Comunitária e Animação Sociocultural na FCHS - UALg (2013/2014). Foi Secretária da Direção Nacional da Associação Portuguesa de Aconselhamento Ético e Filosófico (2004-2008), é Coordenadora do projeto RESE - Rede de Educadores Sociais nas Escolas e criadora do Clube dos Construtores de Felicidade.

VÂNIA MARTINS

Tem 31 anos, é licenciada em Educação e Intervenção Comunitária e mestre em Educação Social. Estando a sua vocação direcionada para a animação comunitária e intervenção com crianças, jovens e grupos em risco de pobreza e exclusão social, tem vindo, desde 2008, a acumular experiência também noutras áreas como: investigação em ciências humanas e sociais, cidadania e participação e voluntariado e solidariedade social. Integrou a equipa de investigação que ganhou a I Edición de los Premios de Cooperación Territorial Europea y de Vecindade com o estudo ?Identidade Europea, identidades fronterizas e identidades locais en Andalucia (Ayamonte) y Algarve (Vila Real de Santo António)?. Integra de momento a equipa de trabalho da Associação In Loco em São Brás de Alportel, trabalhando sobretudo na área da participação cidadã. Acarinha, nos seus tempos livres, alguns projetos pessoais, entre eles o de estar sempre envolvida em alguma ação de voluntariado.

SOFIA AURORA SANTOS

O seu interesse pessoal há muitos anos pelas questões dos direitos humanos especialmente dos ciganos, foi o impulso para estudar Educação Social, na Licenciatura e no Mestrado. Com um vasto conhecimento e experiência de terreno e um contacto regular com os ciganos desenvolveu uma relação de respeito e confiança que a coloca numa posição privilegiada. Em 2012, integrou um curso para jovens ativistas dos direitos humanos do Conselho da Europa. Neste curso criou uma rede internacional de parceiros para a criação e desenvolvimento de vários projetos sociais, como o intercâmbio entre jovens ciganos de Portugal, França e Hungria em março 2014. Colabora com a Rede Europeia Anti-Pobreza, a Fundação António Silva Leal e a Cooperativa Mandacaru na problemática dos ciganos no Algarve. Esteve na organização da 1^a semana cigana do Algarve em maio 2014 e participou no estudo nacional das comunidades ciganas, no âmbito da estratégia nacional. Precedentemente, trabalhou na Cruz Vermelha Portuguesa na área da intervenção social em contextos de risco, como a emergência social (Linha 144), os bairros sociais e o estabelecimento prisional de Faro. A oportunidade de partilhar experiências com outros jovens ciganos e não ciganos de outros países, e conhecer organizações europeias que trabalham com ciganos, faz acreditar que é possível mudar a situação atual de muitas famílias ciganas.

JOÃO FILIPE MARQUES

É Licenciado e Mestre em Antropologia pela Universidade Nova de Lisboa e Doutor em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris. Atualmente é investigador do CIEO (Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações) e Professor Auxiliar na Faculdade de Economia da Universidade do Algarve. É Diretor do Mestrado em Sociologia e representante da Universidade do Algarve na Direção do Programa Inter-universitário em Sociologia: «OpenSoc». Tem publicado nas áreas da Sociologia do Racismo, das Relações Interétnicas e da Etnicidade e entre os seus interesses científicos atuais incluem-se os fenómenos das Mobilidades de Lazer e do Turismo.

TERESA GONÇALVES

Licenciatura em Sociologia e Mestre em Educação Social pela Universidade do Algarve. Encontra-se atualmente a frequentar o doutoramento em Educação com especialidade em Formação de Adultos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi bolsista de investigação, no projeto “Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: investigar para guiar a mudança institucional”. As suas áreas de interesse são a educação e formação de adultos, em particular sobre os estudantes não-tradicionais com necessidades educativas especiais.

MARIA TERESA SERRA GRANADO CORDEIRO LARANJO

Nasceu em Faro em 1962. Concluiu o Curso de Educadores de Infância na Escola do Magistério Primário de Lisboa em 1984. Em 1993, terminou o Curso de Estudos Superiores Especializados em Supervisão na Universidade do Algarve. Na mesma Universidade, em 2003, fez uma pós graduação em Ciências da Educação na área de especialização de Educação e Formação de Adultos. Nessa mesma instituição, em 2013, prestou provas de Mestrado em Educação Social. Iniciou a sua atividade profissional em 1984 como Educadora de Infância. Entre 1984 e 1986 lecionou na Escola do Magistério Primário de Faro. De 1987 a a 1991 integrou a Equipa Central do Projeto RADIAL (Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve), da Escola Superior de Educação do Algarve. Exerceu funções técnico pedagógicas na Direção Regional de Educação do Algarve de 1991 a 2012. Desde 2013 exerce funções na Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, na Direção de Serviços da Região Algarve.

HELENA QUINTAS

Tem um mestrado em Supervisão Pedagógica e um doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação e Formação de Adultos. É Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, onde leciona unidades curriculares dos cursos de licenciatura e de mestrado em Ciências da Educação e da Formação. É diretora do mestrado em Ciências da Educação e da Formação. Tem participado em vários projetos de investigação financiados pela FCT. Colabora com o Ministério da Educação em diversos projetos de âmbito nacional: nomeadamente na Avaliação Externa das Escolas, da responsabilidade da IGEC; no Projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), como consultora externa de vários agrupamentos de escolas na região do Algarve; no Projeto de Promoção do Sucesso Escolar, na condição de especialista de centros de formação de professores.

Este livro INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL - PRÁTICA E REFLEXÃO,
com edição de ROSANNA BARROS e ANTÓNIO FRAGOSO,
foi paginada por Ruben Ferreira sob orientação de Gabriela Soares,
Curso de Design de Comunicação ESEC-UAlg,
impressa e encadernada no Sector de Reprodução Documental
da Universidade do Algarve.

Novembro de 2018

Depósito Legal n.º 416476/16
ISBN: 978-989-8472-92-2

