



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

***RECICLAGEM DE MEMÓRIAS: NARRATIVAS FÍLMICAS
COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA
NA COMUNIDADE TERAPÊUTICA DO AZINHEIRO***

Joana Margarida Sobral Teresinha Barros Tempera

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação e da Formação – especialização em Educação de Adultos

**Trabalho efetuado sob a orientação de: Professora Doutora Helena Luísa Martins
Quintas**

2013

Título:

Reciclagem de Memórias”: Narrativas Fílmicas como Estratégia de Intervenção Socioeducativa

Declaração de Autoria do trabalho:

Declaro ser autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Assinatura:

(Joana Margarida Sobral Teresinha Barros Tempera)

Copyright

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos:

Gostaríamos de agradecer à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Um Muito Obrigado a todo o Universo académico de que, orgulhosamente, fazemos parte.

Obrigada Prof^a. Doutora Helena Quintas pela sua disponibilidade, afabilidade, criticismo e confiança. Desejamos que todo o bem que transmite aos outros lhe seja retribuído a dobrar.

Também não podemos deixar de agradecer aos meus colegas queridos, e a todos os professores que tanto têm contribuído para a minha evolução nesta jornada académica: estou-vos muito grata e reconheço que sem vós este caminho teria sido impossível ou, pelo menos, diferente.

Quero agradecer especialmente aos clientes da Comunidade Terapêutica do Azinheiro e aos clientes do Apartamento de Reinserção Socioprofissional de Faro, que fui acompanhando durante o estágio, pela vossa acessibilidade e amizade; a aprendizagem é uma troca mútua e vocês ensinaram-me muito.

Gostaria, também, de agradecer à equipa do GATO, principalmente ao Dr. Fernando Segura, por nos ter acolhido com tanto carinho e simpatia. Obrigada por toda a disponibilidade desde a entrevista até à despedida, por ter permitido o desenvolvimento do projeto, por nos ter aberto as portas ao mundo profissional com tanto esclarecimento e, sobretudo, pelas amizades proporcionadas. Dr. Fernando Segura, Dr.^a Mária Pires, Dr.^a. Rita Leal e Dr. João Santos: estimo-vos muito.

Por fim, e de grande importância, fica o agradecimento à minha família.

Obrigada pai por me ensinares a questionar. Obrigada mãe por me ensinares a agir. Obrigada mana por me ensinares a confiar. Obrigada mano por me ensinares a aceitar. Obrigada Rúben por tudo o que já fizeste por mim, pela paciência, compreensão e amor. Agradeço-vos a todos pela paciência e apoio incondicional que me têm dado desde que tenho memória. Nunca se esqueçam que vos amo para sempre.

Arigato!

Resumo

O presente relatório reporta-se ao projeto educativo “Reciclagem de Memórias”, projeto académico criado no âmbito do estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação e da Formação, especialização em Educação de Adultos, por via profissional.

Esse estágio foi realizado na Comunidade Terapêutica do Azinheiro, valência do Grupo de Ajuda a Toxicodependentes [GATO], um centro de internamento para toxicodependentes em recuperação que supõe a reintegração socioprofissional no final do tratamento, para a completa reabilitação do cliente.

Em Portugal existe um vazio por preencher em relação à Educação e Formação de adultos, pois, várias vezes notamos que nas suas políticas estão esquecidos direitos de pessoas socialmente desfavorecidas que não têm programas educativos adequados e de fácil acesso à sua disposição. Esta é uma situação que pode ser observada na Comunidade Terapêutica do Azinheiro, e sendo a educação um fator crucial para a reabilitação dos clientes ou para o desenvolvimento integral de qualquer pessoa, o projeto Reciclagem de Memórias pôde aqui ser aplicado como uma possível resolução ou estímulo.

Podemos verificar que o estágio a que o presente relatório concerne foi bem aceite, de início, e teve uma boa receção, no final.

Para se assumir como uma possível via resolutiva, o projeto Reciclagem de Memórias operou através da intervenção sociocultural. Este foi implementado na Comunidade Terapêutica do Azinheiro durante seis meses. Este relatório refere-se à preparação prévia (planeamento e gestão), ao desenvolvimento e implementação (estratégias e atividades) e aos resultados finais (análise e avaliação) do projeto educativo.

O estágio de que se trata o presente relatório foi desenvolvido a par de uma investigação-ação de natureza qualitativa. Para conferir alguma cientificidade ao estágio está exposta, no relatório, uma breve contextualização teórica, generalizada, acerca dos conceitos de Pós-Modernidade, Educação de Adultos e cinema, para que se efetuasse uma intervenção sociocultural conveniente e fundamentada. Damos enfoque a estes conceitos porque o projeto Reciclagem de Memórias é dirigido a pessoas adultas e pretende-se útil e vantajoso para a solução de questões atuais, da era pós-moderna, através do recurso ao visionamento de filmes e à realização cinematográfica, que deu origem a uma estratégia educativa

designada por “narrativas filmicas”.

A investigação deixa, ainda, muitas questões em aberto, todavia mostra-se importante se a perspetivamos como um passo em direção à inovação de estratégias educativas, que devem ser apropriadas ao grupo a que são dirigidas, ou neste caso, mais motivantes para um grupo que exige abordagens alternativas por parte da Educação e Formação de Adultos.

Palavras-Chave: Educação e Formação de Adultos; Pós-modernidade; Cinema; Identidade; Comunidade Terapêutica; Investigação Qualitativa; Investigação-Ação.

Abstract

This report refers to the educational project “Recycling Memories” [“Reciclagem de Memórias”], an academic project created under the traineeship for the degree of Master of Science in Education and Training, specializing in Adult Education, through professional mode.

This traineeship was carried out in the Therapeutic Community Azinheiro, from addict's help group [GATO], an internment center for addicts in recovery which implies the socio-professional reintegration at the end of treatment for the complete rehabilitation of the client.

In Portugal there is a void to be filled in Education and Training of Adults because many times we note that in its policies are forgotten rights of socially disadvantaged people who do not have appropriate educational programs and easy access to them. This is a situation that can be observed in the Therapeutic Community Azinheiro, and, since we assume education as a crucial factor for the rehabilitation of clients or for the integral development of every person, the project Recycling Memories could be applied here as a possible resolution or stimulus.

We can assume the educational project as a possible resolution because the Recycling Memories was operated by sociocultural intervention. This was implemented in the Therapeutic Community of Azinheiro for six months. This report refers to the previous preparation (planning and management), development and implementation (strategies and activities) and final outcomes (analysis and evaluation) of the educational project .

This traineeship has been developed along with an action-research methodology, in a qualitative natured study. To give to the project some scientific structure, is exposed in the report a brief, generalized, theoretical context, with concepts pertaining to Post- Modernity, Adult Education and cinema, to carry out an intervention that is convenient for sociocultural reasons. We approach to these concepts by this way because the project Recycling Memories is directed to adults and want to be useful and advantageous for the solution of current issues, from the postmodern era, through the use of watching films and filmmaking which rise to a strategy called “filmic narratives”.

This research leaves many open questions, however has shown to be important if we see it

as a step toward the innovation of educational strategies, that should be appropriate to the group to which those are directed, or, in this case, more motivating strategies for groups that require alternative approaches of Education and Training of Adults.

Key-words: Adult Education and Training; Post-Modernity; Cinema; Identity; Therapeutic Community; Qualitative Research; Action-Research.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
Introdução	8
Capítulo I – A Pós-modernidade	9
1. A Era Pós-moderna	9
2. Globalização na Sociedade Ocidentalizada	13
3. Mutações no conceito de Identidade	16
Capítulo II – Educação e Formação de Adultos	19
1. A Convergência entre Educação e Formação	19
2. Perspetivas Atuais da Educação e Formação de Adultos e da Aprendizagem ao Longo da Vida	21
3. Educação Popular: um Meio para o Progresso	25
3.1. Educação Global	27
3.2. <i>Folkbildning</i>	28
Capítulo III – Cinema	29
1. Afirmção da Sétima Arte	29
2. Mito e Cinema	30
3. Legado de Práticas Educativas e Artísticas	32
PARTE 2 – PROJETO DE INTERVENÇÃO / INVESTIGAÇÃO	35
Introdução	36
Capítulo IV – Ambiente de Intervenção	37
1. Caracterização do Contexto Institucional (GATO)	37
1.1. Constituição das Valências	37
2. Caracterização do Grupo	38
3. Caracterização do Ambiente Educativo na Comunidade Terapêutica do Azinheiro	42
Capítulo V – Metodologia de Investigação	46
1. Opções Metodológicas	46
1.1. Abordagem Qualitativa	47
1.2. A Reflexão no Paradigma Crítico-Liberal	49

1.3. Aprendizagem Transformativa	50
1.4. Investigação-Ação e <i>Grounded Theory</i>	51
2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Informação	55
PARTE 3 – PROJETO DE ESTÁGIO - “RECICLAGEM DE MEMÓRIAS”:	
NARRATIVAS FÍLMICAS COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO	
SOCIOEDUCATIVA NA COMUNIDADE TERAPÊUTICA DO AZINHEIRO	58
Capítulo VI – Desenvolvimento do Projeto Educativo	59
1. Princípios Orientadores do Projeto Educativo	59
2. Pertinência da Intervenção / Investigação	60
3. Diagnóstico de Necessidades	63
4. Objetivos do Projeto Educativo	64
5. Narrativas Fílmicas como Estratégia de Intervenção Socioeducativa	66
6. Planeamento, Gestão e Desenvolvimento da Ação Educativa	69
6.1. Formação Inicial em Cinema	69
6.2. Sessões de Apoio Educativo	72
6.3. Parcerias	73
6.4. Outras Funções / Atividades	74
6.4.1. Funções Administrativas	74
6.4.2. Formações Internas	75
6.4.3. Comunicações	76
6.4.4. Oficina de Teatro	76
6.4.5. <i>Website</i>	76
6.5. Cronograma de Atividades Semanais	77
7. Avaliação do Processo Educativo	77
Capítulo VII – Resultados da Ação Educativa	79
1. Fichas de Trabalho: Reflexão e Análise	79
1.1. Problematização de Temáticas	80
1.2. Reflexão sobre a Recuperação na Comunidade Terapêutica do Azinheiro	82
1.3. Consciência de Si Próprio	84
1.4. Valorização de Conceções Humanas	87
1.5. A Importância do Cinema	90
2. Curtas-metragens: Reflexão Crítica	93

3. Avaliação do Projeto Educativo	95
2.1. Avaliação Inicial	95
2.2. Avaliação Intermédia	96
2.3. Avaliação Final	97
CONCLUSÕES	102
Bibliografia	121
Anexos (em suporte digital)	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Frequência de Escolaridade do Grupo	42
Figura 2: Frequência de Idade do Grupo	42
Figura 3: Momentos da Investigação-Ação	53
Figura 4: Narrativas Fílmicas: Fases da Estratégia de Intervenção Socioeducativa	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Modalidades da Investigação-Ação	52
Tabela 2: Variáveis da Pesquisa Documental	56
Tabela 3: Cronograma de Atividades Semanais	77
Tabela 4: Problematização de Temáticas	81
Tabela 5: Reflexão sobre a Recuperação	83
Tabela 6: Consciência de Si Próprio	85
Tabela 7: Valorização de Conceções Humanas	88
Tabela 8: Importância do Cinema	91

LISTA DE ABREVIATURAS

- AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
- ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
- ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
- ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos
- ARSF – Apartamento de Reinserção Socioprofissional de Faro
- ASMAL – Associação de Saúde Mental do Algarve
- CAT – Centro de Atendimento a Toxicodependentes
- CT – Comunidade Terapêutica
- CTA – Comunidade Terapêutica do Azinheiro
- GATO – Grupo de Ajuda a Toxicodependentes
- IEFP – Instituto de Emprego e de Formação Profissional
- IPDJ – Instituto Português do Desporto e da Juventude
- IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social
- ONU – Organização das Nações Unidas
- MAPS – Movimento de Apoio à Problemática da Sida
- UDA – Unidade de Desabilitação do Algarve
- UNESCO – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas

Introdução

O sujeito pós-moderno ocidentalizado vive num mundo altamente globalizado, à mercê de transformações económicas, sociais, políticas e psicológicas cada vez mais frequentes e violentas, que acabam por complexificar as suas escolhas e modos de vida. A existência de soluções exponencialmente mais diversas para cada problema origina uma encruzilhada de orientações, uma série de caminhos e de escolhas com as quais o indivíduo se depara no percurso. Essa multiplicidade acaba por evidenciar a crescente dificuldade em assegurar a superioridade de uma solução em relação a outra.

O desafio da inexistência de orientações em relação ao caminho a seguir no que à educação se refere, em especial na sua relação com conceitos como empregabilidade e literariedade, dita a crise sentida no domínio da Educação e Formação de Adultos. Esse desafio poderia, porventura, ser entendido como uma dificuldade de adaptação imediata de um sistema político, no seu sentido mais lato para um outro, pois trata-se de uma questão de organização, ou governamentação, de uma *pólis* constituída por cidadãos livres e por valores de igualdade. Porém, a alteração de comportamentos na sociedade, que poderia levar a uma transformação de sistemas políticos, é gradual e não é atingida de uma forma tão rápida como a mudança de uma era para outra devido à própria natureza da humanidade. A era moderna desenvolveu-se exponencialmente e a partir do século XX, preparou o terreno para a entrada da Pós-Modernidade, e os comportamentos anteriores não têm surtido os efeitos idealizados por gerações prévias.

Concordando com pontos de vista exprimidos por teóricos da Filosofia e da Economia, como Eduardo Galeano (Galeano, 2011, 8 de junho) ou Carlos Vieira (Vieira, 2012, 17 de janeiro), somos da opinião, referindo-nos às áreas da Educação e da Formação, de que a humanidade levou tanto tempo a racionalizar sistemas – políticos, educativos, sociais – que hoje, muito à custa de meios de comunicação altamente desenvolvidos e ao desejo de burocratização, a humanidade encontra-se demasiado racional.

A dicotomia entre razão e emoção é tão antiga quanto o Homem, mas consideramos que hoje é necessário que a educação mude o espetro para uma perspetiva mais emocional em vez de racional. Se forem reconhecidos os valores pessoais e reais da humanidade, o capital humano, acreditamos que esta se torne muito mais produtiva. O reconhecimento é um dinamizador emocional, e estando uma pessoa emocionalmente equilibrada tem mais

aptidão para aprender, ensinar, e ganha uma atitude mais positiva para viver. Os valores da educação popular influenciaram, assim, as práticas do estágio a que o presente relatório concerne.

Imaginemos que estamos a editar um filme e, como películas, temos diversos temas que são abordados na investigação e sobre os quais se produziu literatura científica. Quando finalmente decidimos qual o rumo da investigação, deparamo-nos com diversas películas, cada uma delas com um tipo único de informação interessante: películas com planos sequência, outras com cenas paralelas, com enquadramentos dramáticos... Deparamo-nos com cenas que tratam de pós-modernidade, globalização, identidade, educação, formação, metodologias, cinema, mitos e grupos socialmente desfavorecidos. Porém, como o tempo urge e uma investigação de estágio tem limites temporais estritos (mesmo que impostos por nós próprios), tentámos evitar divagações e escolhemos, com muita atenção, as películas-tema que melhor se encaixariam umas nas outras e se enquadrariam na estrutura do nosso filme/projeto, comprovando, assim, que qualquer investigação, tal como a edição de um filme, e tal como a vida, é feita de escolhas.

Esta investigação, que assume a forma de relatório de estágio, define-se, primariamente, pela prática, tendo como ideias-chave: a importância da educação popular como solução para a crise atual na educação e formação de adultos; e a valorização de meios e conteúdos cinematográficos para a propagação de uma cidadania crítica e solidária.

O projeto de estágio abordado neste relatório está inserido no 2º ano do 2º ciclo de estudos do curso de mestrado em Ciências da Educação e da Formação da Universidade do Algarve, na especialização de Educação e Formação de Adultos. A presente investigação pretende conferir um cariz teórico científico ao relatório de estágio prático.

A estrutura desta investigação divide-se em três partes: Enquadramento Teórico, Projeto de Intervenção / Investigação, e Projeto de Estágio, “Reciclagem de Memórias”: Narrativas Fílmicas como Estratégias Socioeducativas na Comunidade Terapêutica do Azinheiro.

O Enquadramento Teórico consiste no desenvolvimento e aprofundamento de ideias que temos vindo a reunir sobre a Pós-Modernidade, sobre a Educação e Formação de Adultos e sobre o Cinema.

O capítulo acerca da Pós-Modernidade pretende mostrar a nossa visão da

atualidade e, de uma forma gradual, tentámos contextualizar a evolução de conceitos que se foram mostrando fulcrais durante o desenrolar da investigação. Portanto, em primeiro lugar definimos num ponto o que entendemos por Pós-Modernidade, cruzando o conceito com conceitos paralelos e dando exemplos.

De seguida caracterizamos a globalização por esta ter adquirido um papel tão importante na nossa era – nos nossos sistemas, na nossa linguagem e na nossa natureza – e, por tal, considerámos pertinente utilizá-la como ligação entre o ponto anterior e o seguinte.

Consideramos o último ponto deste capítulo o mais interessante e o mais influente para a intervenção que desenvolvemos, porque visa o panorama do conceito de identidade do nosso tempo. Logo, a compreensão da Pós-Modernidade e, sequencialmente, da globalização são necessárias para se entenderem as mutações que o indivíduo tem vindo a sofrer, tanto a nível cognitivo como a nível psicológico; posteriormente utilizamos os conteúdos deste ponto em situações interventivas.

O segundo capítulo trata da Educação e da Formação de Adultos através de uma listagem de ideias-chave. Dividimos o capítulo em três pontos para tornar perceptível diferentes aspetos relacionados com o tema: no primeiro ponto tentámos caracterizar os conceitos de educação e de formação ao pô-los em contraste. Desse modo, pudemos decidir seguir a vertente educativa no projeto de estágio; no segundo ponto, ao fazermos um levantamento de vários aspetos relacionados com a Educação e Formação de Adultos e com a Aprendizagem ao Longo da Vida, verificámos o espetro de atuação possível para podermos posicionar e estabelecer as bases do projeto educativo; no terceiro ponto investigámos a Educação Popular, a Educação Global e o *Folkbildning*, pois considerámos que estes tipos de educação nos seriam úteis, como guias, no planeamento e implementação do projeto educativo.

Para cruzarmos a Pós-Modernidade, como contextualização sociocultural, a Educação e Formação de Adultos, como pilar da especialização pretendida, e a Arte, como parte da nossa área académica de base – Licenciatura em Estudos Artísticos –, decidimos enveredar pelo caminho do cinema e escrever um capítulo sobre esta designada “sétima arte”.

O cinema emerge na pós-modernidade como um imprescindível meio de informação na cultura ocidental dominante, logo, considerámo-lo um importante instrumento de formação e uma fonte rentável de conteúdos.

Este capítulo da nossa fundamentação teórica contém, no primeiro ponto, uma breve resenha sobre as características do cinema. No segundo ponto decidimos ir mais longe, e associámos à função educativa do cinema o mito, de modo a que se legitimasse a ideia principal do projeto educativo: cinema como formador de práticas sociais. No terceiro ponto assentámos a pesquisa sobre trabalhos semelhantes ao que primeiramente idealizámos, de forma a absorvermos ideias e estabelecermos objetivos mais específicos no nosso próprio projeto.

Apesar da diversidade de aspetos que contemplámos no enquadramento teórico, estamos cientes que não realizámos a exploração bibliográfica exaustiva que qualquer destas temáticas mereceria. O trabalho que realizámos e que se apresenta é um Relatório de Estágio, que remete para um registo mais descritivo da intervenção realizada. Neste sentido, o suporte teórico que se apresenta é o que julgamos adequado para fornecer o alicerce científico e epistemológico para a sustentação do modelo de intervenção que realizámos, constituindo-se, igualmente, como a base estrutural do projeto educativo implementado, tanto no que se refere aos seus objetivos, como a outras opções, nomeadamente as atividades realizadas.

Na Parte 2 abordamos o ambiente em que se efetuou a intervenção e a metodologia que seguimos.

O estágio foi realizado na instituição sem fins lucrativos “Grupo de Ajuda a Toxicodependentes” [GATO], de Faro. O projeto foi proposto como apoio socioeducativo na instituição, na medida em que desenvolveu atividades que incitaram o espírito crítico necessário à evolução humana, à partilha de opiniões, à valorização do *self*¹ e, conseqüentemente, a uma aproximação terapêutica através da reflexão sobre existência, vontade e emoção. Ao trabalharmos com um grupo adito surgiram dificuldades acrescidas sob o chavão “razão *versus* emoção”, pois os limites necessários para a saúde psicossocial dos clientes, ligados à racionalidade, são uma das principais características do seu problema.

Segundo a ANQEP, antiga ANEFA, as ofertas de Educação e Formação de Adultos devem variar consoante a situação (ANEFA, 2001). Neste sentido, procurámos adaptar o apoio socioeducativo às metodologias, aos recursos, aos conteúdos e aos horários que julgámos mais adequados, com base nas pesquisas efetuadas, bem das oportunidades que

1 Por *self* entende-se “sistema complexo e dinâmico de crenças que um indivíduo considera verdadeiras a respeito de si próprio, tendo cada crença um valor correspondente” (Purkey, 1970, p. 7)

nos eram oferecidas.

Porque preferimos dedicar-nos a um grupo de pessoas restrito e intencionámos melhorar o seu percurso de vida e, deste modo, unir o útil ao agradável, condizendo com a nossa essência idealista, no capítulo metodologia da investigação seguimos os ideais e as práticas da aprendizagem transformativa e adoptámos o paradigma Crítico-Liberal.

Também nos propusemos aliar a Investigação-Ação com a *Grounded Theory*, para que, supondo a ciclicidade de ambas as metodologias, pudéssemos melhorar as práticas à medida que fossemos interpretando resultados.

Finalmente, em relação às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, iniciámos a investigação pela pesquisa e análise bibliográfica e, ao longo do projeto, utilizámos uma diversidade de fontes de informação, de cariz predominantemente qualitativo.

Na terceira e última parte deste relatório é apresentado o projeto de estágio, que designámos de “Reciclagem de Memórias”. Nesta parte, em dois capítulos distintos, desvendamos o seu *design*. No primeiro capítulo enumeramos os princípios educativos e os objetivos pelos quais nos regemos, e no segundo capítulo, ao expor os resultados que alcançamos, são descritas, analisadas e discutidas as intervenções realizadas.

Na génese deste projeto questionávamo-nos sobre o que é mais importante e deve hierarquizar as intervenções socioeducativas: se os conhecimentos, se as competências, se a *práxis*?. Este foi o *leitmotiv* que nos animou para a intervenção que realizámos, no qual procurámos combinar artes, neste caso o cinema, e Educação e Formação de Adultos. Não possuíamos certezas prévias, nem tão pouco hipóteses teóricas; apenas um projeto de intervenção que julgávamos ser adequado ao público a quem se destinava e às suas necessidades. Partilhando da opinião de Quintas (2008) e de Peter Jarvis (2012, 23 de março), quando afirmam que quanto maior for a fasquia educativa ou formativa de uma sociedade maior e melhor é o seu desenvolvimento, convidamos o leitor deste relatório a acompanhar a trajetória que desenvolvemos com os formandos com quem trabalhamos como se de um “filme” se tratasse. À semelhança do que se passa numa sessão cinematográfica, em que não se desvenda o enredo nem o seu desfecho, e também porque acreditamos que cada pessoa faz uma leitura pessoal e idiossincrática do que lhe foi dado observado, deixamos em aberto o final da “película”. Antecipamos, contudo, uma certeza que construímos: que o campo de intervenção em Educação e Formação de Adultos é

muito vasto e generoso, na medida em acolhe ações de inspiração diversa que enriquecem o seu espectro da intervenção. Nós optámos por intervir com adultos pela via do cinema, e é desta “aventura” que damos conta neste relatório de estágio.

Parte 1

Enquadramento Teórico

Introdução

Para melhor compreendermos a importância do cinema para a Educação de Adultos na pós-modernidade decidimos rever uma série de conceitos que consideramos imprescindíveis para uma devida contextualização do projeto educativo a que este relatório concerne. Vamos, assim, dividir esta primeira parte em três capítulos que, designados de “Pós-modernidade”, “Educação de Adultos” e “Cinema” permitem a familiarização do leitor com as nossas convicções acerca de tópicos que enquadram o projeto de intervenção socioeducativa que realizámos.

O conteúdo que decidimos apresentar nesta componente de fundamentação teórica sustenta, de uma forma que consideramos robusta, a lógica e o sentido do projeto educativo realizado, tendo contribuído, igualmente, para a definição de objetivos de ação, para a seleção de estratégias de intervenção e, ainda, para a análise dos resultados que obtivemos.

Capítulo I – A Pós-modernidade

Gostaria de lhe contar uma revelação que tive durante o meu tempo aqui. Ocorreu-me quando tentava classificar a sua espécie... Dei-me conta de que vocês não são realmente mamíferos. Todos os mamíferos deste planeta entram instintivamente num equilíbrio natural com o meio envolvente. Mas vocês, humanos, não. Vocês vão para uma área e multiplicam-se, e multiplicam-se até que todos os recursos naturais sejam consumidos. A única forma de sobreviverem é espalharem-se para outra área. Existe um outro organismo neste planeta que segue o mesmo padrão. Sabe qual é?... Um vírus. (Wachowski & Wachowski, 1999)

1. A Era Pós-moderna

Que características são atribuídas à pós-modernidade? Na tentativa de responder a esta questão iremos debruçar-nos sobre conceitos que consideramos nucleares: o conceito de ciência, a modernidade líquida, e a evolução do conceito de cultura. Boavida e Amado (2008, p. 74) afirmam que

A prática da ciência (...) exige uma *ruptura epistemológica* entre as linguagens do senso comum e a científica. Esta, num contexto evolutivo e progressivo, adquire cada vez mais uma especificidade que a torna complexa, elaborada, inacessível ao senso comum e àqueles que posicionam no quotidiano o seu conhecimento.

Na reflexão destes autores, aquando da abordagem sobre os conceitos de ciência e epistemologia, o destaque é dado àquela que consideram ser a mais importante diferença entre modernidade e pós-modernidade: a perspectiva crítica. Revendo as principais ideias, de forma sintética, constatamos que o corte com a crença religiosa na modernidade originou uma evolução significativa na conceptualização do conhecimento e na relação com a sua definição, obtenção e verificação, que vai ter consequências no desenvolvimento de técnicas e de políticas.

Segundo Moore (2002, p.9) foi iniciada uma “revolução científica” com as

investigações de Kepler, Galileu e Newton, que, através de um pensamento racional, contestaram a perspectiva eclesiástica do mundo.

Francis Bacon, que no início do século XVII desenvolveu a teoria do raciocínio indutivo, pode ser considerado um precursor na utilização de um método exclusivo particular a determinada ciência, mas foi Descartes quem cunhou a modernidade ao enaltecer na natureza a complexidade da sua constituição matemática, e ao desenvolver o seu “método”, que se orienta pelas regras de evidência, análise, síntese e enumeração. Locke, no final do século XVII, ao afirmar que as sensações e a experiência são pontos fulcrais para a revelação do conhecimento, hasteou a bandeira do empirismo montado no contexto político da época e acabou por surgir como uma espécie de Némesis filosófico e ideológico de Descartes. Temos de esperar pelo final do século XVIII até que esta dicotomia se harmonize, quando Kant (2008) sintetizou na sua tese a indispensabilidade de aliar recursos sensíveis à base intelectual (Boavida & Amado, 2008).

Seguiram-se outros investigadores importantes na conceptualização da ciência, até Comte surgir como fundador do positivismo, movimento significativo para o nascimento da sociologia e, mais tarde, das Ciências da Educação e Formação, que acrescentou à especificidade da ciência ideais como simplificação, sistematização e linearidade (Boavida & Amado, 2008; Lacerda, 2004; Moore, 2002).

Segurança e previsibilidade, também pilares indispensáveis à ciência positivista da modernidade, começam a demonstrar falhas notórias, principalmente no domínio das ciências humanas, que vão pôr em causa o movimento positivista e reverberar nas alterações no cenário da pós-modernidade. Criam-se, assim, os alicerces para uma filosofia da ciência que nos permite questionar as próprias exigências e limitações das ciências e, consequentemente, “para uma problematização da ciência enquanto fenómeno complexo” (Boavida & Amado, 2008, p. 74).

Em suma, enquanto na modernidade julgavam-se as ciências pelos resultados objetivos, rigorosos e universais, no processo de mudança para um pensamento pós-moderno tornaram-se evidentes diversas lacunas nos resultados obtidos nas experimentações ao longo do tempo, chegando-se, nomeadamente, à conclusão que todos os métodos devem considerar acontecimentos não-expectáveis ou exceções. Foram assim criadas as condições para a separação entre as ciências humanas e as exatas ou não-humanas (Boavida & Amado, 2008). Um outro fator que favoreceu esta separação entre as

ciências foi o comparativismo defendido por Piaget (1971, citado por Boavista & Amado, 2008), que considera a descentralização do sujeito, ou deslocamento do conceito de sujeito, face a realidades coletivas, destacando-se a socialização.

Propiciou-se, então, que para que cada disciplina da área das ciências humanas e sociais seja científica deve obedecer aos seguintes parâmetros: atender à sua própria problemática teórica e ao seu objetivo científico; definir os problemas de investigação segundo o contexto da sua problemática teórica; e estabelecer os seus paradigmas, regendo-se pelos seus princípios, teorias, estratégias, resultados e modelos (Boavista & Amado, 2008).

Bauman (2001), a partir da ideia de “derretimento dos sólidos” (p.10), conceito pelo qual se entende a dissolução da ordem natural moderna, vai redefinir a pós-modernidade como modernidade líquida:

O que foi separado não pode ser colado novamente. Abandonai toda a esperança de totalidade, tanto futura como passada, vós que entráis no mundo da modernidade líquida. Chegou o tempo de anunciar (...) “o fim da definição do ser humano como um ser social, definido pelo seu lugar na sociedade, que determina seu comportamento e ações”. Em seu lugar, o princípio da combinação da “definição estratégica da ação social que não é orientada por normas sociais” e “a defesa, por todos os atores sociais, de sua especificidade cultural e psicológica” “pode ser encontrado dentro do indivíduo, e não mais em instituições sociais ou em princípios livres universais” (Touraine, 1998, citado por Bauman, 2001, p. 29)

Para o autor esta era é sinónimo de libertação de certezas e vamos verificar que a mesma ideia é aplicável não só à ciência como a outros conceitos. Tomemos a cultura, por exemplo, que na modernidade continha em si três sentidos distintos.

O primeiro sentido de cultura era o religioso, intelectual e elitista, que proveio dos valores de desenvolvimento humano do Iluminismo do séc. XIX (Williams, 1976, citado por Eagleton, 2003); outro sentido, aquele que valorizou as tradições do povo e a pluralidade de vivências específicas ligada à autoidentidade (Eagleton, 2003), surgiu dos debates que se estenderam ao longo da modernidade entre Civilização/Cultura e entre

Tradição/Modernidade, que provocou um *kulturpessimismus*² e teve como efeito a revolução cultural que marcou a época (Williams, 1976, citado por Eagleton, 2003); o terceiro sentido caracterizou-se por uma redução do conceito de cultura ao exclusivo domínio das Artes – incluindo a atividade intelectual e a atividade imaginativa –, que explicitou a separação entre as ciências exatas (filosofia, política ou economia) e as ciências imaginativas (pintura ou música). Esta aceção elitista tinha também um papel entre a transcendência do artista e a dimensão política. Porém, este sentido sobrecarregou o equilibrador papel da Arte até à renovação pós-moderna, pois esta não poderia nunca albergar todo o conteúdo implícito na cultura (Eagleton, 2003).

Na pós-modernidade vai ser outra a principal dificuldade para se definir a cultura como conceito: o facto de tudo se poder considerar cultura no tempo em que vivemos. Eagleton (2003) isola um confronto de ideias: existe uma dualidade na forma como é vista a cultura. Se, por um lado, a Cultura é vista como algo abrangente que reflete a Humanidade, por outro, e tendo como base o pensamento de Williams (1976, citado por Eagleton, 2003), é vista como um elemento construtivo de processos sociais. Em qualquer uma das perspetivas, a cultura passa a conetar-se com a política, adquirindo um papel social de unificação. Este autor tem uma ideia mais conservadora do que a de Touraine (1998, citado por Bauman, 2001) e tenta, na nossa opinião, atribuir um sentido mais restritivo à liberdade, ao avisar que a mesma, utilizada de forma inconsciente, pode ser perigosa e levar à desorientação.

Já para Quintas (2008) a pós-modernidade destaca-se pela substituição dos paradigmas modernos pelos seus opostos pois, por exemplo, onde se prezava a *standartização* passou-se a prezar a adaptabilidade e a criatividade; o que se pretendia seguro passou-se a pretender arriscado; e a exaltação do coletivo passou para o indivíduo.

Contudo, para desenterrarmos o cerne da questão inicial – caracterização da pós-modernidade – e refletirmos sobre as problemáticas atuais, teremos que abordar mais aprofundadamente a globalização.

2 *Kulturpessimismus*, em alemão, ou pessimismo cultural, em português, é um termo introduzido inicialmente por Spengler na sua obra “A decadência do Ocidente” (1918/22, citado por Eagleton, 2003) que se refere ao distanciamento, criado pela crise social da época, entre os conceitos de cultura e de civilização; onde o conceito de civilização foi desvalorizado em prole do conceito de cultura.

2. Globalização na Sociedade Ocidentalizada

Se, hoje em dia, não temos qualquer dúvida em afirmar que nos encontramos na era da globalização, as dúvidas surgem quando se tenta fazer a definição concreta do termo. Pode-se considerar a globalização como um processo contínuo ou como uma consequência da evolução humana.

O termo globalização tornou-se mais recorrente a partir da década de 80 do século XX, e é comum associar-se o seu início ao início da modernidade. Porém, a ideia, ou o ideal de globalização remonta a tempos anteriores. Por um lado, pode-se posicionar o começo da globalização em concomitância com o desenvolvimento do comércio e dos meios de transporte; por outro lado, pode-se vê-la brotar nas expansões imperialistas romanas, por exemplo, se considerarmos que ao se conquistar um novo território toda a cultura anterior desse local era subjugada a uma nova cultura.

Sendo um conceito tão rico como abstrato, cuja essência mutável tem um enorme peso na atualidade, é essencial ressaltar primeiramente as suas características que se baseiem na interdependência entre nações e na multiculturalidade.

Segundo simplifica Santos (2005, p. 9), existem três maneiras de olhar para a globalização, como se esta fosse um mundo que contém em si próprio diferentes personalidades. A primeira delas é olhar para o mundo como nos fazem vê-lo, ou seja, perspetivar a “globalização como uma fábula”. A segunda maneira é olhar para o mundo de uma forma crua e vê-lo como ele realmente é, ao que o autor chama de “globalização como perversidade”. A última forma de olhar o mundo ainda não existe, é feita pelas hipóteses que surgem em aberto após a análise dos prós e contras das formas anteriores, pelas suas palavras é perspetivar “o mundo como poderá ser: uma outra globalização”.

Seguindo esta linha de pensamento, a globalização como fábula é um modo otimista de observar a atualidade. Realmente, esta traz benefícios inigualáveis à sociedade de hoje. Nunca antes houve uma consciência tão generalizada sobre a situação global em que nos encontramos como a que se vê hoje em dia. Tal explica-se, em grande parte, ao veloz desenvolvimento das tecnologias, principalmente digitais, de informação e comunicação (Santos, 2005). Se Gutenberg prometeu uma revolução quando desenvolveu a imprensa, esta atingiu o seu expoente máximo com o aparecimento da Internet.

Quanto à interdependência socioeconómica de diferentes nações, pode-se afirmar que foi estimulada. Já em meados do século passado McLuhan (1962, citado por Trembley, 2003) se referiu a uma aldeia global para tentar prever a situação para a qual a sociedade caminhava:

Essa situação [a de uma sociedade oral onde a interdependência resulta da interação necessária às causas e aos efeitos na totalidade da estrutura] é típica de uma aldeia e, desde o advento dos meios eletrónicos de comunicação, da aldeia global. Também é o mundo da publicidade e das relações públicas que é o mais consciente dessa nova e fundamental dimensão que é a interdependência global (p.18).

A interdependência global prevista verifica-se nos dias de hoje pela relação causa efeito, pois qualquer ação de uma nação influencia, direta ou indiretamente, as outras. Como a *Internet* quebrou com muitas das barreiras espaço-temporais, qualquer ação num ponto do mundo é facilmente comunicada noutra, qualquer novidade num local pode ser facilmente transposta para outro, e assim sucessivamente. O câmbio de informação tornou-se um valioso capital económico, financeiro e social (Santos, 2005; Amin, 1997).

Devido a esta facilidade de comunicação entre nações, assistimos à integração de modelos-tipo comuns em diferentes culturas, o que provoca a homogeneização/hibridismo de modelos morais, sociais, económicos, culturais, entre muitos outros que se queiram enumerar (Santos, 2005; Eagleton, 2003).

Um bom exemplo desta homogeneização é o estabelecimento ideológico da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela ONU (1948), que se afirma como:

(...) ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

Logo, a globalização pode ser lida como um processo vantajoso, onde a multiculturalidade se infiltra em culturas específicas, onde os indivíduos têm poder de escolha e decisão, onde não existem barreiras e onde a curiosidade se tornou um chavão e uma razão para se conquistar. Porém, não se pode enaltecer a multiculturalidade sem se ter em conta as suas desvantagens; o hibridismo cultural tem as duas faces (Eagleton, 2003). Vejamos, por exemplo, no caso das cidades: com a miscigenação de culturas uma metrópole perde a suas características originais, dando-se uma alteração na sua essência, particularmente no que ao sentimento de identidade concerne. O que numa metrópole pode não significar muito, por a sociedade já se ter habituado a esse facto, pode significar demasiado numa pequena comunidade, cujas tradições se vão mostrando desatualizadas no modelo-tipo ocidental e estão condenadas a não sobreviver no ciclone de informação alienígena.

Como Santos (2005) refere, a realidade não é feita do que se idealizou primeiramente, a trilha em que nos encontramos na Pós-Modernidade não é a da “globalização como fábula”. Pela perspetiva da “globalização como perversidade”, entende-se que a interdependência socioeconómica está estrategicamente ligada a monopólios financeiros e económicos.

A polarização do sistema capitalista, segundo Amin (1997), que se edificou a partir da modernidade, veio agravar a situação de países com menos recursos económicos. A homogeneização que idealmente se pretendia mostrou-se um fracasso, pois hoje, numa hierarquia global, os países são posicionados consoante a sua capacidade de competir no mercado mundial. O autor distingue os cinco monopólios que definem as leis e os valores da globalização; sendo estes: o monopólio tecnológico; o controlo financeiro do mercado mundial; o acesso aos recursos naturais do planeta; o monopólio dos *media* e dos sistemas de comunicação; e a posse de armas de destruição maciça.

Consideramos que a maneira como o mundo está a ser gerido não é sustentável, é uma gestão manipuladora e repressora que só vê benefícios para uma pequena percentagem de pessoas, a curto prazo. A base para a mudança está a ser feita através de uma educação mais humanista, e é este o caminho a tomar também pela perspetiva de Santos (2005) para “uma outra globalização”. Uma alteração educacional a nível global está, assim, eminente.

3. Mutações no conceito de Identidade

A pós-modernidade é uma era também marcada pela mutação da ideia de identidade. Com o apoio dos estudos de Dubar (1997), conclui-se que a identidade é construída e reconstruída desde a infância até à morte. É uma construção individual e social, produto dos vários contextos que rodeiam o sujeito: o meio, os outros, as diferentes orientações e as próprias autodefinições. Morin e Le Moigne (2000) confirmam-no ao referirem, por exemplo, que a perspectiva de mundo do sujeito é a sua própria tradução, ou seja, interpretação, que é suscetível de variações consoante a pessoa.

Nesta difusa era pós-moderna é cada vez mais difícil para o indivíduo formar uma identidade una e sólida, já que este tem que “construir a sua própria identidade através de uma integração progressiva das suas diferentes identificações positivas e negativas, quer devido à multiplicidade dos grupos de pertença e de referência, quer devido à ambivalência das identificações” (Dubar, 1997, p. 32); essa dificuldade existencial que o indivíduo sente nos nossos dias poderá levar ao desagregar da sua identidade. Hall (2005) vai ainda mais longe quando considera que a identidade do sujeito não se encontra desagregada mas sim descentrada quando comparada com a identidade do indivíduo soberano da modernidade, e avança na sua obra aquelas que considera as cinco principais teorias que levaram avante esse descentramento: o pensamento marxista; a teoria do inconsciente de Freud; a teoria de linguística estrutural de Saussure; a filosofia de Foucault; e o movimento do feminismo.

Também, se considerarmos o meio em que vivemos, verificamos que a evolução dos *mass media* e o advento da *Internet* provocaram mudanças estruturais, que se tornaram visíveis não só num contexto social como também no indivíduo. Conforme os estudos de Prensky (2007), pode-se afirmar que o sujeito pós-moderno, devido à influência tecnológica, tende a sofrer alterações cognitivas.

Destacamos de entre essas alterações cognitivas: a velocidade de reação na tomada de decisões, que se tornou mais rápida; o processamento de informação, que deixou de ser tão linear e passou a ser paralelo, como já o tinha sido na altura em que a transmissão de mensagens era essencialmente oral; a valorização de informação transmitida em linguagem gráfica, que se tornou mais apelativa em detrimento da linguagem escrita; a importância que o indivíduo passou a dar à sua imagem virtual nas redes-sociais, dando uma alternativa às pessoas com mais dificuldades de interação social para a comunicação através da rede; o

comportamento dos indivíduos, que passou a ser mais ativo ou impaciente e que vai levar a que estes tenham preferência por metas a curto prazo e por temas mais fantasiosos do que anteriormente (Prensky, 2007). Assim concluímos que esta sociedade global, pós-moderna, cada vez mais contém em si a tecnologia digital como um paradigma político-cultural.

Também é de salientar a importância do contexto local para a construção da identidade. Ferreira-Alves e Gonçalves (2001, citado por Quintas, 2008) defendem que na pós-modernidade o indivíduo constrói a sua própria realidade ou, pelo menos, a noção que tem desta. Santos (1993, citado por Quintas, 2008) completa o raciocínio valorizando a simbiose entre o conhecimento científico e o conhecimento local ou total, proporcionando ao sujeito a diligência de construir os seus conhecimentos focando os interesses e necessidades num contexto local.

Hall (2005) também enaltece o valor da realidade específica de cada pessoa ao transgredir a ideia de identidade nacional – que esse refere ser uma noção moderna recente –, para comunidade simbólica. Para o autor, as comunidades simbólicas, ou imaginadas, são entendidas como a fonte de sentidos de um sistema de representação social, indispensáveis na criação de uma identidade ou lealdade e na fomentação de uma cultura homogénea como a das nações.

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações quanto à conceção que temos de nós mesmos (...). As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais nos podemos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conetam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (Hall, 2005, p.51)

O autor aponta algumas estratégias, que considera serem primordiais, na elaboração desse discurso: a “narrativa da nação”; o “ênfase que é dado às origens, à continuidade, à tradição e à intemporalidade”; a “invenção da tradição”; o “mito fundacional”; e a “criação de um povo original de base”. A narrativa da nação é o que fornece aos membros histórias de eventos passados, símbolos e rituais da nação para que estes liguem o seu quotidiano a “um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após nossa morte” (Hall, 2005, p. 52). O ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade é o

que estagna a ideia de que “os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história” (p. 53). A invenção da tradição é o nome que foi dado por Hobsbawm e Ranger (1983, citados por Hall, 2005) à estratégia que consiste em inculcar valores e normas através da repetição de comportamentos que os membros da nação julgam erroneamente antigos. Chama-se “mito fundacional” a estratégia que desloca o início da história de uma nação para um passado mítico e distante, desvalorizando desse modo um presente mais problemático. Por fim, a criação de base de um povo original consiste na afirmação de uma identidade de culturas marginais fora do seu ambiente natural.

Concluimos este capítulo com a consideração de que este discurso tem potencial para ser utilizado na Educação e Formação de Adultos, principalmente em contextos mais fechados ou controlados, no trabalho com pessoas socialmente desfavorecidas, ao ter como ideal um progresso favorável e sem descuidar as questões éticas que desse discurso podem advir.

Capítulo II – Educação e Formação de Adultos

“Não importa o que as pessoas te dizem: palavras e ideias podem mudar o mundo.”
(Weir, 1989)

1. A convergência entre Educação e Formação

Para discutirmos educação e formação tentaremos primeiro clarificar os dois conceitos, começando pela sua origem etimológica Machado (1977) remete os termos ao latim: educação – *ēducātiōne* – firma-se como ato de criar, ou como a instrução ou formação de espírito; o verbo educar – *ēducāre* – firma-se como criar, alimentar, ou ter cuidados com algo; formação – *formatiōne* – firma-se como confeção ou configuração de forma; e o verbo formar – *formāre* – firma-se como dar forma, arranjar, organizar, regular, modelar, instruir, dar certa disposição ao espírito, produzir. Daqui deduzimos que enquanto educação se aplica em contextos gerais e que supõem alguma afetividade entre educando e educador, formação aplica-se em contextos mais específicos/restritos, onde se percebe um maior distanciamento entre formando e formador.

Casteleiro (2001), dirigindo a Academia das Ciências de Lisboa, elucida-nos na distinção dos termos. O conceito de educação é firmado como: o ato ou o efeito de educar; o ato de desenvolver no indivíduo as suas capacidades intelectuais e físicas; o ato de transmitir ao indivíduo valores e normas que conduzam à integração social; a ação de obter conhecimentos, de desenvolver aptidões e de ilustrar o espírito; a instrução que leva ao conhecimento específico de um ofício; o desenvolvimento metódico de uma faculdade; ou, finalmente, um sistema que tem como propósito a formação dos sujeitos para que estes consigam uma integração social e profissional adequada. Em paralelo, e até convergente em certos pontos, está o conceito de formação que se firma como: o ato ou o efeito de formar; um processo de configuração; a ação de organizar ou instituir algo, de transmitir conhecimentos e de promover.

Ambos os conceitos implicam a instrução e a aprendizagem. Enquanto a instrução remete para os conhecimentos de um sujeito ou para a ação de adaptar, formar, organizar; a aprendizagem, segundo a definição da psicologia, caracteriza-se por um conjunto de

alterações no sujeito que originam comportamentos estáveis, resultado da repetição de experiências ou de automatismos psíquicos, sensoriais, motores e cognitivos, resultando das interações entre sujeito e meio (Machado, 2001; Pestana & Páscoa, 1988). O termo aprendizagem não deverá ser confundido com o termo aquisição, cujo significado é reinterpretar experiências passadas (Machado, 2001).

Boavida e Amado (2008, p.154) entendem que “a educação é uma realidade complexa de práticas e processos, objetivos e subjetivos, mediante os quais o educando se transforma (...) em ordem a um desenvolvimento que se pretenda integral”. Ou seja, a educação é essencial ao desenvolvimento físico e intelectual dos seres e até à sua sobrevivência. Os autores também exaltam características do fenómeno educativo como um processo individual, constitutivo e contínuo, que resulta de motivações intrínsecas e de interações sociais, implicando a vertente crítica do próprio sujeito que se apropria do meio que o rodeia para criar e articular significados, e tem como objetivos desenvolver no sujeito capacidades de interiorização e transformação.

Ora, enquanto Boavista e Amado (2008) definem educação como um conjunto de práticas e processos que visam a evolução favorável de um sujeito, Delors et al. (1998) assumem que a educação pode ter formas diferentes, mas todas têm como objetivo a criação ou fortalecimento de vínculos sociais e a resistência frente a injustiças sociais.

Poderíamos, em jeito de conclusão, fazer uma última comparação entre os conceitos de educação e formação. De facto, podemos considerar que a educação é o aprender a viver, noção que acaba por englobar um carácter mais generalista, cuja aplicabilidade pode ser multifacetada. Já se falarmos da formação, verificamos que tal não sucede; está na própria natureza do conceito de formação a sua especificidade e o seu carácter prático, cuja aplicabilidade é mais focada num processo em particular.

A educação, ao surgir como ciência, carrega em si uma complexidade que acaba por fazer com que estas definições de educação e de formação pequem por ser demasiado lineares, especialmente quando temos em conta, e temos de ter, que são definições que acabam por depender de muitas outras definições, disciplinas e conceitos que lhe são inerentes, que estão implícitos na sua metalinguagem.

2. Perspetivas Atuais da Educação e Formação de Adultos e da Aprendizagem ao Longo da Vida

Na Conferência de Hamburgo (UNESCO, 1997) foi explorada a definição de Educação de Adultos, de modo a contemplar a panorâmica global da educação atualmente:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal; onde pessoas consideradas adultas, pela sociedade, desenvolvem as suas habilidades, enriquecem o seu conhecimento e aperfeiçoam as suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação das suas necessidades e das necessidades da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

O desenvolvimento necessário à sociedade deve ser centrado no indivíduo, de forma a capitalizar o valor humano e, simultaneamente, na ação desse indivíduo numa sociedade participativa baseada nos direitos humanos; com a participação equilibrada de géneros e de etnias, incluindo pessoas portadoras de necessidades especiais. Subentende-se, aqui, a imprescindibilidade de se respeitar e valorizar a diversidade política e cultural de diferentes nações.

A Educação de Adultos, entendida como um acontecimento que decorre ao longo e ao largo da vida, pode ser avaliada como uma resolução para a crise imposta pelo fenómeno da globalização. Mostra-se cada vez mais útil no desenvolvimento pessoal, da comunidade e para o local de trabalho. Para se atingir tal resolução, é preciso apelar ao sentido mais crítico e criativo, viabilizando a autonomia e responsabilidade face aos processos de aprendizagem, para que os indivíduos saibam como ultrapassar as transformações constantes da época.

O indivíduo é, e sempre foi, a alavanca e o motor da sua própria evolução. Alcofarado (2004, p.342) descreve a história e o passado da Educação de Adultos em poucas palavras:

[A Educação de Adultos tem] um longo passado porque naturalmente nós não tínhamos sequer sobrevivido como espécie se não fossemos capazes de aprender, em todas as fases da nossa vida, mas uma curta história, porque a Educação de Adultos, enquanto disciplina, enquanto área de conhecimento, enquanto conjunto de práticas e de atividades organizadas, aparece apenas após a Revolução Francesa, umbilicalmente ligada aos ideais do Iluminismo e surge, exatamente, associada a duas grandes ideias, traduzidas por uma fé enorme na pessoa humana e pela necessidade de garantir os direitos e oportunidades a todas as pessoas, em qualquer fase da sua vida.

A declaração da Conferência de Hamburgo apela à participação ativa do indivíduo, como alavanca e motor, na comunidade para a erradicação da pobreza, para a preservação do meio-ambiente, e para a democratização do acesso à saúde (UNESCO, 1997).

Sumariamente, pode-se reputar a Educação e Formação de Adultos como uma ferramenta importante na construção de uma cultura pacífica, estruturada com valores justos e tolerantes, onde o diálogo e a negociação substituiriam a violência.

Na “V CONFINTEA” ficou também estipulada a atribuição ao Estado da responsabilidade de garantir o direito à educação à sua população; à UNESCO, a responsabilidade de promover programas de educação específicos para pessoas portadoras de necessidades especiais, para o ensino de línguas maternas tendo em conta a diversidade cultural, para pessoas de ambos os géneros de forma igualitária, e para pessoas de todos os estatutos económicos (UNESCO, 1997). A Educação e Formação de Adultos assumem-se, deste modo, como um direito e um dever compartilhado por várias entidades que compreendem o seu verdadeiro valor.

Por outro lado, os direitos humanos não podem ser impostos à força, assim como nenhuma ideologia pode ser imposta a uma sociedade resistente por ter as suas próprias crenças. O ser humano tem que se manter agnóstico em relação à sua própria realidade e à realidade do outro. Porém, é através do diálogo que, eventualmente, se movimentam mentes de uma ideologia para outra, através da compreensão mútua e do respeito.

É importante ressaltar os dois paradigmas na relação entre globalização e educação, confrontados por Dale (2004), para se posicionar a conceção de educação nos tempos que

correm. O primeiro é designado por “Cultura Educacional Mundial Comum” [CEMC], estabelecido por John Meyer (Meyer et al., 1997, citado por Dale, 2004), e o segundo por “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” [AGEE], estabelecido pelo próprio. Ambos admitem a importância das forças supranacionais e que influências externas sobre políticas educativas podem alterar os objetivos políticos nacionais. Os paradigmas diferem, porém, no contexto do relacionamento entre a educação e a globalização.

Segundo o autor, enquanto a CEMC estabelece a natureza da globalização como um reflexo da cultura ocidental, residindo principalmente num plano intersubjetivo, a AGEE estabelece essa natureza como um conjunto de elementos políticos, económicos e culturais, essenciais para uma organização global da economia, residindo principalmente num plano material. Enquanto a primeira admite que a sociedade mundial se alicerça em Estados-nação autónomos, de acordo com a ideologia da dominância do mundo ocidental, a outra admite a existência de uma política global que funciona transnacionalmente para fortalecer relações entre nações (Dale, 2004).

Estes aspetos influenciam a educação, na medida em que, segundo Meyer (Meyer et al., 1997, citado por Dale, 2004), o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais pode ser explicado em exclusivo e apenas por modelos universais, em detrimento da valorização dos fatores nacionais distintos, o que facilita o isomorfismo das categorias curriculares e das chamadas escolas de massas. Já Dale (2004) defende que a globalização direciona esse desenvolvimento, e este é mediado pelo local, o que põe ainda mais em evidência a vertente capitalista que assume.

Logo, considera-se que quer a CEMC, quer a AGEE, são vertentes paralelamente importantes se se unirem nos seus pontos fortes, para a compreensão da Educação de Adultos e da Aprendizagem ao Longo da Vida [ALV], visto que uma compreende, de uma forma superficial, “uma avaliação do nível e da difusão dos tópicos curriculares gerais pelos diferentes países ao longo de vastos períodos de tempo” (Meyer et al., 1992, citado por Dale, 2004, p. 430), mesmo existindo a problemática da variação dos significados e significantes entre nações; e a outra tenta compreender a educação através dos princípios da distribuição da educação formal e da formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar (Dale, 2004), sendo estes vistos como uma forma de governação.

Por Alcofarado (2004) também são enfatizados dois, de seis, postulados da teoria de Peter Jarvis (2001, citado por Alcofarado, 2004), que ajudam a explicar a evolução das

práticas de Educação de Adultos. O primeiro remete para conceito de educação de adultos com vista a uma ALV que associa em si os conceitos de educação informal e não formal e enobrece a experiência prévia do formando. O segundo nobilita os conhecimentos práticos, desvalorizando os teóricos, por aqueles serem mais abrangentes em conteúdos e soluções.

Surgiu, porém, nas nações mais independentes/poderosas uma versão de ALV que se vai tornando dominante em que “o Estado tem consciência do papel económico e político da aprendizagem ao longo da vida, pois esta mostra-se uma ajuda essencial na inserção profissional num mercado laboral incerto” (Field, 2000, citado por Hinchliffe, 2006, p. 94). Esta versão enfatiza a ideia de autodireção por parte do formando, mas, por outro lado, enaltece a transferibilidade de competências e de conhecimento, por módulos, e a performatividade³.

Em relação à transmissibilidade, o autor Hinchliffe (2006) distingue a transferência direta e a transferência situacional. A transferência direta observa-se quando o objeto é facilmente identificável e explícito, tem uma aplicação limitada no campo das técnicas. A transferência situacional requer um agente, o formador, que tenha uma consciência situacional, ou seja, que consiga adaptar as competências de acordo com a situação. Em ambos os modelos a modularidade mostra-se crucial na produção de conhecimentos, porque se o conhecimento for arrumado por conteúdos é mais facilmente transferível.

A performatividade no contexto educativo é um fator decisivo devido à individualidade, à unicidade, e à necessidade de correr riscos que hoje a sociedade requer. Ligada à performatividade está a flexibilidade, que se torna, assim, numa característica indispensável para a sobrevivência na selva urbana pós-moderna (Quintas, 2008; Hinchliffe, 2006).

Também o *empowerment*⁴ é um conceito decisivo para a transformação educacional que hoje é iminente, capacitando o sujeito a ter perceção dos valores que hoje são hegemónicos, a ter criatividade, e a tomar ações inovadoras com a intenção de solucionar com sucesso problemas atuais. Ou seja, é, fundamentalmente, a capacidade e o desejo de mudar o mundo, de um modo persistente e contínuo. Para melhor definir o conceito

³ *Performatividade* é um conceito introduzido por Lyotard, em 1989, que significa a otimização da eficiência no desempenho (citado por Quintas, 2008).

⁴ *Empowerment* é um conceito introduzido nos Estado Unidos na da década de 70 que significa ter a perceção da realidade que molda o *self* e consiste numa espiral que inclui as ações de consciencialização, análise, reflexão e ativismo (Freire, 1965).

podemos compará-lo ao de empreendedorismo, contudo, enquanto este último refere-se somente a um ponto de vista económico, o *empowerment* refere-se a um vasto sentido contextual: social, ético, cultural, e político; é considerar a participação crítica como uma forma de sabedoria (Freire, 1965).

Os países desenvolvidos mais periféricos e com mais atraso a nível de competitividade económica, como Portugal, devem investir no desenvolvimento de competências tecnológicas e digitais devido ao incessante crescimento do mundo virtual que facilita a comunicação e a prestação de serviços, proporcionando crescimento económico com escassos recursos materiais (Carneiro, 2000). Consideramos que o caminho para esse desenvolvimento passa, necessariamente, pela realização de projetos educativos e/ou formativos que formem cidadãos competentes e confiantes e, desse modo, fomentem o *empowerment*.

3. Educação Popular: um Meio para o Progresso

A Educação Popular define-se através da sua prática, ou seja, a própria teoria cresce a partir da prática (Hurtado, 1993), podendo-se declarar a consciencialização crítica e solidária do formando como objeto primário.

A temática do conteúdo da educação popular baseia-se no quotidiano, na vida familiar, social ou comunitária dos educandos; logo, os formandos devem estar inseridos na prática e na realidade do estudo. Esta temática está relacionada com a funcionalidade da aprendizagem, e Freire (1965) demonstrou que a aprendizagem é tanto mais efetiva quanto maior for a proximidade com o objeto de estudo. Assim, a Educação Popular tem uma estreita ligação com conteúdos políticos relacionados com a cidadania e com movimentos populares.

Os programas pedagógicos ou didáticos da Educação Popular são geralmente mais dinâmicos, sendo um processo contínuo e sistemático que funciona em três fases: implica, primeiramente, uma reflexão sobre o objeto de estudo, para permitir ao sujeito ver assertivamente a sua realidade; de seguida implica uma ação intencional sobre o objeto, individual ou coletiva; e, por fim, uma reflexão sobre a ação efetuada sobre o objeto (Freire, 1965).

O educador, ao estabelecer uma relação dialógica com o educando, tem o papel de orientador e consciencializador, devendo possuir boas capacidades críticas e solidárias para manter a autenticidade (Freire, 1965). Cabanas (1995) reforça o valor do educador ao indicá-lo como *exemplum*: ao valorizar a sua capacidade argumentativa na moderação de debates éticos e morais, ao estimular uma relação empática entre o próprio e o educando, e ao motivar os educandos para a transformação da realidade.

Contudo, não se pode fazer uma caracterização completa da Educação Popular sem se definirem os conceitos, que conseqüentemente se interligam, de educação formal, não-formal e informal. Este tipo de educação provou conter em si todas estas modalidades.

Canário (2006) baseia-se nos estudos de vários investigadores, para afirmar que a maior parte do conhecimento adquirido pelo Homem não é transmitido pela escola.

O autor distingue processos educativos formais, não-formais e informais. Os processos educativos formais são considerados os processos tradicionais, como o ensino dispensado na escola. Os não-formais verificam-se quando existe uma flexibilidade em relação a horários, programas ou locais, os programas educativos têm um carácter voluntário, podem carecer de certificação, e são específicos para uma determinada situação ou público em particular. Os informais caracterizam-se por ocorrerem em quaisquer situações educativas cuja estrutura ou organização é praticamente inexistente. Canário (2006) também chama a atenção para o reconhecimento do ensino não-formal e informal, valorizando a aprendizagem através da experiência, e reforçando essa ideia ao afirmar que “não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem” (p.161). Enquanto a educação formal é estruturada e tem por base as finalidades a atingir, ou seja, tem um princípio de intencionalidade, Canário (2006) dá enfoque aos efeitos, ou conseqüências, de ações que não tinham finalidades educativas prévias; efeitos esses que se obtêm através de meios de informação e comunicação, e de espaços comunitários ou laborais.

Perspetivamos a Educação Popular como um meio para o progresso porque esta oferece opções que permitem ao educador trabalhar com um espectro de participantes vasto e heterogéneo; pois, para além de se poder tornar num complemento válido à educação formal, adequa-se, também, a grupos marginalizados.

Portanto, por valorizarmos as suas características, consideramos que a Educação Popular se veicula como uma alternativa sustentável para a Educação de Adultos e para a ALV.

De seguida iremos abordar ligeiramente os conceitos de Educação Global e de *Folkbildning*, que, relacionados com a Educação Popular, influenciaram as práticas interventivas desta investigação referidas posteriormente.

3.1. Educação Global

A Educação Global é, igualmente, um paradigma e uma prática educativa que importa referir e clarificar, por se interligar, implicitamente, à Educação Popular, mesmo sendo um conceito independente. Cabezudo et al. (2010) definem a Educação Global como uma prática social que tem como base uma perspetiva educativa hoje necessária devido à vivência e interação desta sociedade globalizada, visando a oferta de oportunidades e competências de reflexão e partilha aos alunos, para que estes descubram, por si, novos modos de agir e pensar. Para tal, são incentivadas a inovação curricular, com maior flexibilidade e liberdade; as oportunidades para debates; a exploração de novos conteúdos, de novos métodos ativos e de novos recursos (Cabezudo et al., 2010)⁵.

A Educação Global tem como finalidades: estimular o conhecimento mútuo e a consciencialização coletiva e promover a participação coletiva e dinâmica, tendo como objetivos:

(...) educar os cidadãos sobre a justiça social e o desenvolvimento sustentável; (...) abrir uma dimensão global e uma perspetiva holística na educação para ajudar as pessoas a compreenderem as realidades e processos complexos do mundo de hoje; (...) desenvolver comunidades de aprendizagem em que os aprendentes e os educadores são encorajados a trabalhar de forma cooperativa sobre as questões globais; (...) motivar aprendentes e educadores para a abordagem das questões globais através de um ensino e pedagogia inovadores; (...) desafiar os programas e práticas da educação formal e não-formal, introduzindo os próprios conteúdos e metodologia; (...) aceitar a alteridade e interdependência (Cabezudo et al., 2010, p. 18).

⁵ Importa referir que a Educação Global resvala para o campo da aprendizagem transformativa (Cabezudo et al., 2010), a que oportunamente nos referiremos no presente relatório.

3.2. Folkbildning

Também consideramos importante referir o *Folkbildning* porque influenciou primordialmente a nossa pesquisa, inculcando-nos o interesse para as áreas da educação não-formal e informal.

O Conselho Nacional de Educação de Adultos Sueco (2011) esclarece, em linhas gerais, o que é a prática educativa *Folkbildning*⁶: consiste numa participação voluntária; os participantes têm a oportunidade de escolher conteúdos de atividades, canalizando assim os seus próprios interesses; a aprendizagem e a interação social são paralelamente consideradas essenciais; as circunstâncias e experiências de cada pessoa são levadas em consideração; e funciona em cooperação com organizações voluntárias ou associações. Os objetivos comuns entre o *Folkbildning* e a Educação Popular – comuns porque está patente um espírito de partilha transdirecional entre educador, educandos e sociedade –, são: o desenvolvimento de uma sociedade humanista, viva e literada; o desenvolvimento de cidadãos ativos e cultos; e a promoção de comunidades locais, da solidariedade social, da sustentabilidade ambiental, da saúde pública, da igualdade entre pessoas e sexos, da justiça global, e da cultura (Conselho Nacional de Educação de Adultos Sueco, 2011).

Considerámos também, no âmbito do presente trabalho, fazer referência à influência do *Folkbildning* por esta se tratar de uma influência educativa pertinente na sociedade de hoje em dia, particularmente em Portugal, porque reagiria ao estado de latência em que nos encontramos ao interligar exigência, aprendizagem transformativa e reflexão crítica.

⁶ *Folkbildning* é um sistema escandinavo liberal de educação de adultos não formal e voluntária, utilizado nas escolas superiores populares, e respetivas associações estudantis (Conselho Nacional de Educação de Adultos Sueco, 2011).

Capítulo III – Cinema

“Toda a Arte é política... e todos os artistas têm algo a dizer.” (Emmerich, 2011)

1. Afirmação da Sétima Arte

Foi com Riccioto Canudo que o cinema ganhou a alcunha de “sétima arte” por juntar numa manifestação os restantes tipos de arte (Coira, 2001), entrando, assim, na gama restrita das consideradas Belas Artes.

O aparecimento do cinema é situado, pelos autores Martin (2005) e Coira (2001), em 1895 devido ao aperfeiçoamento do *cinématographe* por parte dos irmãos Molière; mas ambos os autores dão crédito aos precursores Étienne Jules Marey que desenvolveu o *cronophotographe* em 1888 ou Thomas Edison que desenvolveu o *kinetoscope* em 1891.

Martin afirma, na sua obra “A Linguagem Cinematográfica” (2005) - que se tornou num marco para a “ciência” do cinema, cuja primeira edição data de 1955 - que o cinema é a arte mais importante e influente desta era se considerarmos essencialmente a sua vertente social. O autor faz um levantamento das características próprias da natureza do cinema e que, na sua opinião, se podem voltar contra si: fragilidade, futilidade e facilidade. O autor considera o cinema frágil porque depende de um suporte material friável, porque há um fosso no que toca aos direitos morais dos autores cinematográficos, e porque este é banalmente visto como um produto comercial. Este também reconhece no cinema a futilidade, devido ao seu recente aparecimento e ao facto de este ter surgido a partir de experiências mecânicas; também porque este é considerado entretenimento e porque não tem uma estética, ou lei, que legisle adequadamente a autoridade crítica. O autor ainda assume o cinema como frágil porque, devido a fatores mercantis, utiliza com frequência a violência, o erotismo e o melodrama, empobrecendo-o.

O cinema, tendo como elemento estrutural a imagem, pode ser estudado consoante o nível de realidade: “realidade material de valor figurativo”, “realidade estética de valor afetivo” e “realidade intelectual de valor significativa” (Martin, 2005, p.27-33). Enquanto o primeiro nível se refere à perceção mais objetiva da realidade e o seguinte se refere à expressão íntima do realizador, o último nível de realidade refere-se a caracteres que consideramos mais importantes no desenvolvimento deste projeto: a significação das

imagens e montagens e o seu questionamento.

Apesar de reproduzir fielmente os acontecimentos filmados pela câmara, a imagem não nos fornece por si própria qualquer indicação quanto ao sentido profundo desses acontecimentos: ela afirma somente a materialidade do facto bruto que a reproduz (...) mas não nos dá a sua significação. (...) A imagem, por si própria, *mostra* e não *demonstra*. (...) [e] está carregada de ambiguidade quanto ao seu sentido, de polivalência significativa. (Martin, 2005, p. 33)

Logo, tendo este excerto em consideração, destacamos a distinção que o autor (Martin, 2005) faz entre dialética interna e dialética externa. A dialética interna é uma relação que surge devido à proximidade; por exemplo, no mesmo plano surge um dilema moral entre dois personagens. A dialética externa é uma relação que é conseguida através do corte e montagem; como exemplo destacamos o efeito *kuleshov*⁷.

É esta noção de realidade fílmica que permite diferentes possibilidades de interpretação de um mesmo filme, mas é a junção das três que permite seguir o raciocínio de Eisenstein (2002), que clama que a imagem conduz ao sentimento e que é este que conduz à ideia (Martin, 2005). Deste modo, poderemos introduzir o ponto seguinte onde se pretende relacionar mito e cinema.

2. Mito e Cinema

Na nossa opinião o cinema pode contribuir para relembrar o sujeito do seu papel social, pois o cinema é um meio apelativo para contar histórias e essas histórias, ficcionais, também podem ser designadas por mitos.

Segundo Jabouille (1994), os mitos adquiriram um papel essencial no desenvolvimento cultural em todo o mundo; desde os tempos primitivos que os mitos foram evoluindo até se adaptarem à realidade atual. Para Eliade (1989) o valor semântico atribuído agora ao mito pode ser ambíguo porque o seu significado pode remeter tanto a

⁷ O efeito *kuleshov* demonstra que uma imagem pode adquirir diversos significados consoante o contexto onde se insere, através da intercalação de uma mesma cena entre cenas distintas.

um sentido ilusório como a um sentido familiar

Os mitos podem ser caracterizados sob diferentes perspectivas. Para Eliade (1989) o mito é uma história que relata a criação sobrenatural de algo, assumindo-se assim como um modelo exemplar. Porém, para Jabouille (1994) os mitos são, no geral, histórias ficcionais, didáticas ou moralistas, de cariz fantasioso, que têm diversas funções como educar, proteger e limitar. Este considera que o conceito de mito é vulgarmente associado à Antiguidade ou à religião, mas que nos dias de hoje são utilizados, inconscientemente, até por pessoas que se consideram céticas; algo que é comprovado na obra de Eliade (1989, P. 156): “descobrimos comportamentos míticos na obsessão de ‘sucesso’, tão característica da sociedade moderna, e que traduz o desejo obscuro de transcender os limites da condição humana”.

Destacamos, então, a natureza popular do mito, pois este oculta-se tanto na sociedade em geral como nas próprias pessoas (Jabouille, 1994). Por exemplo: as regras que delimitam um determinado grupo são feitas segundo a opinião dos indivíduos em geral, do grupo; o objetivo dessas regras é manter o grupo controlado, uniforme e unido.

O estruturalista Lévi-Strauss (1978), dedicando a sua carreira à interpretação de mitos, tentou, através das suas obras, reintegrar os pensamentos místico e mítico na ciência moderna, pois considerou que se esse pensamento fosse perdido não poderia ser recuperado na sua totalidade. O autor defendeu a proliferação dos mitos também porque valorizou a evolução científica contínua, pois o que não havia sido ainda explicado pela ciência por pertencer ao mundo sensorial poderá vir a ser, e em certos casos tem mesmo vindo a ser, comprovado cientificamente.

Lévi-Strauss (1978), devido à sua formação de base em antropologia, faz a distinção entre pensamento primitivo (iliterato) e mente civilizada (literata), para afirmar que a importância dos mitos se prende com as necessidades de aprendizagem: os povos de pensamento primitivo recolhem dos mitos conhecimento que fortalece o desenvolvimento de aptidões físicas e intelectuais; já as mentes civilizadas, por terem trocado esse tipo de conhecimentos por conhecimentos científicos e tecnológicos, não aproveitam totalmente o potencial do mito. Com isto fazemos uma interpretação livre e, associando a interpretação do significado do mito ao desenvolvimento pessoal do sujeito, deduzimos que os mitos podem ser de extrema utilidade em sistemas informais de educação e formação de adultos, principalmente quando há uma taxa tendencialmente superior de pessoas iliteratas.

Notamos que o cinema é o meio mais utilizado na Pós-modernidade para mediatizar o mito, logo consideramos que este pode ser tomado em consideração como um potencial formador base de práticas sociais e, conseqüentemente, como um meio de educação não formal ou informal, pois atualmente já se pode considerar o cinema como um meio de construção da identidade pessoal, influenciando indiretamente as atuações e escolhas da vida real, tanto a um nível físico como psicológico. Concordamos com Morin (1989), quando este estabelece a ligação entre mito e cinema, e define o mito como uma realidade psicológica presente no inconsciente coletivo do sujeito. Na sua obra, Morin (1989) compara a idolatração de “estrelas” cinematográficas a cultos religiosos e justificava com o processo de projeção⁸; admitindo, assim, a projeção como o fator primário para o sucesso de uma obra cinematográfica.

3. Legado de Práticas Educativas e Artísticas

A arte já foi requerida por diversas vezes para o desenvolvimento de práticas educativas inter/transdisciplinares. De seguida iremos abordar alguns projetos que proporcionaram a elaboração de uma estrutura mais sólida para a presente investigação e para a intervenção que daqui decorreu, pois esses aliaram conteúdos e métodos artísticos a uma *práxis* educativa tendencialmente popular.

Valls, Soler e Flecha (2008), ao desenvolverem uma tese sobre leitura dialógica, assumiram-na como uma importante forma de conceção de aprendizagem. Ora, segundo estes, por leitura dialógica entende-se:

Processo intersubjetivo de ler e compreender um texto sobre o qual as pessoas analisam as suas interpretações, refletem criticamente sobre si próprias e sobre o contexto e intensificam a sua compreensão literária através da interação com outros agentes, abrindo assim possibilidades da transformação da pessoa como leitora e da pessoa no mundo. Desta forma a leitura dialógica implica deslocar o centro do ato do significado de uma interação subjetiva entre pessoa e texto, a nível individual,

⁸ *Projeção* é um processo da psique humana em que o sujeito, ao se identificar com um objeto, projeta nele os próprios desejos (Morin, 1989).

para uma interação intersubjetiva entre crianças e/ou adultos com o texto (Valls et al., 2008, p.73).

O estudo dos autores conclui que a leitura dialógica melhora e acelera a capacidade de leitura e escrita e, ainda, pode ser utilizada com pessoas com maiores dificuldades nesses domínios (Valls et al., 2008).

Também Alonso, Arandia e Loza (2008) concordam com a perspectiva dos autores referidos no parágrafo anterior, pois estes evidenciaram, no desenvolvimento de um projeto que se servia da reflexão crítica para a construção do conhecimento, que as tertúlias/leituras dialógicas se tornam vantajosas para a formação contínua e para a educação e formação de adultos quando utilizadas como estratégias metodológicas.

Já Leal (2011) elaborou um estudo que faz a ponte entre a pedagogia crítica de Paulo Freire e os aspetos pós-modernos da vanguarda que apelam à utilização do cinema na educação e formação de adultos, relacionando-a com teorias de Lyotard, Harvey e Hall. Este assume o cinema como um “meio de educação e inclusão social [digital] com finalidade de desenvolver o potencial criativo, a criticidade e a reflexão dos educandos” (p.2).

Partimos da investigação de Souza (2000, citado por Leal, 2011), onde o autor defende o recurso ao cinema e/ou à tecnologia num modelo pedagógico que se pretende criador de situações pedagógicas para complementar as necessidades atuais do público adulto, para chegarmos ao estudo de Felinto (2006, citado por Leal, 2011), que associa a experiência cinematográfica ao reconhecimento simultâneo de diferentes linguagens por parte do sujeito, e ao consequente desenvolvimento cognitivo.

Num aparte, pensamos que também tem alguma importância salientar, dentro do contexto dos estudos de Leal (2011) acerca das tecnologias da informação, o relevo que a Internet e a televisão assumem como principais meios de difusão fílmica, em virtude de serem mais abrangentes e acessíveis, em detrimento da difusão fílmica que é passada através das salas de cinema.

Para a avaliação de um projeto que siga este modelo, Leal (2011) aconselha seguir o tríptico: conteúdos educativos, instrumentais e operativos. Os conteúdos educativos prendem-se ao “subsídio pedagógico” - que o autor entende como recurso a obras previamente ordenadas e a temas que tenham como finalidade a construção de significados

através da compreensão, interpretação e explicação – e à prática docente. Os conteúdos instrumentais recorrem, primariamente, à comunicação; respeitam a interdisciplinaridade, articulando áreas como a matemática, a escrita e as artes e desvalorizam o cinema como conteúdo. Por último, os conteúdos operativos são os que mais valorizam o cinema, sendo as estratégias ativas e críticas que visam a realização de projetos transformadores em grupo onde o educador tem um papel de orientador.

Por fim, o autor destaca como situação de risco a inclusão das novas tecnologias em excesso ou sem planeamento específico, pois estas devem ser sempre adequadas às necessidades dos educandos e à verdadeira capacidade de transformação (Leal, 2011).

Também nos parece oportuno referir uma outra investigação que foi desenvolvida por Cruz e Lohr (2009), num âmbito semelhante ao da presente trabalho. Numa escola pública brasileira foi desenvolvido um projeto de intervenção pedagógica que, utilizando o cinema como um meio de transmissão de temas que suscitavam emoções e sentimentos, teve como objetivo a reflexão aprofundada de temas do dia a dia. A investigação conclui que o papel do cinema é favorável na criação de relações interpessoais, por fomentar o diálogo e o debate, e na compreensão de conflitos.

Parte 2

Projeto de Intervenção / Investigação

Introdução

Nesta segunda parte apresentamos aspetos e conceitos de destaque que proporcionaram o desenvolvimento do projeto Reciclagem de Memórias. Esses aspetos relacionam-se tanto com a caracterização da instituição de acolhimento do estágio e com a caracterização do grupo de educandos com os quais trabalhamos, como com a justificação da escolha das metodologias e instrumentos de recolha de informação ou análise utilizados.

Iniciamos esta Parte 2 com o Capítulo IV, subordinado ao título “Ambiente de Intervenção”, um género de prólogo do projeto para que o leitor entenda na globalidade a exposição do Reciclagem de Memórias, que será apresentado na Parte 3 do presente relatório, e reflita, primeiramente, sobre o ambiente envolvente na intervenção, o propósito das escolhas metodológicas, de recolha de informação e a respetiva análise e discussão.

Capítulo IV – Ambiente de Intervenção

1. Caracterização do Contexto Institucional (GATO)

A instituição de acolhimento do estágio a que este relatório se refere é o Grupo de Ajuda a Toxicodependentes [GATO], uma Instituição Particular de Solidariedade Social [IPSS] sem fins lucrativos sediada em Faro.

O GATO foi fundado no dia 19 de Setembro de 1990, tendo evoluído significativamente desde então. A instituição é certificada pelo Instituto de Segurança Social, pelo Instituto da Droga e Toxicodependência, pela Entidade Reguladora de Saúde e pela Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (GATO, 2009).

O GATO tem como objetivos desenvolver ações de utilidade pública relacionadas com a toxicodependência, dividindo as suas atividades em quatro valências: prevenção primária, tratamento, reinserção social e intervenção direta (GATO, 2009). Estas ações tentam respeitar ao máximo a Declaração de Lisboa (Congresso Internacional de Toxicodependência, 1992), e respetiva adenda (Congresso Internacional de Toxicodependência, 1997)⁹.

1.1. Constituição das Valências

O estágio a que nos propusemos foi realizado na valência do tratamento, e foi inserido no espaço e no ambiente da Comunidade Terapêutica do Azinheiro [CTA]. Este teve uma duração de 7 meses, com um horário semanal de 35 horas.

A CTA é um centro de internamento que visa o tratamento de toxicodependentes através da mudança de comportamentos. A sua equipa técnica é constituída por quatro psicólogos clínicos – sendo um deles o diretor da valência e supervisor de estágio -, um sociólogo, um monitor, um psiquiatra e um médico de clínica geral (GATO, 2009).

Esta comunidade fica localizada no Azinheiro, uma localidade rural nos arredores de Estoi, Faro. Um ambiente pacífico é relevante para o tratamento adequado dos utentes, porque desse modo pode-se proporcionar um ambiente contentor e modelador.

9 I Simpósio Europeu *O Médico Generalista/Médico de Família e o Toxicodependente*, 1997.

A CTA pode albergar até 30 clientes, tendo 20 camas reservadas a protocolos com o Estado (GATO, 2009). Enquanto decorreu o nosso estágio estiveram internados na CTA entre 16 a 20 clientes.

No relatório/balanço de 2012 da CTA está enunciado que de 2011 para Janeiro de 2012 transitaram 21 residentes; no decurso do ano de 2012 registaram-se 10 altas clínicas e 26 altas não-programadas; no final de dezembro de 2012 encontravam-se internados na comunidade 17 clientes. Segundo a equipa técnica da CTA, tem-se verificado uma diminuição progressiva do número de clientes e da procura por tratamento, o que se deve à mudança nas políticas sociais e na mudança do perfil do toxicodependente.

Foi-nos permitido assistir ao acompanhamento psicológico dos clientes do Apartamento de Reinserção Socioprofissional de Faro [ARSF], com o intuito de compreendermos melhor a problemática da reinserção. Assistimos às sessões de acompanhamento durante 7 meses, cumprindo o horário adicional de 3 horas semanais.

O ARSF é um lar que visa o acolhimento dos clientes na última fase do tratamento e o apoio na fase posterior, servindo de suporte a nível social e profissional para uma transição de sucesso dos indivíduos para a sociedade civil. Dispõe de uma equipa técnica constituída por um responsável técnico, uma técnica de investigação social e um monitor (GATO, 2009). Este fica localizado numa zona movimentada da cidade de Faro, pois nesta última etapa é importante para os clientes facilitar a locomoção na urbe, para a procura de trabalho, por exemplo.

O ARSF tem capacidade para albergar 8 pessoas ao todo (GATO, 2009). No decorrer do estágio contámos com a presença de entre 3 a 7 residentes.

2. Caraterização do Grupo

A equipa de técnicos especializados não será considerada como um grupo de trabalho no desenvolvimento da investigação, pois fará parte do projeto como suporte de apoio: a formação e as atividades não foram dirigidas a estes, mesmo que estas estivessem sempre abertas à assistência e supervisão dos técnicos da instituição.

Os grupos de clientes da CTA e do ARSF são voláteis porque não é intenção dos programas terapêuticos (Anexo 1) fixar forçosamente os residentes nos espaços. Deste

modo, temos que assumir a regularidade de altas clínicas, quando o programa terapêutico é cumprido até ao fim, de altas não programadas, quando o programa terapêutico é interrompido, e de novos clientes.

Para que se entenda a natureza destes grupos específicos é necessário que se compreenda o íntimo da natureza e realidade do toxicodependente.

A adultez é a etapa da vida que mais se associa às tarefas e aos papéis da vida social e familiar. Nesta etapa, a pessoa, por um lado, torna-se mais individualista em relação aos seus objetivos pessoais e resvala para a descentralização da família e, por outro lado, adota novos papéis que trazem consigo outras responsabilidades. Para viver bem, o adulto tem que encontrar um ponto de equilíbrio entre esses diferentes papéis e adaptar-se às novas consequências que possam estar implicadas (Papalia, Olds, & Feldman, 2006). Porém, se o adulto for toxicodependente, esta etapa sofre alterações.

Para proporcionar apoio ao adulto é necessário compreender o estilo de vida que estes têm vindo a tomar, para se poder conhecer os seus valores, os seus ideais, o seu passado e as suas expectativas para o futuro e daí reconhecer o seu *self*.

O estilo de vida do adulto depende muito dos papéis assumidos, a nível profissional, íntimo, familiar, académico e de cidadania. Estes papéis devem estar em harmonia para que o adulto esteja bem consigo próprio; porém, atualmente, surge uma nova faixa social de “adultos emergentes” que, devido a questões essencialmente sociais, não conseguem alcançar o estatuto típico de adulto, o que afetará, inevitavelmente, a sua autoestima (Andrade, 2010).

O *self*, referido anteriormente, é constituído pelas dimensões de autoestima, autoconceito, autorrespeito, auto compreensão e todas têm que estar equilibradas para o bem-estar do adulto.

Segundo Pestana e Páscoa (1988), a toxicodependência traduz-se numa relação de dependência física ou psicológica entre um sujeito e uma substância tóxica, cujos resultados de destaque são a ausência de autonomia e de capacidade de autodeterminação.

Primeiro faremos uma breve resenha sobre o panorama da toxicodependência em Portugal, destacando o contexto temporal e o político. A nível temporal referimos a década de 80 do século XX, pela introdução da problemática no debate público devido ao pico elevado na taxa de consumos de drogas ilícitas e de propagação de doenças infectocontagiosas associadas (Quintanilha, 2001), e o momento atual, por ter surgido uma

numerosa quantidade de drogas químicas que carecem de legislação. A nível político salientamos as vertentes duais: o proibicionismo, cuja tónica é colocada na necessidade de redução da procura de droga; e a minimização de danos, que indica que as políticas da toxicod dependência devem estar de acordo e cientes dos riscos que destas decorrem.

Quintanilha (2001) apela a uma abordagem multidisciplinar para a compreensão do flagelo da toxicod dependência. Torres e Ribeiro (2001) concordam e chamam a atenção para o reducionismo sofrido por este problema por parte das mais diversas áreas de especialidade, que pecam pela falta de comunicação entre si.

Torres e Ribeiro (2001) consideram a toxicod dependência tanto um problema macrossocial, como de grupo e como individual. É um problema macrossocial porque existe cada vez mais uma produção de drogas químicas, o que faz baixar o seu preço mercantil. Também porque se reconhece uma ritualização de consumos em comunidades marginais, como é o caso de comunidades autoproclamadas naturais. Outro dos motivos é porque o proibicionismo extremista em relação a esta matéria não facilita a resolução do problema; ao invés, destaca a diferença entre o toxicod dependente e os restantes sujeitos e estimula a discriminação. É também um problema grupal, porque envolve a família, a comunidade e a sociedade em diferentes sentimentos e, por isso, admite a criação de estereótipos entre intervenientes. Este fenómeno, ao supor uma exclusão, pode levar à criação de uma nova cultura – contracultura -, como foi o caso dos *hippies* e é, atualmente, o caso dos *ravers*¹⁰. É, finalmente, um problema individual porque assenta em sintomas biopsicossociais.

Um profissional que pretende (re)agir deverá procurar compreender o sofrimento inerente à pessoa toxicod dependente e à toxicod dependência, deverá procurar compreender como evitá-lo, como ele surge, como ele é mantido ou “alimentado”, como tratá-lo, como minimizar as suas consequências funestas. Por vezes essa compreensão torna-se bastante difícil, até pelo facto de a pessoa consumidora, esteja ou não dependente, viver com frequência numa situação de ambivalência face ao consumo, isto é, quer e não quer consumir as drogas (Patrício, 1997, p. 35).

10 Damos o nome de *ravers* a um grupo de pessoas que frequentam *raves* (festas/festivais de música eletrónica) que têm vindo a criar uma identidade peculiar que se caracteriza por linguagem e vestuário próprios e pelo enaltecimento do consumo de drogas. Esta definição é livre e não está referenciada em termos académicos.

De seguida listamos alguns pontos, citados por vários profissionais de saúde, da psicologia e de investigadores, entre eles Patrício (1997), Torres e Ribeiro (2001) e Sanches (2001), essenciais para o conhecimento e experiência profissional de qualquer técnico que lide com toxicodependentes:

- A adição deve ser perspectivada como sintoma de uma profunda dor mental.
- O adito só aceita tratamento quando não tem alternativas viáveis e se vê obrigado a tal, seja por pressão da família, questões de saúde ou lei.
- Mesmo quando este aceita tratamento, existe sempre o risco do adito viver num mundo ilusório onde mantém, em silêncio, refundidas as memórias dos consumos até finalizar o tratamento, para que volte à antiga rotina após contornar a pressão sentida anteriormente.
- Os toxicodependentes criam uma identidade própria de acordo com o seu estilo de vida, ligada à cultura das drogas, o que pode levar a fenómenos de incompreensão na aliança terapêutica.
- É natural verificar-se imaturidade afetiva – dizendo-se, no senso comum, que o adito parou de crescer na altura em que iniciou os consumos – o que os remete a movimentos transferenciais, de afeto ou rejeição, e a comportamentos impulsivos/irresponsáveis.

Em suma, segundo os autores anteriormente referidos, para o adito a abstinência é sinónimo de perda de identidade, ou seja, a quebra de consumos deve ser entendida como o processo complexo que realmente é.

Verificámos que a moda do nível de escolaridade dos clientes, durante o tempo de estágio, se situou no 12º ano de escolaridade (Figura 1), e a média de idades, durante o tempo de estágio, se situou nos 34,44 anos (Figura 2). Logo, consideramos o grupo heterogéneo devido a essas diferenças.



Figura 1 – Frequência de escolaridade do grupo

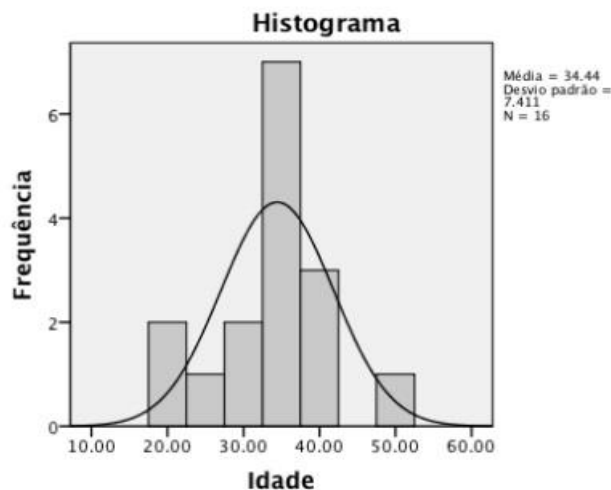


Figura 2 – Frequência de idade do grupo

3. Caraterização do Ambiente Educativo na Comunidade Terapêutica do Azinheiro

Dá-se o nome de comunidade terapêutica [CT] a um método psicoterapêutico em regime de internamento. As comunidades terapêuticas estruturam-se numa base autoritária hierárquica, com regras especiais para cada situação. Este método é muito associado à reabilitação e é indicado pra intervir em situações de toxicod dependência (Pestana & Páscoa, 1988). A Declaração de Mação (1996, citada por Patrício, 1997), refere quais os pilares essenciais de uma CT, cuja presença podemos confirmar na CTA. Nos seus

processos terapêuticos são utilizados modelos de referência, pressão de pares, grupos de encontro, partilha de problemas e terapia ocupacional. O nosso projeto integrou-se, primariamente, nesta última vertente.

O processo de transformação e de mudança (...) terá, necessariamente, que ter várias frentes, o que implica um bom suporte de retaguarda, para que, dia após dia, tais pessoas aditas possam *preencher o vazio* que ficou de largar essas substâncias e “*modus vivendis*” (Sanches, 2001, p. 322).

Segundo o autor citado, o processo de mudança tem como metas: o reconhecimento e superação de dificuldades próprias; a satisfação de necessidades básicas – físicas, psicológicas e sociais – essenciais; a aquisição de novas competências sociais; e a afirmação da identidade (Sanches, 2001).

Entre as necessidades básicas essenciais referidas na obra de Sanches (2001) destacamos as de reconhecimento, de aprendizagem e de apreciação, pois estas são as que mais refletem a importância de concretização de projetos educativos para a superação da toxicodependência. Por exemplo, podemos considerar o reconhecimento do trabalho de um adito, por parte de um técnico educativo, uma benesse para a sua autoestima; a curiosidade pode ser colmatada com sessões expositivas de temas escolhidos previamente, consoante os interesses dos sujeitos; e a apreciação, conceito ligado à estética e à arte, pode ser alcançada através do processo e produto de trabalhos criativos.

Ligado ainda à satisfação das necessidades básicas, verificamos que se pretende que o ambiente na CTA seja o mais controlado possível, e é por isso que foram estabelecidas regras próprias que devem ser respeitadas por parte dos clientes, de acordo com a fase de tratamento em que se encontram, e por parte da equipa técnica. Estas regras direcionadas aos clientes, cuja listagem pode ser consultada no Anexo 2, servem para ajudar no estabelecimento de rotinas, no desenvolvimento pessoal e na terapia.

Segundo Sanches (2001) uma transformação de sucesso passa: pela abstinência; pela individualização e autonomia; pelo entendimento das regras para se viver em grupo; pela responsabilização; pela entreaajuda; pela higiene, saúde e imagem; pela imposição de limites; pela incorporação no funcionamento hierárquico dos setores; e pela consciência de si – carácter, pensamentos e emoções.

Sanches (2001), ao referir o valor de um bom suporte de retaguarda também se referia, para além do fator de entreajuda entre residentes, à equipa técnica. Consideramos que, ao se pertencer à equipa técnica, há que ter especial atenção no cumprimento das regras para a demonstração de exemplo. Para realizar este projeto tivemos necessidade de fazer diversas adaptações ao plano inicial, para agir de acordo com as regras da CTA (Anexo 2). Por exemplo, para não despoletar vontades de consumo tivemos que ter um cuidado acrescido na escolha dos filmes a passar nas sessões, pois estes não poderiam simular qualquer tipo de consumos tóxicos nem deveriam representar sentimentos depressivos. Também tivemos que ter em conta a necessidade de confidencialidade acrescida, pois, mesmo havendo a vontade dos formandos de participar num filme do género documentário sobre as suas histórias de vida, tivemos que assegurar a sua segurança posterior e não permitir a sua identificação pública pela participação nos trabalhos práticos.

A CTA assenta num programa terapêutico (Anexo 1) que consiste em quatro fases, cada uma das quais com características específicas: na primeira fase o cliente deverá fazer um corte com o exterior para realizar adequadamente o luto da toxicodependência e integrar-se na vivência quotidiana na comunidade, podendo durar entre 3 a 5 meses; na segunda fase o cliente deverá criar uma consciência mais aprofundada sobre si próprio e começar a assumir responsabilidades na gestão da comunidade, podendo durar entre 4 a 6 meses; a terceira fase é pautada pela elaboração de um projeto de vida onde são estipuladas os planos a curto, médio e a longo prazo; e, por fim, na quarta fase é iniciada a preparação para a reinserção socioprofissional e a procura de emprego, ou início do mesmo.

De seguida iremos referir o funcionamento interno da CTA.

É função dos clientes efetuar a manutenção da casa e as atividades diárias para estimular a sua responsabilidade individual. O funcionamento interno da CTA está dividido por setores, para que os clientes o consigam melhor planear e gerir. Existem, ao todo, sete setores: “coordenação”; “administração”; “casa”; “*atelier*”; “lavandaria”; “animais” e “tempos livres”. As atividades ou responsabilidades são atribuídas mensalmente, num contexto rotativo. Cada setor é gerido por um cliente responsável.

A coordenação é efetuada por um único cliente e é considerada, pela equipa técnica e pelos clientes, como um posto de muito prestígio. A figura do coordenador, responsável pelo funcionamento interno no geral, tem como principais objetivos verificar o

cumprimento dos horários e das tarefas dos setores.

A administração está sob a responsabilidade do administrador e do sub-administrador, sendo o segundo um aprendiz em formação. É um setor que requer mais concentração e disciplina pois tem ao seu cargo a distribuição da medicação, a compra e venda de tabaco e o controlo financeiro do dinheiro de bolso dos clientes.

De seguida referimos os outros setores que dispõem de uma equipa orientada por um elemento responsável. A casa prima pela limpeza e arrumação da CTA. O *atelier* distingue-se pela manutenção dos espaços e objetos da CTA. A lavandaria trata da limpeza e do aprumo da roupa dos clientes. O setor animais trata da alimentação e controlo sanitário dos animais domésticos da CTA – cães, pássaros, cães e gato. Por fim, o setor tempos livres tem a seu cargo o planeamento e gestão de atividades de lazer para a ocupação dos tempos livres dos clientes.

Em relação aos tempos livres, é de salientar as atividades festivas esporádicas do “dia aberto”, da “alta clínica” e do “ano limpo”, onde participam todos os intervenientes: clientes e equipa técnica.

O dia aberto é realizado trimensalmente e consiste na receção de familiares ou amigos dos clientes na CTA. Os clientes devem enviar um convite, por escrito, com antecedência às pessoas que desejam convidar, sem imposição de limite no número de crianças presentes mas com um limite de quatro adultos por cliente. Também, com antecedência, são elaborados os preparativos para a esperada festividade.

A alta clínica é o dia mais especial para os clientes, pois é o dia em que um cliente termina o programa terapêutico com sucesso. Neste dia é feita uma festa para o cliente que cumpriu o programa, onde estão também presentes os familiares ou amigos do cliente. A festa consiste num almoço, cujo menu é escolhido pelo cliente, numa cerimónia, onde cada pessoa expressa os seus sentimentos sobre esse cliente e o cliente fixa um quadro feito pelo próprio na parede para que fique para a posteridade. É também entregue e lida em voz alta uma cartolina com votos escritos pelos clientes colegas, e é realizado num espetáculo teatral de homenagem, feito pelos restantes clientes, que tem como tema o quotidiano e os comportamentos do cliente que se despede aquando da sua estadia.

O ano limpo de um cliente também é uma data muito especial porque é um dia dedicado à valorização de uma vida sem drogas. É comemorado quando um cliente faz um ano de vida sóbrio e coincide, normalmente, com a data de um ano de vivência na CTA.

Neste dia é feita uma pequena cerimónia, na qual todas as pessoas demonstram os seus sentimentos em relação ao cliente que comemora o ano limpo, é entregue e lida, em voz alta, uma cartolina com votos escritos pelos clientes colegas, e é entregue um fio de prata como símbolo de exemplo.

Depois de assimiladas as regras e rotinas da comunidade, podemos declarar que trabalhar com um grupo tão específico mostrou-se desafiante: muito gratificante e pouco problemático.

Capítulo V – Metodologia da Investigação

1. Opções metodológicas

A investigação tanto pode contribuir para a produção de teoria como para a sua verificação (Fortin, 1999). Este relatório, incidindo no projeto de investigação e intervenção, segue uma abordagem qualitativa, enquadra-se no paradigma crítico-liberal, guia-se pelos pressupostos da aprendizagem transformativa e propõe utilizar como metodologias a *Grounded Theory* inserida na Investigação-Ação. Decidimo-nos por esta combinação pois, deste modo, é possível unir aspetos diferentes no caminho para um objetivo comum: produção de teoria e melhoria das práticas durante a ação educativa.

Podemos definir a presente investigação através da designação de investigação científica de Burns e Grove (1993, citado por Fortin, 1999, p. 17): “processo sistemático efetuado com o objetivo de validar conhecimentos já estabelecidos e de produzir outros novos que vão, de forma direta ou indireta, influenciar a prática”.

Segundo os autores Boavida e Amado (2008), a área das ciências humanas exige metodologias que apelem à consciência e propiciem a constituição da especificidade, podendo partir do estabelecimento de objetivos particulares, de questões trazidas pela área de formação de origem, do diagnóstico de problemas e, ou, de interrogação sobre fenómenos.

Logo, em relação aos métodos de aquisição dos conhecimentos, foram utilizadas como fontes (Fortin, 1999) a intuição, a experiência pessoal, o raciocínio lógico – indutivo e dedutivo) – e a própria investigação científica. A intuição, que ao não utilizar diretamente

o raciocínio aproveita-se de conhecimentos assimilados, pode ser, também, uma alavanca de criatividade. A experiência pessoal contém em si a aprendizagem por tentativa e erro e, não sendo muito eficaz por carecer de literatura, valoriza a experiência, a observação direta e a antecipação do Homem. O raciocínio lógico, que segue a via indutiva e/ou dedutiva, foi utilizado com o intuito de aliar ambas as vias num tentativa de complementaridade, havendo uma maior tendência para o raciocínio dedutivo. Por fim, utilizam-se como fontes as investigações científicas que, incluindo outros métodos em si, tem como vantagens o rigor e a aceitação, visto ser parte de um processo racional e sistemático que permite correções e alterações de rumo.

1.1. Abordagem Qualitativa

O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem tentar controlá-los (Fortin, 1999).

Seguimos uma abordagem qualitativa, que segue a filosofia submetida à corrente naturalista (Fortin, 1999), porque partimos do princípio de que não existe uma realidade externa verdadeira, mas sim variadas realidades válidas consoante o contexto específico – contando com a inferência do investigador, com o meio envolvente ou com as necessidades dos atores. Ainda porque, segundo as palavras de Fernandes e Maia (2002, p. 50), a abordagem qualitativa deve ser aplicada “para a compreensão das experiências e significados que os seres humanos constroem em interação (...) [e] em estudos que contextualizam o conhecimento”.

Os autores Boavida e Amado (2008) ressaltam a dualidade nas ciências humanas entre os objetivos de explicação e de compreensão de fatores que exige um equilíbrio entre os conceitos de causalidade e de paradigma científico. O conceito de causalidade engloba o controlo das variáveis, a análise quantitativa, a verdade empírica, e baseia-se numa relação causa/efeito que implica obrigatoriamente assimetria; mas nem todas as hipóteses científicas implicam essa relação. Algumas hipóteses, ou proposições, científicas descuram

a explicação de fenómenos em prol da sua compreensão. O paradigma científico considera a especificidade humana e tem uma função heurística; sendo definido pelos autores como quadros gerais de efeitos condicionantes sobre os membros que, funcionando a partir deles e dentro deles, têm por vezes dificuldade em articular a sua lógica constitutiva e interpretativa com outras formas de observar, pensar e investigar (Boavida & Amado, 2008, p. 95).

Porém, para conseguirmos um desenvolvimento de conhecimentos sólido entendemos que devemos complementar à corrente naturalista aspetos da corrente positivista, que se prendem com o estudo dos sujeitos.

Aos nos guiarmos pela obra dos autores Boavida e Amado (2008), identificamos que este projeto de investigação se enquadra no paradigma fenomenológico-interpretativo, que exalta a essência dos fenómenos sociais como produto de um sistema de interação de diferentes realidades, cujas variáveis e fatores determinantes devem ser compreendidos sob um panorama global que subentenda todos os fenómenos e influências implícitos ou explícitos.

O paradigma fenomenológico-interpretativo tem como características: a relação dialética, e consequente influência entre investigador e objeto; a interpretação como construção do sujeito, de acordo com a significação da realidade onde o estudo se insere; o enfoque no detalhe, no tempo e no processo; a flexibilidade e adaptabilidade de métodos; a estruturação aberta ou pouco definida das investigações; e a possibilidade de se poder comparar ideograficamente fenómenos isolados (Boavista & Amado, 2008).

Em jeito de conclusão parafraseamos Fernandes e Maia (2002, p.2) com um excerto que nos ajuda a justificar a nossa opção metodológica:

Os desenvolvimentos mais recentes da investigação qualitativa tendem a adotar uma posição epistemológica não positivista, recorrendo a procedimentos metodológicos que envolvem uma análise mais detalhada e flexível de material, escrito, verbal ou visual, que não é convertido em pontos ou escalas numéricas, nem é considerado um espelho de uma realidade externa objetiva. Ela não procura encontrar modelos abstratos de conhecimento nem produz conhecimento nomotético, sendo particularmente utilizada para a compreensão das experiências e significados que os seres humanos constroem em interação.

Acima de tudo, nesta investigação procuramos compreender os fenómenos específicos, associados à evolução do sujeito, que foram proporcionados pelo projeto.

1.2. A Reflexão no Paradigma Crítico-Liberal

A investigação é orientada pelo paradigma crítico-liberal, destacado por Federighi e Melo (1999, citados por Quintas, 2008).

Os paradigmas críticos identificam-se pela intenção de mudança e consequente reflexão. Optámos por seguir o paradigma crítico-liberal porque este propõe às práticas educativas o papel de emancipar os formandos para que estes reflitam acerca e transformem aspetos políticos, sociais ou económicos.

Em primeiro lugar há que definir a importância da reflexão no contexto pós-moderno; porque esta, devendo estar presente em quaisquer investigações ou práticas educativas, é essencial em intervenções de teor crítico.

Dewey (1933, citado por Quintas, 2008) julgou a prática da reflexão considerável como instrumento de ensino e como objetivo da própria educação, de modo a que o profissional reflexivo passasse a conhecer as razões que o levam a tomar determinadas ações e, assim, pudesse alterar as medidas que considerasse necessárias.

Contudo, não é suficiente falar de reflexão sobre a prática, pois tem que se abordar também a reflexão sobre as práticas de reflexão. Quintas (2008) completa o raciocínio anterior considerando que, hoje, o conceito de reflexão aproxima as práticas de reflexão da atitude construtiva sobre essas mesmas práticas profissionais. Tal como refere Schön (1983, citado por Smith, 2001, p. 68):

O ator permite-se experienciar surpresa, perplexidade, ou confusão numa situação onde ele se encontre incerto ou único. Ele reflete sobre um fenómeno antes desse acontecer, e nos entendimentos anteriores que estão implícitos nos seus comportamentos. Ele realiza uma experiência que serve para gerar tanto um novo entendimento do fenómeno como uma mudança da situação.

Schön desenvolveu em 1987 o conceito de *knowing-in-action*, ou conhecimento na ação, através do uso das *study lessons*, que consideram em si três tipos de reflexão: a reflexão na prática; a reflexão sobre a prática; e a reflexão sobre a reflexão na prática. Segundo Smith (2001) esses tipos de reflexão são considerados uns dos maiores marcos de Schön e de substancial relevo no contexto do desenvolvimento da noção de reflexão sobre as práticas profissionais.

Para a reflexão ser considerada crítica, segundo Brookfield (2000, citado por Quintas, 2008), o profissional reflexivo tem que estar consciente de como a sua ideologia metodológica se instalou e de como esta atua, não só em prol dos seus próprios interesses como contra os seus interesses e os de todos os intervenientes na prática, referindo-se, deste modo, à dimensão pragmático-constructiva da reflexão. O autor ainda refere os princípios da pedagogia de Paulo Freire, referidos anteriormente, como bases positivas para a prática da reflexão crítica; exemplificando uma boa prática atual com círculos de estudos, análise de experiências por diferentes perspetivas, reentrada na prática após a primeira reflexão para se desenvolverem novas ações e, finalmente, um novo círculo de estudos.

O processo refletivo da presente investigação está dividido em quatro momentos, para seguir as linhas orientadoras da estruturação definida por Smyth (1991); por ordem: “descrição”, “informação”, “confrontação”, e “reconstrução”.

Ainda em relação ao paradigma escolhido, Quintas (2008) enaltece o paradigma crítico-liberal quando afirma que a sua natureza atrai uma abordagem interdisciplinar e é essa a abordagem pretendida para o projeto que desenvolvemos.

1.3. Aprendizagem Transformativa

Consideramos mais adequado seguir as linhas gerais da aprendizagem transformativa que, tendo influências do construtivismo, da corrente progressista, da teoria crítica de Habermas, da pedagogia crítica de Freire, da reflexão crítica de Brookfield e das teorias de desenvolvimento intelectual e cognitivo (Quintas, 2008), se assume como “um processo de utilizar as interpretações anteriores com vista a construir uma interpretação nova ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência atual, em ordem a

guiar a ação futura” (Mezirow, 1996, citado por Quintas, 2008, p.162).

A aprendizagem transformativa tem muita importância nas teorias educativas de orientação crítica e que visam a transformação do mundo num sítio melhor. Esta decorre de três fases essenciais: a primeira consiste numa análise da situação global, a segunda numa criação de teorias alternativas para os modelos vigentes, e a última na ação de mudança para se formar uma sociedade responsável. Logo, da aprendizagem transformativa derivam tomadas de decisão participativas, processos de educação não-formal e informal, e transformações locais cujas influências foram globais (Cabezudo et al., 2010).

1.4. Investigação-Ação e Grounded Theory

A *Grounded Theory*, também conhecida em português como a teoria fundamentada, mostra-se fulcral porque se estrutura numa dimensão humana que dá relevo a significados e aspetos mais subjetivos a nível pessoal ou social dos sujeitos estudados e enaltece o questionamento e a comparação cíclica de dados (Fernandes & Maia, 2002). Neste projeto consideramos que a *Grounded Theory* está inserida na Investigação-Ação. Com a Investigação-Ação, metodologia desenvolvida primeiramente por Kurt Lewin, podemos melhorar, em paralelo com uma investigação fundamentada, práticas educativas ou formativas e desenvolver as respetivas reflexões (Teixeira, 2012).

Em primeiro lugar iremos caracterizar o conceito de Investigação-Ação segundo o texto de Coutinho et al. (2009), que começa por mostrar um levantamento de concetualizações de autores sobre o termo. Para explicar o significado de Investigação-Ação teremos que entender que este não está, ou não é, concretamente estabelecido, pois este conceito pode ser empregue em diferentes contextos de investigação. Por exemplo, enquanto Kemmis (1984, citado por Coutinho et al., 2009) se refere à Investigação-Ação como uma ciência crítica, Lomax (1990, citado por Coutinho et al., 2009) destaca a sua função interventiva na prática profissional com desígnio de melhoria; Bartalomé (1986, citado por Coutinho et al., 2009), por seu lado, assume-a como um processo reflexivo que liga investigação, ação e formação acerca das próprias práticas dos profissionais de ciências sociais, e Watts (1985, citado por Coutinho et al., 2009), assumindo-a como um

processo analítico, realça a sua natureza sistemática e aprofundada. Os autores ainda referem que no referencial de ensino-aprendizagem a Investigação-ação pode ser considerada uma forma de ensino. Pode-se, portanto, considerar a Investigação-ação como uma metodologia de pesquisa prática e aplicada, uma exploração reflexiva acerca da própria prática profissional, e um contributo para a resolução de problemas e para a planificação e alteração de práticas (Coutinho et al., 2009).

Como características, os mesmos autores enumeram as seguintes: a necessidade de resolver problemas reais; a produção de conhecimentos provenientes da ação; a participação e colaboração de todos os intervenientes; a sua ciclicidade; e a presença de uma auto-avaliação (Coutinho et al., 2009).

De entre as várias modalidades da Investigação-Ação (Tabela 1), escolhemos integrar o presente relatório na modalidade emancipadora.

Tabela 1 – Modalidades da Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009, p.364)

Modalidades	Objetivos	Papel do investigador	Tipo de conhecimento que geram	Formas de ação	Nível de participação
Técnica	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico / explicativo	Sobre a ação	Cooperação
Prática	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a auto-reflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Emancipadora (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Na modalidade emancipadora a investigação intercede na alteração do sistema e tenta proporcionar soluções para melhorar as ações educativas. A responsabilidade do desenvolvimento da investigação e a alteração das ações educativas são assumidas por todos os intervenientes. Em relação ao educador/investigador, como facilitador externo adquire uma função moderadora ao facilitar a problematização, a alteração das práticas, e a identificação e o desenvolvimento de autoentendimento dos educandos (Coutinho et al., 2009).

Os autores listam também modelos processuais da Investigação-Ação baseados na

estrutura primária de Kurt Lewin. De entre esses escolhemos seguir o modelo de Kemmis (1989, citado por Coutinho et al., 2009). Este modelo, criado para o contexto educativo, estabelece-se através da estratégia e da organização, incluindo em si os momentos de planificação, ação, observação e reflexão, respetivamente. Por planificação entende-se a criação de um plano de ação fundamentado que vise a melhoria das práticas. Por ação entende-se a implementação do plano. Por observação entende-se a descrição dos efeitos da ação. Por fim, por reflexão entende-se análise crítica sobre os resultados da ação, supondo uma nova continuação a partir daqui.

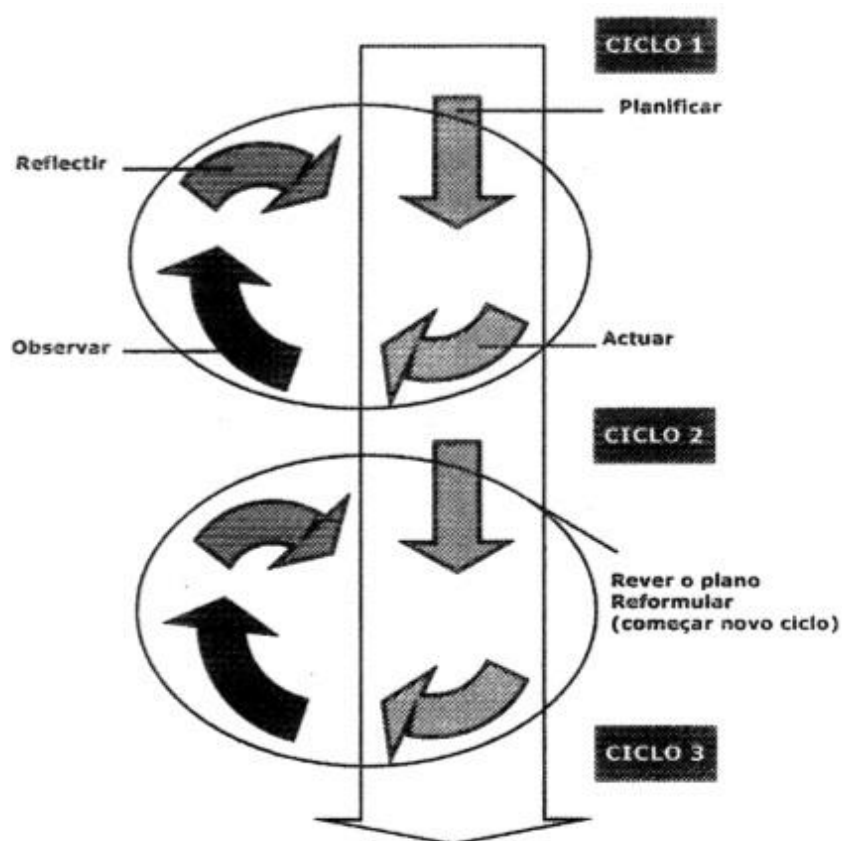


Figura 3 – Momentos da Investigação-Ação (Kemmis, 1989, citado por Coutinho et al., 2009, p.369)

Portanto, seguindo estes passos (Figura 3), no estágio a que o presente relatório concerne começámos por planear a ação de acordo com o levantamento de necessidades efetuado e fundamentando-a através de bibliografia. Passámos depois para a

implementação da ação previamente planeada. De seguida observámos o desenvolvimento da ação para validar o caminho que seguíamos e para verificar se se obtinham os resultados pretendidos, o que levou a uma reflexão aprofundada sobre os dados que continuamente eram recolhidos. Por fim deixámos em aberto a continuação das ações desenvolvidas, para que se pudesse dar continuidade à investigação.

Porém, como modo de completar a descrição das metodologias utilizadas, é necessário descrever quais as estratégias de reflexão e análise que poderão validar o conteúdo científico do relatório. Portanto, para terminar este ponto, focamos a utilidade de conexão entre a Investigação-Ação e *Grounded Theory*, pois na *Grounded Theory* o investigador tem a responsabilidade de fazer a interpretação que considere pertinente sobre o material recolhido junto dos intervenientes estudados, o que valoriza a construção de teorias através de um processo indutivo, em detrimento da sua verificação (Fernandes & Maia, 2002).

Glaser e Strauss (1967), como fundadores da *Grounded Theory*, introduziram a ideia de que a função da análise indutiva não se deveria cingir à descrição, pois esta permite também a criação de teorias. Esta opinião é corroborada por Guerra (2006, p. 24), quando afirma que:

A relação entre teoria e empiria é indispensável, pois que a teoria não está nos dados recolhidos e, portanto, não é suficiente descrever o que se recolheu. A produção científica resulta da ação dos investigadores que interrogam a empíria, formulando conceitos que se relacionam entre si e produzem conhecimentos articulados.

Posto isto, há que salientar que na *Grounded Theory* se enaltecem as condições contextuais de determinado processo, a influência de diversas perspetivas (Fernandes & Maia, 2002), e os resultados são conseguidos através do método de descoberta (Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1990; 1998; citados por Fernandes & Maia, 2002).

Em relação ao conceito de teoria, os investigadores que utilizam a “*Grounded Theory*” não estão interessados em criar teoria sobre os atores individuais, mas sobre os padrões de ação e interação entre vários tipos de unidades sociais, sobre processos decorrentes das mudanças nas condições quer internas, quer externas, ao fenómeno em

estudo. (...) Ela torna-se preditiva no sentido em que se ocorrem condições similares, poderão ocorrer consequências similares”. (Fernandes & Maia, 2002, p.6)

Mesmo sem a pretensão de criarmos novas teorias, consideramos pertinente a utilização desta metodologia devido ao elevado grau de interpretação permitida por parte do investigador, e também devido à abertura de portas para uma possível investigação posterior.

2. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

A recolha de informação para a produção do presente relatório realizou-se de forma contínua desde o início até ao fim da ação, podendo nós assim distinguir três diferentes fases durante as quais foi realizada a investigação. Numa primeira fase, que antecedeu a ação educativa, iniciou-se a investigação pela pesquisa bibliográfica, que evoluiu para o levantamento e análise de dados escritos através da documentação indireta. Na segunda fase, que ocorreu de forma simultânea à ação educativa, realçamos a recolha de informação, essencialmente pelo papel isolador que desempenha na relação entre investigador e objeto (Coutinho et al., 2009) e pelo auxílio que propicia no processo de análise ao transpor os dados para um sistema de representação (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al., 2009). Distinguimos ainda uma terceira fase porque, após a análise de resultados da ação, pretendemos refletir sobre a utilidade do projeto e o alcance dos objetivos através do cruzamento de informação nas conclusões.

Seguindo a metodologia da Investigação-Ação, Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009) aconselha a utilização de técnicas que se baseiam na observação, na conversação e na análise de documentos. No presente relatório iremos nos debruçar concretamente nesta última.

Para a contextualização da investigação, desenvolvimento dos temas e análise e reflexão sobre resultados, recorreremos à documentação indireta, ou seja, a dados, escritos ou não, de fontes primárias ou secundárias (Marconi & Lakatos, 2003).

Iniciámos a investigação pela pesquisa bibliográfica, que Marconi e Lakatos (2003, p.183) descrevem como “toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas,

monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão”. Segundo as autoras, este tipo de pesquisa torna-se fulcral, não só para o conhecimento de determinado tema como para se desenvolverem novas soluções e se perspetivarem problemas antigos sob novos ângulos.

Depois, numa fase central da Investigação-Ação, tomámos contacto com documentação pertinente através da pesquisa documental. Recorremos, assim, a documentos escritos e audiovisuais, primários e contemporâneos, segundo a tabela descritiva que apresentamos de seguida (Tabela 2).

Tabela 2 - Variáveis da Pesquisa Documental (Marconi & Lakatos, 2003, p.173)

	Escritos		Outros	
	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
Contemporâneos	Compilados na ocasião pelo autor	Transcritos de fontes primárias contemporâneas	Feitos pelo autor	Feitos por outros
	Exemplos: Documentos de arquivos públicos; Publicações parlamentares e administrativas; Estatísticas (census); Documentos de arquivos privados; Cartas; Contratos.	Exemplos: Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares; Estudo histórico recorrendo aos documentos originais; Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento; Pesquisa usando a correspondência de outras pessoas.	Exemplos: Fotografias; Gravações em fita magnética; Filmes; Gráficos; Mapas; Outras ilustrações.	Exemplos: Material cartográfico; Filmes comerciais; Rádio; Cinema; Televisão.
Retrospectivos	Compilados após o acontecimento pelo autor	Transcritos de fontes primárias retrospectivas	Analisados pelo autor	Feitos por outros
	Exemplos: Diários; Autobiografias; Relatos de visitas a instituições; Relatos de viagens.	Exemplos: Pesquisa recorrendo a diários ou autobiografias.	Exemplos: Objetos, Gravuras; Pinturas; Desenhos; Fotografias; Canções Folclóricas; Vestuário; Folclóre.	Exemplos: Filmes comerciais; Rádio; Cinema; Televisão.

Durante os processos de Investigação-Ação, recorreremos à observação direta intensiva, através da observação como “técnica de recolha de dados para conseguir informações e [que] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 190).

Segundo a caracterização de Marconi e Lakatos (2003), a observação efetuada enquadra-se nas seguintes modalidades: assistemática, participante, individual e na vida real. Segundo os meios utilizados, considera-se assistemática porque não foram utilizados meios técnicos específicos, nem adveio de uma planificação ou controlo previamente estabelecido. Considera-se participante, porque o grupo aceitou/incorporou a investigadora de forma artificial, por outras palavras, a investigadora ganhou a confiança do grupo ao dar a conhecer os seus objetivos que passaram pela recolha de informação. Segundo o número, considera-se individual, porque foi efetuada apenas por uma investigadora. Finalmente, segundo o local de realização considera-se na vida real, porque foi realizada em ambiente natural e espontâneo. Salientamos que a observação, tendo sido de tipo assistemático, não será considerada na redação da investigação, devido ao seu baixo valor científico.

Para as avaliações inicial, intermédia e final do projeto educativo, foram utilizados inquéritos por questionário, pois esta técnica facilita a recolha de dados descritivos, diretos e indispensáveis, alcançando todo o grupo num curto espaço de tempo. O inquérito por questionário da avaliação inicial (Anexo 3) é constituído por nove perguntas, dessas: duas são semi-abertas; quatro são fechadas, de sinalização; e três são abertas. Os inquéritos por questionário das avaliações intermédia e final (Anexos 4 e 5, respetivamente) são constituídos por sete perguntas, dessas: cinco são perguntas fechadas, de sinalização; e duas são abertas.

Finalmente, também foi recolhida informação através do preenchimento de fichas de trabalho em que as questões eram abertas, de desenvolvimento (Anexos 6-13).

Para a análise de dados foram aplicados a análise de conteúdo em dados qualitativos e o cálculo de frequências em dados quantitativos.

Os dados quantitativos tiveram mera função descritiva/informativa.

A análise de conteúdo através da *grounded analysis* já permitiu a sistematização e a caracterização objetiva do conteúdo informativo naturalista, das fichas de trabalho escritas pelos educandos no decorrer do projeto, através da interpretação.

**Parte 3 – Projeto de Estágio - “Reciclagem de Memórias”:
Narrativas Fílmicas como Estratégia de Intervenção
Socioeducativa na Comunidade do Terapêutica do Azinheiro**

Capítulo VI

Desenvolvimento do Projeto Educativo

1. Princípios Orientadores do Projeto Educativo

O projeto, designado por Reciclagem de Memórias, inseriu-se na necessidade de desenvolver estratégias de educação não-formal de adultos para um público específico. Pretendeu-se, com este projeto, que os educandos, através de uma reflexão pessoal e conjunta, entendessem a importância das suas memórias na construção da sua própria identidade e na valorização da sua autoestima.

A evolução do projeto passou pela realização de várias atividades ao longo de um ano letivo, em parceria com a comunidade onde a instituição de acolhimento se insere.

Como princípios orientadores definimos os seguintes:

- Conhecer o perfil dos formandos;
- Assegurar aos educandos oportunidades de reflexão;
- Criar um ambiente educativo agradável;
- Identificar os métodos e estratégias que melhores resultados permitam, tendo em conta a problemática do grupo;
- Conhecer a opinião dos educandos em relação às atividades desenvolvidas;
- Perceber se o projeto contribuiu para uma reflexão sobre o Cinema;
- Estabelecer parcerias com outras entidades;
- Criar um elo inovador entre a comunidade Terapêutica do Azinheiro e o exterior;
- Definir a profissão em contexto institucional.

2. Pertinência da Intervenção / Investigação

Enaltecemos a utilidade da presente investigação por diversos motivos, baseamos-nos nas premissas que postulam que: i) para uma pessoa evoluir deve estar bem consigo própria; ii) as estratégias educativas devem ser adaptadas a realidade atual; e iii) a educação popular deve ser valorizada.

O primeiro ponto consiste na ideia de que para uma pessoa evoluir deve estar bem consigo própria e deve ter e manter uma autoestima positiva. Problemas de autoestima estão enlaçados com diversas dificuldades ou patologias psicológicas, como os complexos, a depressão, a toxicodependência ou o narcisismo (Rojas, 2007). A autoestima só é estimulada e desenvolvida através dos atos: “os pequenos êxitos do dia-a-dia são necessários ao nosso equilíbrio psicológico” (André & Lelord, 2000, p.24).

O apoio educativo pode ser visto como uma estratégia de promoção da autoestima. Ao fornecer apoio educativo, tem que se levar em conta as experiências passadas das pessoas, as suas expectativas para o futuro e a clarificação/pertinência dos discursos e técnicas as utilizados, pois o apoio educativo tem sempre um impacto.

Marujo (2000, citada por Monteiro, 2009) refere que as trajetórias de vida são definidas pelas relações interpessoais do sujeito, sendo que estas assumem extrema importância no processo de desenvolvimento do indivíduo em diversos níveis, inclusive na autoestima. Ao assumirmos as experiências sociais como partes essenciais das estratégias de promoção da autoestima, demos relevo ao conceito de resiliência, por considerarmos que este teve que ser levado em conta antes, durante e após a ação educativa. A resiliência, processo cujo nome foi adotado da física por se referir à propriedade de um material para recuperar a sua forma original após sofrer deformação, é um processo importante para a recuperação da autoestima, após um fator ou evento de risco, como é a toxicodependência. Nas palavras de Poletto e Koller (2008, p. 408), do ponto de vista psicológico o conceito é definido da seguinte forma:

Resiliência é um conceito multifacetado, contextual e dinâmico (Masten, 2001), no qual os fatores de proteção têm a função de interagir com os eventos de vida e

acionar processos que possibilitem incrementar a adaptação e a saúde emocional. Rutter (1999) pondera que resiliência não é uma característica ou traço individual, mas processos psicológicos que devem ser cuidadosamente examinados. Resiliência não é uma característica fixa, ou um produto; pode ser desencadeada e desaparecer em determinados momentos da vida. (...) Neste sentido, a resiliência é entendida (...) a partir da interação dinâmica existente entre as características individuais e a complexidade do contexto ecológico.

Werner (2000) afirma que para se considerar a resiliência tem que se ter em conta os fatores de risco e de proteção ecológicos.

Em relação ao contexto ecológico, damos relevo à sua importância ao referirmos Hegel (1973, citado por Dubar, 1997) que dá enfoque ao reconhecimento recíproco: a socialização dá origem a um saber de duplo sentido. O reconhecimento recíproco é um processo social que acontece pela reconciliação de um conflito anterior, e entende que a identidade do *self* só é possível através do reconhecimento do outro. Por exemplo: os laços criados nas diversas situações de vida/aprendizagem fazem com que a própria pessoa conheça algo novo, pelo que o outro conhece dela, através do que esta conhece de si própria e através de como esta reage com o outro.

A comunicação é um instrumento forte para a promoção da autoestima. Segundo Cronen (1995, citado por Marujo & Neto, 2010) o estilo de vida de um sujeito é criado, recriado e mantido através da comunicação, e é através desta que é socialmente construída a sua identidade. O estudo de Marujo e Neto (2010) serve para afirmar que o poder da linguagem se baseia na possibilidade de se poder utilizar diferentes maneiras de descrever pessoas ou fenómenos, permitindo, dessa forma, trabalhar o discurso e verificar, através de uma análise, que existem formas mais positivas de abordagem através de palavras que enaltecem a pessoa, ou negativas através de palavras que degradem a autoimagem da pessoa:

A relevância da forma de colocar questões – também já abordada por Paulo Freire, que no seu livro de 1985 com Faundez nos fala em *Aprender a Questionar*, serve a concepção de que as conversas são transformadoras e, quando positivas e centradas no futuro, permitem uma “consciência iluminada” – porque “iluminista” – das

forças e virtudes individuais e sociais, e um maior poder sobre a forma de moldar o destino e transformar a realidade. (Marujo & Neto, 2010, p. 121)

As duas necessidades indispensáveis para uma autoestima positiva são a valorização emocional e a valorização da competência. O indivíduo não se satisfaz só com a concretização de uma destas necessidades, pois “ser amado e não ser admirado e estimado infantiliza” e “ser estimado sem se sentir apreciado é frustrante” (André & Lelord, 2000, p.30). Num indivíduo com uma baixa autoestima, uma decisiva promoção da autoestima dá-se através da identificação das suas causas e dos domínios de competência mais relevantes para o seu *self*. Esta promoção mostra-se tanto mais proveitosa quanto mais forem sentidos pelo indivíduo suporte emocional, aprovação social e realização académica (André & Lelord, 2000).

Um modo de adaptar estas estratégias à realidade é compreender que o mundo precisa de amor. De acordo com a investigação de Fredrickson (2001), as emoções positivas fortificam as aptidões sociais, físicas e intelectuais ao criarem novos recursos para o indivíduo responder a oportunidades ou a ameaças. Estimulam também a afetividade do próprio e do outro, a resiliência, e fomentam ambientes favoráveis. O autor acrescenta que enquanto as emoções consideradas positivas, como o amor, fortalecem o desejo do indivíduo se ampliar como um ser social, as emoções negativas, como o ódio, favorecem o afastamento ou o isolamento.

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso, a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão (Maturana, 2002, p.22-23).

Ou seja, o autor concebe a ideia de que são as emoções que levam a pessoa a agir ou a interagir com o outro, reforçando paralelamente que o amor, por ser o responsável pelas ações que levam à explanação dos indivíduos e, conseqüentemente, a uma interação positiva e estável com os demais, torna-se mais necessário quanto maior for a

complexidade do meio onde este se insere (Maturana, 2002). Logo, “fenômenos como a globalização expõem o homem contemporâneo a um ambiente que clama por emoções positivas com uma urgência jamais vista em nenhum outro momento da evolução” (Graziano, 2005, p. 32).

O segundo ponto resvala no contexto da pós-globalização, tendo em conta o enquadramento referido no capítulo de contextualização teórica do presente relatório. Mostra-se cada vez mais necessário explorar novas estratégias de ensino não-formais e informais na área da educação de adultos, ou seja, devem ser desenvolvidas atividades mais motivadoras e apelativas para a formação de indivíduos, proporcionando aprendizagens culturais (através de *práxis* fílmicas, por exemplo). Logo, pretendia-se, com este projeto, que os formandos entendessem a importância, através de uma reflexão pessoal e conjunta, das suas memórias na construção da sua própria identidade e na valorização da autoestima.

Para além disso, Lima (2006) afirma que ao longo da história foram as orientações políticas vinculadas a práticas e métodos da educação popular que levaram a educação de adultos a desenvolver-se, através de associações ou coletividades populares. Porém, as políticas educativas portuguesas têm desvalorizado a educação popular de adultos pós-escolar em contexto associativo. Por acreditarmos incondicionalmente nesta ideia e prática de educação, tentámos verificar a utilidade deste projeto educativo neste contexto associativo.

3. Diagnóstico de Necessidades

As necessidades da CTA foram diagnosticadas tendo em conta os fatores indutores indicados por Meignant (1999): “ambiente externo”, “ambiente interno”, “estratégia” e “oferta”. Neste caso, o ambiente externo prende-se às políticas sociais e de saúde que o contexto implica e à família dos clientes; o ambiente interno consiste na adaptação do projeto às oportunidades e condicionalismos que o ambiente na comunidade proporciona, ao pessoal técnico e às condições psicossociais do grupo e ao equipamento; a estratégia foca-se nos objetivos, na política social – que subentende a adaptabilidade –, na expressão de expectativas, por parte do grupo e de cada indivíduo e, ainda, na oferta que, neste caso,

tem como base conhecimentos artísticos.

A análise de necessidades foi estruturada através do modelo proposto pelo mesmo autor, pois considerou os fatores indutores, implicou a presença dos atores envolvidos, adaptou-se aos objetivos iniciais do projeto, e tentou ao máximo ser eficiente por “permitir o melhor resultado possível ao mínimo custo” (Meignant, 1999, p. 115). As necessidades foram definidas através de informações facultadas por técnicos e por clientes.

Na comunidade onde a instituição de acolhimento se insere as necessidades surgem tanto no âmbito da inovação como no âmbito do *empowerment*. Na CTA foram por nós diagnosticadas algumas lacunas na gestão e planeamento dos tempos livres, que são efetuados pelos clientes, e, portanto, foi nessa área que o nosso projeto se inseriu mais naturalmente.

4. Objetivos do Projeto Educativo

Para o projeto educativo Reciclagem de Memórias foram definidos três objetivos gerais:

1. Estabelecer uma aliança educativa entre intervenientes (investigadora/educadora, educandos, equipa técnica e instituição);
2. Potenciar a criatividade e a inovação na instituição;
3. Enumerar as vantagens do cinema enquanto meio de educação não formal e/ou informal.

O primeiro objetivo geral – estabelecer uma aliança educativa entre intervenientes – teve o intuito de criar uma afinidade benéfica para facilitar as relações entre pessoal técnico e clientes, de modo a que o conhecimento pudesse circular transdirecionalmente.

Para este objetivo foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer/salientar a identidade dos intervenientes como membros da instituição;
- Criar relações dialéticas entre intervenientes;
- Definir expetativas;
- Partilhar valores e histórias de vida entre intervenientes.

Para cumprir os objetivos específicos referidos anteriormente, foram desenvolvidas as seguintes estratégias pela ordem que se apresentam:

- ✓ Participação nas tarefas funcionais diárias dos clientes e nas reuniões do pessoal técnico;
- ✓ Implementação de círculos de debate sobre temas atuais ou do quotidiano;
- ✓ Visionamento de filmes que introduzam temas para serem refletidos, discutidos e relacionados com histórias de vida.

O segundo objetivo geral – potenciar a criatividade e a inovação na instituição – visava uma transformação comunitária positiva, para que a instituição se mantenha na vanguarda das tendências globais, tendo em conta o contexto local e social. Logo, os objetivos específicos atribuídos a este objetivo geral foram os seguintes:

- Construir uma atitude ativa e responsável;
- Expor, ao exterior, a realidade vivida no interior da comunidade;
- Executar atividades educativas e formativas.
- Realizar curtas-metragens em grupo.

As estratégias desenvolvidas para que estes objetivos específicos fossem cumpridos foram:

- ✓ Dinamização de programas lúdicos e prazenteiros que estimulassem a resolução de problemas;
- ✓ Criação de um *website* que mostrasse o desenvolvimento do projeto;
- ✓ Planeamento, organização e gestão de atividades de tempos livres;
- ✓ Exposições de trabalhos.

Como se pode constatar, esta intervenção / investigação também teve como propósito a futura introdução de mudanças nos aspetos ou situações que, no seu desenrolar, se apresentaram como problemas, e auxiliar na definição dos parâmetros da profissão de educação no contexto específico.

O terceiro objetivo geral – enumerar as vantagens do cinema enquanto meio de educação não formal e/ou informal – pretendeu verificar a premissa em que se baseou

inicialmente o projeto, e que oportunamente foi sustentada do ponto de vista teórico e epistemológico. Este teve como objetivos específicos:

- Motivar e elevar a autoestima;
- Reconhecer a importância do processo de realização e do produto – filme;
- Tomar consciência das potencialidades do cinema como meio de educação/formação no contexto terapêutico em específico.

Para tal, consideramos adequadas as seguintes estratégias:

- ✓ Recolha de dados, através de fichas de trabalho escritas, que permitissem validar a eficácia de intervenção face aos objetivos apresentados;
- ✓ Aplicação de técnicas e de instrumentos de recolha de informação e de análise de conteúdo;
- ✓ Realização de avaliações internas sobre a ação educativa;
- ✓ Identificação de competências adquiridas pelo grupo.

Consoante a tipologia de objetivos (Meignant, 1999, p.116), o projeto pode ser categorizado como: “aperfeiçoamento individual” e “aperfeiçoamento coletivo para melhorar desempenhos”, visto que pretende atingir tanto a vertente individual dos educandos como a vertente coletiva de grupo.

Para uma melhor exposição do trabalho efetuado, iremos, de seguida, organizar a ação educativa desenvolvida no decorrer do estágio, separando cada atividade e fazendo-a corresponder às fases de planeamento, gestão e desenvolvimento.

5. Narrativas Fílmicas como Estratégia de Intervenção Socioeducativa

O projeto Reciclagem de Memórias subentende em si uma estratégia de intervenção socioeducativa que relaciona conteúdos cinematográficos a críticas reflexivas. A essa estratégia demos o nome de narrativas fílmicas.

Por narrativas fílmicas entendemos: estratégia de intervenção socioeducativa que consiste num processo cíclico de práticas educativas que interliga o cinema à reflexão, de modo a que os educandos relacionem conteúdos pessoais (histórias de vida, valores ou

conceções) aos filmes, através da elaboração de trabalhos de grupo e individuais. Portanto, indo de encontro aos paradigmas, metodologias e práxis que defendemos, a estratégia das narrativas fílmicas caracteriza-se pela aplicação de exercícios - reflexão crítica escrita ou debate - após o visionamento de um filme, com o intuito de criar uma atitude reflexiva no grupo, que influencie, de seguida, as próximas atividades.

Ressaltamos também que a estratégia das narrativas fílmicas permite o estímulo de variadas capacidades (artísticas, reflexivas e críticas) através da linguagem multimédia inerente ao cinema.

Notámos que é de alguma importância reconhecer que as atividades realizadas no decorrer do estágio se podem dividir numa tipologia passiva ou ativa. Por atividades de tipologia passiva entendemos aquelas em que grupo se encontra num estado de observação, ou seja, são atividades passivas as que apenas exigem do educando a sua atenção e não implicam a produção direta de um trabalho/resultado; por exemplo: visionamento de filmes ou de apresentações expositivas ou, ainda, realização de exposições. Já as atividades de tipologia ativa são aquelas que supõem uma ação prática, caracterizando-se por implicarem uma atitude de produção por parte dos educandos; por exemplo: reflexão crítica, debate, realização, ou outros exercícios práticos.

De seguida, tendo em consideração a figura representativa de uma situação específica que se segue (Figura 4), iremos explicar como se processa a estratégia das narrativas fílmicas por meio das suas fases: produto; criação; intervenção; e reflexão.



Figura 4 – Narrativas Fílmicas: Fases da estratégia de intervenção socioeducativa

Iremos referir como exemplo o ciclo de uma atividade específica:

- Produto: É considerada a primeira fase. Consiste numa atividade passiva, como o visionamento de um filme escolhido previamente pela educadora ou de uma apresentação expositiva acerca de conteúdos cinematográficos.
- Criação: É considerada a segunda fase. Consiste num exercício ativo que tenha como base o produto, como a escrita de reflexões críticas, o debate, ou criação de um guião.
- Intervenção: É considerada a terceira fase. É uma atividade ativa que consiste na realização de um trabalho de grupo tendo em conta os resultados da fase de criação, como a realização de um filme ou de apresentações orais de trabalhos de grupo.
- Reflexão: É considerada a quarta fase. Consiste em exercícios ativos que visem a reflexão sobre a intervenção efetuada, através da discussão, do debate e da análise dos trabalhos/resultados por parte do grupo.
- Produto: Dando continuidade ao ciclo, é considerada, agora, a quinta fase. Nesta fase procede-se ao visionamento de um filme escolhido previamente pela educadora, de uma apresentação expositiva sobre conteúdos cinematográficos ou um trabalho realizado pelos educandos na fase de intervenção. Nesta fase já se pode considerar que o grupo vai ter em conta a fase de reflexão ao agir como espetador.

Em suma, para serem consideradas parte da estratégia das narrativas fílmicas, as fases de produto, criação, reflexão e intervenção, podem-se adaptar a várias exercícios/atividades diferentes, tendo que estar de algum modo ligados a narrativas (mitos ou histórias de vida) através do cinema (multimédia).

Foi através desta estratégia de intervenção socioeducativa que foram implementadas as atividades e os exercícios descritos nos pontos que se seguem.

6. Planeamento, Gestão e Desenvolvimento da Ação Educativa

As atividades que compuseram o Reciclagem de Memórias abrangiam as vertentes artística, informativa, crítica, de entreajuda, e profissional. Na vertente artística encontram-se as atividades que permitem criatividade e expansão, interior ou exterior, e que oferecem à-vontade ao educando para expressar os seus sentimentos. A vertente informativa contém em si atividades que têm como função dar a conhecer conceitos e fenómenos relacionados com determinada temática. Já na vertente crítica encontram-se atividades que requerem uma reflexão aprofundada sobre temas atuais e sociais. A vertente de entreajuda está implícita em diversas atividades de grupo ou individuais, pois os educandos foram incentivados à comunicação entre colegas, ao pedir ajuda entre eles. Por fim, a vertente profissional foi trabalhada em atividades que conduziram ao desenvolvimento de competências importantes para a futura vida profissional, desde a escrita à comunicação em público, passando por competências de organização e de liderança.

As atividades foram desenvolvidas no âmbito de uma formação inicial em cinema, em sessões de apoio educativo (individuais ou em grupo), ou através de parcerias exteriores à instituição. Porém, para além do trabalho com os educandos, responsabilizámo-nos por funções específicas, em contexto profissional, necessárias à instituição.

6.1. Oficina de Formação Inicial em Cinema

A maioria das atividades foram realizadas na Oficina de Formação Inicial em Cinema, cujo programa, criado especialmente para a intervenção, se encontra no Anexo 14. Também se encontra anexado uma revisão de atividades, com detalhes, acerca de cada sessão da oficina (Anexo 15).

As atividades realizadas na oficina foram: visionamento de apresentações multimédia, visionamento de filmes, exercícios práticos relacionados com o cinema, com a sociedade ou com a comunidade terapêutica; dinâmicas pedagógicas; filmagens e avaliações internas (inicial, intermédia e final).

Na vertente informativa podemos enumerar as atividades de visionamento de apresentações multimédia:

- ✓ Linguagem Cinematográfica” (Anexo 16);
- ✓ Primórdios do Cinema I (Anexo 17);
- ✓ O Cinema Mudo (Anexo 18).

O visionamento de filmes, por si só, integra-se na vertente informativa; porém, se considerarmos os trabalhos de casa e os “círculos de debate” realizados após o visionamento dos filmes sobre os temas destes, podemos considerar que a atividade também se integra na vertente crítica.

De entre os exercícios práticos, podemos enumerar: a identificação de conceitos cinematográficos, a escrita de poesia, os exercícios de aquecimento e de expressão corporal, a criação plástica de adereços, as filmagens, os trabalhos de casa e a escrita e exposição de resumos; cuja descrição mais detalhada de cada passamos a apresentar.

A identificação de conceitos cinematográficos, exercício inserido nas vertentes crítica e informativa, consistiu na formulação de perguntas orais, após ou durante o visionamento de um filme, sobre conceitos transmitidos numa sessão anterior. Deste modo, pôde-se facilitar a consolidação das aprendizagens.

A escrita de poesia foi um exercício muito positivo, que se integrou nas vertentes artística, crítica e de entreajuda, porque os educandos, ao terem que responder ao requerimento de entregar um poema por pessoa, se viram obrigados a explorar sentimentos sobre o seu quotidiano, sobre o seu passado e sobre expetativas para o futuro, a pedir ajuda aos colegas para refinar as ideias ou escrita, e a partilhar os sentimentos e pensamentos ao grupo, no ambiente privado da sessão.

Foram também realizados exercícios de aquecimento e de expressão corporal, podendo estes ser considerados parte das vertentes artísticas e de entreajuda. A partir do momento em que foram implementados, os exercícios de aquecimento e de expressão corporal tornaram-se numa rotina nas sessões mais práticas, porque mostraram bons resultados ao nível da motivação e autoestima. As sessões que visavam trabalhos de representação iniciavam-se com exercícios de aquecimento que eram realizados do seguinte modo: o grupo dava as mãos para fazer um círculo e iniciava uma massagem para despertar, desde a cabeça aos pés, até se sentir mais leve. De seguida, eram realizados

alguns exercícios de expressão corporal que tinham como objetivo dar a conhecer o próprio corpo aos educandos, as suas potencialidades e as suas limitações, os seus ângulos e movimentos, através de estímulos à criatividade através do improviso; realizados em grupos rotativos de uma ou três pessoas em atividade com o restante grupo como observador, ou realizados entre todo o grupo.

Outros exercícios práticos, surgindo como complementos das sessões, foram os trabalhos de casa. Os trabalhos de casa, inseridos na vertente crítica, são uma importante ferramenta não só para a consolidação de aprendizagens como para a exploração de ideias, conceitos e para a reflexão individual. Estes exercícios baseavam-se na resposta escrita de perguntas acerca do visionamento de filmes ou de sessões assistidas, entregues em fichas de trabalho (Anexos 6-13). No início da sessão seguinte as respostas eram discutidas em círculo de debate.

Também é de salientar a escrita e exposição de resumos, incluídos nas vertentes artística, informativa, crítica e de entreajuda. A escrita e exposição de resumos consistiu na entrega de textos integrais aos educandos sobre temas relacionados com os géneros cinematográficos, na formação de grupos de entre três a cinco pessoas, e no resumo da informação para apresentar num cartaz aos colegas. Este exercício foi muito completo porque estimulou competências de síntese, de organização e de comunicação em público.

Um exercício prático e plástico, relacionado diretamente com o cinema, foi a construção de instrumentos que permitiram verificar o fenómeno da persistência da visão como o traumatrópio ou o *flipbook*¹¹.

Para terminar a enumeração dos exercícios práticos, referimos um exercício feito fora do horário de trabalho na oficina mas importante para a concretização de algumas atividades: a venda de rifas. A venda de rifas surgiu como resposta ao problema de falta de verbas para que os educandos se pudessem deslocar ao cinema em Faro quando necessário e, na época natalícia, foi elaborado e sorteado um cabaz de Natal.

Outras atividades, muito apreciadas pelos educandos, foram as dinâmicas pedagógicas. As dinâmicas pedagógicas são atividades de grupo que ora foram criadas para a sessão, ora tiveram como base os manuais de Figlie, Melo e Payá (2004), de Claude (2000), e de Luz e Sanches (s.d.). Estas dinâmicas mostraram-se importantes para o desenvolvimento de competências de liderança, organização e solidariedade, que se tornam

11 O *flipbook*, em inglês, ou o folioscópio, em português, é um bloco com uma sequência de imagens que, quando folheado, dá a perceção de movimento.

uma mais-valia a nível profissional.

As filmagens, ou a realização de curtas-metragens, foram as atividades centrais da oficina. No total, foram realizadas cinco curtas-metragens, cujo desenrolar se processava do seguinte modo: o grupo era dividido em dois, rotativos, em que um ficava responsável pela realização e outro pela representação, e os membros de cada grupo tinham que se organizar entre si na divisão de tarefas. Estas atividades mostraram-se mais importantes porque permitiram aos educandos unirem-se num trabalho de grupo, conjunto, e passarem dos conhecimentos teóricos à ação.

Ainda foram realizadas atividades conjuntas numa parceria entre o projeto educativo Reciclagem de Memórias e o trabalho da unidade curricular Seminário de Projeto – Práticas Profissionais em Educação V, de alunas da Licenciatura em Ciências da Educação e Formação da Universidade do Algarve, tais como: exposição de trabalhos, realizados na oficina, no Instituto Português do Desporto e da Juventude [IPDJ] de Faro; dinâmicas de grupo; e exercícios de expressão corporal e plástica.

6.2. Sessões de Apoio Educativo

Fora do contexto da Oficina de Formação Inicial em Cinema foram realizadas sessões, individuais ou em grupo, de apoio educativo, cujos objetivos foram capacitar os educandos com competências mais práticas e úteis na vertente profissional.

Foram realizadas sessões informais de informática na ótica do utilizador e sessões informais de composição musical assistida por computador. Ainda realizámos sessões formais com os temas “Como fazer o meu currículo” e “Como redigir uma carta de apresentação”, e foi facultado apoio na procura de emprego.

Estas sessões surgiram espontaneamente, ou seja, sem preparação prévia, para responder a necessidades encontradas no decorrer do estágio. As sessões informais foram realizadas num horário proposto pelos educandos, e as explicações dadas foram ao encontro do que estes se propuseram aprender. As sessões formais foram planificadas num horário estabelecido pela equipa técnica, de modo a que fossem de presença obrigatória para todos os clientes.

O apoio individual na procura de emprego foi facultado sempre que necessário aos

clientes da CTA que se encontravam na terceira e quarta fases do programa terapêutico, e aos clientes do ARSF que tiveram dificuldades em conseguir um emprego antes da data de alta clínica. O apoio consistiu na redação de currículos e cartas de apresentação específicos a cada atividade a que o cliente se candidatou, e no próprio processo de candidatura a diversas oportunidades de emprego.

6.3. Parcerias

Numa tentativa de reforçar o *interface* entre a instituição de acolhimento e a comunidade, durante o estágio foram criadas e/ou consolidadas diversas parcerias, nomeadamente com o SBC Cinemas de Faro, o Cineclube de Faro, o Centro Náutico da Praia de Faro e a Associação de Saúde Mental do Algarve [ASMAL].

As parcerias entre a associação GATO e o SBC Cinemas de Faro ou o Cineclube de Faro foram informais e tiveram apenas a duração do estágio. A parceria com o SCB Cinemas de Faro consistiu na redução significativa de preços de bilheteira (3,25€ por bilhete) para os educandos da Oficina de Formação Inicial em Cinema. A parceria com o Cineclube de Faro consistiu no empréstimo de filmes e no alargamento de prazos de entrega dos empréstimos.

A parceria entre a associação GATO e o Centro Náutico da Praia de Faro foi criada formalmente, tendo tido início em Abril de 2013 e continuidade posterior ao estágio. Esta parceria consistiu na nulidade de custos para grupos de clientes do GATO que queiram frequentar cursos no Centro Náutico de Faro.

Por último, a parceria entre a associação e a ASMAL foi iniciada formalmente, com o propósito de se fazer um encontro que consistiu numa partilha mútua de trabalhos e num debate entre grupos das diferentes associações. Neste encontro o grupo da CTA e alguns elementos do ARSF prepararam uma comunicação para apresentar a mostra fílmica dos trabalhos realizados durante a oficina. O grupo da ASMAL preparou uma peça de teatro. Os temas de ambos os trabalhos foram, no final, discutidos num debate produtivo.

6.4. Outras Funções / Atividades

6.4.1. Funções administrativas

Para além das atividades referidas anteriormente foram-nos atribuídas, pelo supervisor de estágio, outras funções ao longo do período de estágio, de modo a que pudessemos adaptar a profissão às necessidades de uma CT, tais como: i) funções administrativas das valências da CTA e do ARSF; ii) participação nas reuniões clínicas da CTA; iii) observação nas terapias de grupo “Espaço de Encontro”; iv) observação nas reuniões clínicas do ARSF; e v) apoio ao planeamento de atividades para ocupação de tempos livres.

Como funções administrativas identificamos: a elaboração, em parceria com técnicos da comunidade, dos planos de atividades do presente ano e dos relatórios/balanços do ano anterior das valências da CTA e do ARSF; auxílio na contabilidade mensal da comunidade terapêutica; e auxílio em serviços de secretaria.

Participámos nas reuniões clínicas da CTA, cuja periodicidade é semanal, onde verificámos quais os aspetos mais relevantes para um desenvolvimento psicológico favorável dos clientes e para o desenvolvimento funcional da comunidade. Nessas reuniões esses aspetos são discutidos por toda a equipa técnica e são tomadas as diligências necessárias, ficando a reunião assente numa ata clínica.

A reunião clínica segue a seguinte ordem: leitura da ata da semana anterior; enumeração de informações gerais (por exemplo: indicação do estado das análises de despiste, de formações internas ou externas, de alterações no funcionamento técnico); revisão de “Mini-grupos”, onde os terapeutas informam sobre o percurso individual de cada cliente e sobre as terapias familiares; aprovação de pedidos pessoais, de programa para fins-de-semana, de saídas e de setores; informação sobre admissões, onde são apresentadas as características gerais dos candidatos, são marcadas datas de entrada e atribuídos padrinhos e terapeutas aos novos clientes; discussão de medidas terapêuticas para clientes que tenham demonstrado comportamentos desadequados; planeamento de setores, cuja organização é mensal; atribuição de “LEs” (“*Learning Experiences*”), que consistem em pequenos trabalhos terapêuticos que visam a melhoria do cliente; e análise

de “PPFs” (“Pedidos de Passagem de Fase”) e, possível, aprovação de “PFs” (“Passagens de Fase”).

6.4.2. *Formações Internas*

Também assistimos a diversas formações realizadas para a equipa técnica que visavam: a entrevista motivacional; as tipologias e ações de prevenção; a descrição de aliança terapêutica; técnicas de prevenção de recaídas; e sensibilizações internas entre colegas integradas na sua avaliação de desempenho.

A entrevista motivacional deve ser o primeiro contato entre o técnico e o cliente e tem como objetivo avaliar a motivação do cliente. Segundo Miller e Rollnick (2007) estas entrevistas são desenvolvidas em duas fases, seguindo os seguintes princípios: expressar empatia, desenvolver a discrepância, evitar argumentação, acompanhar a resistência, e estimular a autoeficácia. Cada fase da entrevista tem o seu objetivo particular e as suas estratégias. Na primeira fase pretende-se estimular a motivação para a mudança, ao fazerem-se perguntas abertas devemos utilizar a escuta reflexiva, encorajar, resumir e provocar afirmações auto motivacionais; ou seja, este é o período em que se tenta que o cliente reconheça o seu problema, que este demonstre preocupação em relação a esse problema e uma intenção de mudar, para que transmita, por fim, certo otimismo em relação a mudança. Na segunda fase pretende-se fortalecer o compromisso com a mudança através da recapitulação de perguntas-chave e da transmissão de informações ou orientações, ao se negociar um plano de metas e ao se proporcionar o comprometimento/fechamento.

Na formação sobre prevenção de recaídas foram enumeradas estratégias e técnicas de prevenção com base na obra de Marlatt e Gordon (1993) para se efetuar de seguida um debate cujo mote era a transposição dessas estratégias/técnicas para a realidade da CTA e do ARSF.

6.4.3. Comunicações

Desde o início do Mestrado que temos vindo a planear a realização do projeto educativo com esta envergadura. Como forma de evoluir, tirar dúvidas e clarificar conceitos, preparámos e apresentámos duas comunicações sobre a presente investigação, abertas à comunidade académica, na Universidade do Algarve.

A primeira comunicação, que teve como nome “Reciclagem de Memórias” foi realizada no II Seminário de Jovens Investigadores da Universidade do Algarve e cingia-se, apenas, ao plano embrionário de estágio (Anexo 19). A outra comunicação teve como nome o título do presente relatório e pretendeu dar a conhecer esta investigação enquanto estava em curso, tendo sido realizada no III Seminário de Jovens Investigadores da Universidade do Algarve (Anexo 20).

6.4.4. Oficina de Teatro

A Oficina de Teatro é realizada uma vez por semana e é um espaço onde os clientes podem explorar as suas capacidades artísticas, através de exercícios corporais, vocais e verbais.

Tendo participado como colega em diversas sessões da oficina, também nos foi requerida assistência, e substituição, para a preparação de algumas peças de teatro. Nessas sessões, sem preparação prévia, fomos baseando na nossa formação inicial para desenvolver atividades e apoiar os educandos na realização dos atos.

6.4.5. Website

Foi criado propositadamente, para cumprir com os objetivos propostos, um *website* sobre o Reciclagem de Memórias, que mostra, de uma forma muito generalizada, as atividades realizadas e alguns resultados. Deste modo foi possível transmitir ao exterior algum do trabalho realizado na CTA.

O *website* encontra-se *online* no sítio www.joananihilista.wix.com/reciclagemdememorias/.

6.5. Cronograma de Atividades

Na tabela seguinte (Tabela 3), apresentamos o cronograma da atividade semanal que desenvolvemos na Comunidade Terapêutica do azinheiro, como estagiária do curso de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação da Universidade do Algarve.

Tabela 3 – Cronograma de Atividades Semanais

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Manhã	Comunicação com famílias	Mini-grupos (Terapia de Grupo)	Reciclagem de Memórias	Reunião Clínica	Espaço de Encontro (Terapia de Grupo)
Tarde	Espaço de Encontro (Terapia de Grupo)	Reciclagem de Memórias	Espaço de Encontro (Terapia de Grupo)	Oficina Inicial de Cinema	Oficina de Teatro

7. Avaliação do Processo Educativo

A avaliação do processo educativo do projeto foi efetuada através de avaliações internas, de diagnóstico, intermédia e final, através da formulação de perguntas em inquéritos por questionário (Anexos 3, 4, e 5, respetivamente), cujos parâmetros se basearam na satisfação do educando em relação ao projeto educativo, aos conteúdos, aos recursos e à educadora. Utilizámos a modalidade de avaliação formativa, contínua e informal.

De acordo com De Ketele et al. (1994, p. 237), consideramos esta uma avaliação formativa porque foi “feita durante o processo de aprendizagem, a fim de o melhorar”. Ou seja, o mais importante foi o ir formando à medida que se ensina a prática, salientando a importância do processo ao invés de se lançar uma observação fixa sob os resultados que podem não ser notórios numa única avaliação final. Desta maneira, a própria avaliação

será concebida como uma forma de ensino, imediata e ininterrupta. Boggino (2009, p. 83) refere que, para que tal seja possível, é necessário:

Avaliar cada uma das (...) produções, de modo a que a sua intervenção [do formador] esteja conforme às suas competências cognitivas e às necessidades do aluno relativamente a essa produção. Deverão avaliar os conhecimentos com que operacionalizam, as hipóteses ou teorias nas quais se baseiam, os procedimentos singulares que utilizam e o momento em que se encontram no processo de construção da noção em estudo.

Não considerámos necessário a existência de uma avaliação de aprendizagem sumativa porque este projeto educativo não visou a certificação ou a progressão de estudos. Portanto, a avaliação da aprendizagem está subjacente aos resultados, no coletivo, ou seja, a avaliação da aprendizagem será entendida através da análise e reflexão do conteúdo das fichas de trabalho realizadas pelo grupo.

No capítulo seguinte são apresentados os resultados da ação educativa que foi assim desenvolvida.

Capítulo VI

Resultados da Ação Educativa

1. Fichas de Trabalho: Reflexão e Análise

Iremos analisar os resultados das fichas de trabalho (Anexos 6-13) para verificarmos a evolução e aprendizagem dos educandos. Para efetuarmos a análise iremos utilizar como método a *grounded analysis*, tal como referimos na Parte 2 do relatório, ficando-nos apenas pelos níveis de codificação aberta de cada exercício em particular.

As categorias, propriedades e dimensões das análises seguintes são interpretações livres. Logo, os critérios pelos quais direcionámos cada unidade semântica para determinado grupo de propriedades são discutíveis pois as unidades semânticas são, na sua maioria, emocionais. Porém, visto considerarmos haver outros aspetos relevantes para a análise, decidimos dividir as categorias em propriedades temporais e críticas e atribuir a cada uma dessas dimensões distintas.

As categorias foram selecionadas consoante o objetivo principal de cada exercício escrito, podendo esta ser vista como uma competência/consciência a adquirir.

As propriedades utilizadas nas análises são de natureza temporal e de natureza crítica. Por um lado é necessário observar referências a aspetos de passagem do tempo – propriedade temporal –, que podem ser da dimensão do passado, do presente ou do futuro dos educandos; por outro lado, é necessário fazer o levantamento das referências de propriedade crítica, que se caracteriza pela reflexão mais aprofundada de aspetos de dimensão sociocultural, artística, emocional ou económica.

A propriedade temporal mostra-se relevante para o estudo porque consideramos importante verificar a noção e/ou perceção do tempo: as memórias, as ações e atitudes imediatas e os planos de vida do grupo. Daí termos dividido as dimensões nas categorias de perspetiva sobre o passado, perspetiva sobre o presente, e perspetiva sobre o futuro, respetivamente.

Já a propriedade crítica, de maior destaque devido ao carácter crítico dos objetivos do projeto educativo, tem a sua importância ligada à unicidade de cada uma das suas dimensões. A dimensão sociocultural mostra-se importante para verificarmos o modo

como o grupo entende a evolução da sociedade e da cultura onde se integra ou que observa: a estrutura social, os valores ou as relações interpessoais. A dimensão artística refere-se ao modo como o grupo percebe a arte, a estética ou a própria expressão íntima do ser. A dimensão emocional é a mais subjetiva, pois é onde os indicadores que dizem respeito a características pessoais, autoimagem, sentimentos, ou conselhos se encaixam, subentendendo que cada emoção pode impelir para determinada ação. A última dimensão, a económica, dá a observar a forma como o grupo percebe a organização económica.

1.1. Problematização de Temáticas

A ficha de trabalho (Anexo 6), respeitante ao filme “Deixa-me entrar” (Alfredson, 2008), foi a primeira da Oficina Inicial de Cinema e foi utilizada de modo a que pudéssemos verificar em que ponto estava o grupo em relação à escrita ou a capacidades críticas.

Considerámos como categoria principal a problematização de temáticas porque o exercício tinha como objetivo a identificação dos temas principais do filme para que depois esses aspetos fossem discutidos num círculo de debate.

A categoria foi então dividida em duas propriedades – a temporal e a crítica. Neste caso, a propriedade temporal contém somente a dimensão do passado dos educandos. Por outro lado, a propriedade crítica caracteriza-se pela reflexão, neste caso, acerca de aspetos de dimensão sociocultural e emocional.

Esta codificação encontra-se completa no Anexo 21.

Na tabela seguinte (Tabela 4) apresentam-se alguns dos resultados relativos à problematização das temáticas.

Tabela 4 – Problematização de Temáticas

Propriedades	Temporal		Crítica
Dimensões	Perspetiva sobre o passado	Sociocultural	Emocional
Unidades semânticas (exemplos)	<p>“Foi o sofrimento de Oskar na escola no qual me identifico em criança e gostei”;</p> <p>“Fiz o mesmo, quando ele deu a <i>verdascada</i> [ou pancada] no colega mau. Senti o alívio, tal como eu enfrentou o seu medo”;</p> <p>“Também me dava melhor com raparigas do que com rapazes, nos quais senti necessidade de me vingar”.</p>	<p>“O que mais me despertou a atenção foi o bullying porque houve várias cenas de violência entre menores”.</p>	<p>“O menino, por saber que ela realmente gostava de sangue não deixou de gostar dela”;</p> <p>“O poder da amizade entre duas crianças que foram aprendendo a respeitar as diferenças”;</p> <p>“A grande amizade que havia entre o vampiro e a criança, a humildade e o carinho”.</p>

Numa perspetiva temporal reconhecemos nos dados apresentados uma tendência para o sujeito se identificar com o protagonista (o Oskar), e em tornar seus sentimentos que o personagem sente; ou seja, os educandos acabaram por projetar a sua infância nos acontecimentos do filme: “*Também me dava melhor com raparigas do que com rapazes*”. Em particular, as situações mais extremas do filme, ou as situações que mais estimularam sentimentos a que estamos habituados a julgar negativos – como a vingança, o sofrimento ou a violência –, despertaram sentimentos de aprovação ou até a catarse: “*Fiz o mesmo, quando ele deu a verdascada [ou pancada] no colega mau. Senti o alívio, tal como eu, enfrentou o seu medo*”.

Na dimensão sociocultural, cuja propriedade é crítica, houve apenas uma referência, ou unidade semântica, em que um dos sujeitos mostrou preocupação com a forma violenta com que foi exposto o problema do *bullying* na sociedade: “(...) *houve várias cenas de violência entre menores*”.

Quanto à dimensão emocional, cuja propriedade também é crítica, foi a que reuniu mais referências e demonstrou uma quase unanimidade de opiniões. O grupo reconheceu, e valorizou, a presença de concepções como a aceitação, o respeito e a humildade numa relação de amizade. Portanto, aqui o conceito mais abordado foi a amizade e a valorização da amizade como uma força superior importante para se resolverem conflitos: “*O poder da*

amizade entre duas crianças que foram aprendendo a respeitar as diferenças”.

No geral, o filme de Alfredson (2008) foi recebido numa perspectiva mais crítica/emocional, em que a maior parte dos educandos entendeu o filme como uma história em que o tema se baseia na premissa de que a verdadeira amizade supera as diferenças.

1.2. Reflexão sobre a Recuperação na Comunidade Terapêutica do Azinheiro

A ficha de trabalho, respeitante à criação livre e artística de poesias que visavam a partilha de sentimentos/ideias acerca da recuperação na CTA (Anexo 7), foi utilizada de modo a que pudéssemos verificar quais os aspetos sobre esta temática que convergiam no grupo. Este exercício demarca a sua diferença ao sujeitar os educandos ao papel de criador artístico, ao invés de espetador (como, por exemplo, no exercício anterior).

Considerámos como categoria principal a reflexão sobre a recuperação na CTA porque o exercício tinha como meta a tentativa de formação de uma identidade comum do grupo, que no momento estava muito disperso, como um conjunto de pessoas que trabalham para um objetivo comum; ou seja, se os educandos se identificassem uns com os outros, poderíamos auxiliar a estruturação de uma identidade grupal que teria como resultado a sua união.

Dividimos a categoria em duas propriedades – a temporal e a crítica – cada uma delas com dimensões distintas. A propriedade temporal caracteriza-se pela referência a aspetos de passagem do tempo que, neste caso, são das dimensões do passado e do presente dos educandos. A propriedade crítica caracteriza-se pela reflexão de aspetos de dimensão sociocultural e emocional.

Esta codificação completa encontra-se esquematizada no anexo 22.

Tabela 5 – Reflexão sobre a Recuperação

Propriedades	Temporal		Crítica	
	Dimensões	Perspetiva sobre o passado	Perspetiva sobre o presente	Sociocultural
Unidades Semânticas (exemplos)	<p>“Era um puto cheio de truques - Baralharam-me as cartas - Mas só me tocavam duques - Por pouco não acabei enrolado numa mortalha”;</p> <p>“Uma vida sem limites - Foi como eu vivia”;</p> <p>“Quis ser feliz - Mas lá fora era difícil - Não morri por um triz”.</p>	<p>“Estou pronto para a batalha”;</p> <p>“E agora tenho força mental - Estou a ser frontal”;</p> <p>“Com o passar do tempo - Já vejo o mesmo [o mundo] a brilhar”.</p>	<p>“Há muita diferença de idades”.</p>	<p>“No Azinheiro descobri amizade com os meus tropas”;</p> <p>“No meio de tanta persistência - Exijo de mim, pois sei falta me faz, - Não posso pensar na desistência - Porque acredito e sei que sou capaz”;</p> <p>“Respeito aprendi, - Daí compreendi, - Sentimentos colhi - E pelos outros dividi”.</p>

Os dados apresentados mostram, em relação à propriedade temporal, uma divisão bem definida entre a perspetiva sobre o passado e a perspetiva sobre o presente. Enquanto o descontrolo, a eminência da morte ou o desespero são os principais aspetos referidos da dimensão relativa à perspetiva sobre o passado, a resiliência, a esperança ou a proatividade são os aspetos referidos nas referências da dimensão da perspetiva sobre o presente.

Na dimensão da perspetiva sobre o passado, as unidades de significado mostram que os educandos dão uma grande importância aos acontecimentos do seu passado devido à sua carga negativa: *“Quis ser feliz - Mas lá fora era difícil - Não morri por um triz”*. Os dados indicam que os sujeitos associaram a sua vida antes de entrarem na comunidade a uma vida marginal, transparecendo a infelicidade de quem esteve frente a um precipício levado por um caminho de enganos, de manhas e de desorientação: *“Era um puto cheio de truques - Baralharam-me as cartas - Mas só me tocavam duques - Por pouco não acabei enrolado numa mortalha”*.

Já na dimensão referente à perspetiva sobre o presente, onde se encontram menos referências, os educandos valorizaram o esforço necessário para se vencer a toxicod dependência, comparando a sua vida com uma batalha constante que deve ser levada pacificamente: *“Estou pronto para a batalha”*. As unidades de significado referem-se, então, a uma mudança de atitude perante os obstáculos, onde a esperança volta a nascer:

“Com o passar do tempo - Já vejo o mesmo [o mundo] a brilhar”.

Como única referência da dimensão sociocultural da Comunidade Terapêutica do Azinheiro de propriedade crítica, está apenas a afirmação da heterogeneidade etária do grupo que, se assumirmos o conjunto total das unidades semânticas, pode ser vista como uma alavanca para a evolução interpessoal do educando que o referiu: *“Há muita diferença de idades”.*

Já na dimensão emocional, de propriedade crítica, os dados indicam um desenvolvimento do autoconhecimento dos educandos, ou a um reencontro consigo próprio, ao ser reafirmada uma intenção de mudança ligada às características pessoais de cada um que visam o sucesso na recuperação: *“Respeito aprendi, - Daí compreendi, - Sentimentos colhi - E pelos outros dividi”.* Aqui observamos a valorização da amizade que está expressa diretamente nos versos ou nos conselhos dirigidos aos colegas, o que realçou o espírito de entreajuda no grupo: *“No Azinheiro descobri amizade com os meus tropas”.* Também são enaltecidas concepções ligadas às novas atitudes do grupo, como a exigência consigo próprio, a sobriedade, a persistência e o respeito pelos outros: *“No meio de tanta persistência - Exijo de mim, pois sei falta me faz, - Não posso pensar na desistência - Porque acredito e sei que sou capaz”.*

No geral, este exercício ajudou a criar laços e compreensão mútua entre os educandos.

1.3. Consciência de Si Próprio

De seguida iremos analisar a ficha de trabalho (Anexo 8), que tem como base os filmes “A estória do gato e da lua” (Serrazina, 1995), “A Ilha” (Camargo, 2008), “História Trágica com Final Feliz” (Pessoa, 2005), “Comando” (Faísca & Duyar, 2010), “Bowling for Colombine” (Moore, 2005), “Gabriel” (Maria & Luz, 2002), “Convivência” (Eggleston, 2008), “História dos Direitos Humanos” (United for the Human Rights, 2012), e entrevista informal a Eduardo Galeano (Galeano, 2011, 8 de Junho). Esta ficha teve como objetivo provocar reações que desencadeassem reflexões aprofundadas sobre o próprio educando, passando pelos seus sentimentos, as suas relações interpessoais e a sua forma de atuação na atualidade; logo considerámos como categoria principal a consciência

de si próprio. O final do exercício consistiu num círculo de debates onde as respostas foram partilhadas e discutidas pelo grupo.

Mais uma vez, dividimos a categoria em duas propriedades – a temporal e a crítica. A propriedade temporal contém aqui aspetos da dimensão do passado, presente e futuro dos educandos. A propriedade crítica caracteriza-se pela reflexão, neste caso de aspetos de dimensão sociocultural e emocional.

A codificação completa encontra-se esquematizada no Anexo 23.

Tabela 6 – Consciência de Si Próprio

Propriedades		Temporal		Crítica	
Dimensões	Perspetiva sobre o passado	Perspetiva sobre o presente	Perspetiva sobre o futuro	Sociocultural	Emocional
Unidades Semânticas (exemplos)	<p>“Houve uma fase da minha vida, depois da minha separação, onde viajei um pouco pelo mundo da solidão. (...) Apenas procurava e encontrava assim a felicidade [na solidão]”;</p> <p>“O não ter sido calmo nas alturas devidas levou-me a atrasar os meus sonhos”;</p> <p>“Achava-me diferente e fugia dos sentimentos”.</p>	<p>“Um novo ciclo de vida recomeçou e tento concretizar alguns sonhos meus, que estão ao meu alcance”;</p> <p>“Comecei a ter confiança e autoestima ao ponto de pensar em projetos e até poder sonhar e crescer como homem”;</p> <p>“Ela consegue combater o seu medo e sai pela janela a voar e consegue ser feliz, uma coisa que ainda não consegui”.</p>	<p>“Sei que irei também algum dia concretizar os meus sonhos de ter uma vida estável”;</p> <p>“Gostava de aprender mais”;</p> <p>“Vou lutar para isso [ser feliz]”.</p>	<p>“Pensando [as outras pessoas] que eu era um louco”;</p> <p>“Se me quiserem chamar de louco estejam à vontade”.</p>	<p>“Sou uma pessoa que foge muito dos seus sentimentos, não os expresso, ficando guardados para mim, o que é mau, pois os outros não conseguem perceber o que eu estou a sentir”;</p> <p>“E eu persistente como sou e determinado”</p> <p>“[Aprendi a] Não ter que temer todos esses sentimentos e deixar-me envolver”.</p>

Primeiro debruçemo-nos nas unidades que têm como propriedade a temporalidade. Na dimensão que engloba a perspetiva de passado notamos a presença de dois tipos de discurso: um que remete à nostalgia, e outro que dá enfoque aos erros cometidos. Podemos observá-los no recurso que os educandos fizeram a várias identificações com os protagonistas das diferentes curtas-metragens. Por exemplo, numa referência o educando identifica-se com o personagem do filme “A Ilha” (Camargo, 2008) através de um sentimento nostálgico para justificar os seus erros: “*procurava e encontrava assim a*

felicidade”. Exemplo do outro tipo de discurso é a identificação com os protagonistas dos filmes “A Estória do Gato e da Lua” (Serrazina, 1995): “*O não ter sido calmo (...)*”, ou “História Trágica com um Final Feliz” (Pessoa, 2005): “*Achava-me diferente (...)*”. Aqui os educandos reconheceram os erros do passado, assim como a existência de um problema anterior mais grave, ligado à adição, como a depressão ou a ansiedade: “*O não ter sido calmo nas alturas devidas levou-me a atrasar os meus sonhos*”.

Porém, na dimensão que engloba a perspetiva sobre o presente já está patente um discurso mais consciente da realidade. De facto verificamos a abundância de unidades de significado que indiciam, no mínimo, uma ideia positiva de renascimento interior para recomeçar e para reaprender: “*Um novo ciclo de vida recomeçou e tento concretizar alguns sonhos meus, que estão ao meu alcance*”. Como exemplo disso podemos observar referências que mencionam “objetivos”, “projetos”, e “sonhos”, e é dado muito valor à construção de um plano de vida concreto, que vise a sua concretização num futuro próximo: “*Comecei a ter confiança e autoestima ao ponto de pensar em projetos e até poder sonhar e crescer como homem*”. Devemos valorizar também o realismo com que eles perspetivam a sua situação na recuperação. Os educandos são seres humanos com perfeita consciência das suas limitações, inerentes a qualquer pessoa que tenha passado grande parte da sua vida a perder a luta contra a toxicodependência. Logo, através dos dados, podemos assumir que as hipóteses de atuação, na perspetiva de uma recuperação com sucesso, são vistas como uma forma de libertação: “*Ela consegue combater o seu medo e sai pela janela a voar e consegue ser feliz, uma coisa que ainda não conseguiu*”.

A análise da dimensão acerca da perspetiva sobre o futuro vem na sequência da dimensão anterior. Estas unidades semânticas mostram-nos que o grupo tem consciência de que o futuro depende do esforço no presente, ou seja, o sucesso do plano de vida depende do empenho e da aquisição de novas aprendizagens: “*Vou lutar para isso [ser feliz]*”.

Na dimensão sociocultural estão referidos aspetos que refletem a consciência da existência de regras sociais, e até de algum desrespeito/desinteresse por essas: “*Se me quiserem chamar de louco estejam à vontade*”.

Na dimensão emocional, de propriedade crítica, estão referidas nas unidades semânticas algumas características emocionais e de autoimagem dos educandos. Aqui os educandos exprimiram as suas emoções através de relações diretas com os conteúdos dos filmes ou através de identificações com personagens. O filme “A Estória do Gato e da

Lua” (Serrazina, 1995) foi o mais comentado neste exercício, seguidos de “A Ilha” e de “História Trágica com um Final Feliz” (Pessoa, 2005). Com base nestes filmes o grupo identificou algumas dificuldades pessoais, como a adição, a ansiedade e a depressão: “*Sou uma pessoa que foge muito dos seus sentimentos, não os expesso, ficando guardados para mim, o que é mau, pois os outros não conseguem perceber o que eu estou a sentir*”; assim como algumas qualidades, como a ambição, a persistência e a determinação: “*E eu persistente como sou e determinado*”.

1.4. Valorização de Conceções Humanas

Para verificarmos qual a perceção do grupo, e estimular a respetiva reflexão, sobre conceitos éticos, morais ou emocionais, implícitos na linguagem humana, foram realizadas fichas de trabalho (Anexos 9 e 10) que utilizaram os filmes “*Cloud Atlas, A Viagem*” (Tykwer, Wachowski & Wachowski, 2012) e “*Guia para um Final Feliz*” (Russel, 2012) como ponto de partida para o desenvolvimento.

Nesta análise, assumindo a valorização de conceções intrinsecamente humanas como categoria, continuamos a divisão de unidades semânticas pelas propriedades temporal – cujas dimensões são a perspetiva sobre o passado, a perspetiva sobre o presente e a perspetiva sobre o futuro – e a crítica – cujas dimensões são sociocultural e emocional.

Esta codificação encontra-se esquematizada no Anexo 24.

Tabela 7 – Valorização de Concepções Humanas

Propriedades		Temporal		Crítica	
Dimensões	Perspetiva sobre o passado	Perspetiva sobre o presente	Perspetiva sobre o futuro	Sociocultural	Emocional
Unidades Semânticas (exemplos)	<p>“Já me apaixonei mais do que uma vez e nunca me senti tão bem na minha vida”;</p> <p>“Na minha infância o tamanho das tretas [ou dos problemas] por parte do meu pai foi tal que eu não me via numa vida diferente, não criava objetivos ou metas, nem sequer me imaginava adulto de forma a que não via esperança”;</p> <p>“Fui cometendo alguns erros tais como (...) maltratar pessoas de quem gostava, muito à imagem do meu pai (...), não via esperança em ser alguém diferente do meu pai o que me corroe alguns anos e afetou a minha capacidade de amar”.</p>	<p>“É isso [a esperança] que hoje me mantém no local onde estou (...), alimento a esperança de me tornar uma melhor pessoa, procurar e fazer algo pela felicidade, desprendendo-me do passado em vez de me manter à espera de um toque de magia”;</p> <p>“Tenho conseguido ver resultados daí que a esperança cresce a cada dia e me orgulho de finalmente ser positivo e me permitir mudar e viver as mudanças com paz de espírito”;</p> <p>“Identifico-me [em referência ao filme] em algumas situações, como, por exemplo, ao estar em recuperação de uma doença, o acreditar que após o tratamento poderia conquistar ou reconquistar uma pessoa que tanto dizia amar e fazer tudo para mostrar que estava uma pessoa diferente”.</p>	<p>“Acredito que a vida ainda têm alguns tesouros para eu aproveitar, estarei atento e pronto para os estimar e valorizar”.</p>	<p>“Todos nós devíamos ter esperança”;</p> <p>“Por isso mesmo nos nossos agora dias já podemos sentir e verificar precisamente os efeitos dessa evolução científica [em referência ao filme], está a comer-mo-nos os cérebros sem que ninguém se aperceba, a nossa juventude já anda perdida; por exemplo: o <i>bulling</i> (...), anda tudo deturpado e ninguém faz nada, cada vez pior”;</p> <p>“Apesar de todo o mal que reina no nosso presente há sempre alguém a pensar no futuro, e daí vir também a esperança de uma cura”.</p>	<p>“Há o amor de filho, de pai, de avô, da mulher e todos eles são lindos”;</p> <p>“O amor (...) gera vários fatores positivos como a amizade, carinho, afeto, nostalgia e apoia-nos, faz-nos sentir confortáveis e seguros”;</p> <p>“A esperança, liberdade e o amor são sem dúvidas os temas do mais importante na vida da humanidade, mas é a verdade a mais importante pois é esta que abrange todas as outras boas coisas”.</p>

Nos dados apresentados, em relação à dimensão da perspetiva sobre o passado de propriedade temporal podemos verificar que ambos os filmes suscitaram identificações dos educandos com os personagens de diferentes formas. Nesta dimensão verificamos que se o filme “Guia para um Final Feliz” (Russel, 2012) trouxe um sentimento de saudade,

saudade do amor ou saudade de sentir: “*Já me apaixonei mais do que uma vez e nunca me senti tão bem na minha vida*”; já noutra das sensações, o filme “*Cloud Atlas – A viagem*” (Wachowski et al., 2012), trouxe à tona reflexões sobre a descendência e sobre a ciclicidade da vida, através de lembranças infelizes: “*Na minha infância o tamanho das tretas [ou dos problemas] por parte do meu pai foi tal que eu não me via numa vida diferente, não criava objetivos ou metas, nem sequer me imaginava adulto, de forma a que não via esperança*”. Deste modo, reconhecemos nos dados sentimentos de nostalgia e de culpabilização, por parte do próprio ou de outro: “*Fui cometendo alguns erros tais como (...) maltratar pessoas de quem gostava, muito à imagem do meu pai (...) não via esperança em ser alguém diferente do meu pai o que me corroeu alguns anos e afetou a minha capacidade de amar*”.

Na dimensão referente à perspetiva sobre o presente, de propriedade temporal, observamos o enaltecimento das emoções, a valorização pessoal e resiliência: “*Identifico-me [em referência ao filme] em algumas situações, como, por exemplo, ao estar em recuperação de uma doença, o acreditar que após o tratamento poderia conquistar ou reconquistar uma pessoa que tanto dizia amar e fazer tudo para mostrar que estava uma pessoa diferente*”. Os dados indicam que a presença da esperança no grupo se prende ao facto dos educandos estarem a construir um plano de vida estável e ao facto de estes estarem confiantes nas suas capacidades de melhorar: “*É isso [a esperança] que hoje me mantém no local onde estou (...) alimento a esperança de me tornar uma melhor pessoa, procurar e fazer algo pela felicidade, desprendendo-me do passado em vez de me manter à espera de um toque de magia*”.

Em relação à dimensão da perspetiva sobre o futuro, observamos alguma crença com a ideia de ter que se aproveitar quaisquer oportunidades: “*Acredito que a vida ainda tem alguns tesouros para eu aproveitar; estarei atento e pronto para os estimar e valorizar*”.

Na dimensão sociocultural de propriedade crítica identificamos, mais uma vez, uma dualidade em relação à evolução científica. De um modo desfavorável verificamos a presença do medo devido à velocidade da industrialização, associada à globalização, que pode ser, por isso, perigosa: “*os efeitos dessa evolução científica [em referência ao filme] está a comer-nos os cérebros sem que ninguém se aperceba, a nossa juventude já anda perdida; por exemplo: o ‘bulling’ (...) anda tudo deturpado e ninguém faz nada, cada vez*

pior”; e, de modo favorável, verificamos a presença da esperança integrada num discurso que remete aos avanços da medicina: “*Apesar de todo o mal que reina no nosso presente há sempre alguém a pensar no futuro, e daí vir também a esperança de uma cura*”.

Finalmente, os dados indicam que a maioria das unidades semânticas se enquadra na dimensão emocional de propriedade crítica. Aqui destacamos o reconhecimento de características pessoais através de sentimentos: “*Enquanto há vida há esperança, logo se vivo esperançado estou*”; a presença de discursos dirigidos a uma outra pessoa em forma de conselho: “*Devemos defender para sempre (...) a esperança, liberdade, amor*”; e a definição de conceções através das relações com outros conceitos ou sentimentos, através de exemplos concretos: “*A esperança, liberdade e o amor são sem dúvidas os temas do mais importante na vida da humanidade, mas é a verdade a mais importante pois é esta que abrange todas as outras boas coisas*”; ainda através da criação de tipologias/categorizações próprias e subjetivas: “*Há o amor de filho, de pai, de avô, da mulher e todos eles são lindos*”, e também de possíveis imaginados resultantes dessa conceção: “*O amor (...) gera vários fatores positivos como a amizade, carinho, afeto, nostalgia e apoia-nos, faz-nos sentir confortáveis e seguros*”.

A título de curiosidade, é interessante notar as diferenças entre as unidades semânticas de cada um dos filmes quando o exercício realizado foi o mesmo. Enquanto o filme “*Cloud Atlas – A Viagem*” (Wachowski, 2012), sendo um drama de ficção científica, estimulou mais a reflexão de propriedade temporal, o filme “*Guia para um Final Feliz*” (Russel, 2012), sendo este uma comédia romântica, estimulou mais a reflexão de propriedade crítica e de dimensão emocional.

1.5. A Importância do Cinema

Com base nas respostas da ficha de trabalho dos educandos, cuja questão de desenvolvimento se centrou na importância do cinema (Anexo 13), esquematizamos as unidades de significado presentes nos textos ao assumirmos a importância do cinema como categoria e ao dividirmos as dimensões de propriedade crítica por: sociocultural, artística, emocional e económica. Podemos ainda relacionar a categorização de dimensões com as funções do cinema.

Esta codificação encontra-se esquematizada no Anexo 25.

Tabela 8 – Importância do Cinema

Propriedades	Crítica			
	Dimensões	Sociocultural	Artística	Emocional
Unidades Semânticas (exemplos)	<p>“[O cinema] alerta-nos para situações sociais”;</p> <p>“O cinema teve e continua a ter uma grande importância para a sociedade visto que, no princípio quando apareceu (...), servia para que as pessoas tivessem conhecimento sobre o que se passava em todas as classes sociais, servindo também para acabar com alguns mitos e tabus das sociedades (...) da altura”;</p> <p>“O cinema foi uma grande descoberta (...) para mostrar (...) realidades sobre a evolução dos tempos (...): num filme pode ser feita uma amostra do sofrimento dos tempos da escravidão, que foi bem real”.</p>	<p>“[O cinema] é uma das formas de Arte com maior liberdade de expressão”;</p> <p>“Devido à variedade de géneros cinematográficos podemos sempre ver algo de acordo com os gostos de cada um”;</p> <p>“[O cinema] combina a Arte da representação, imagem e Artes Visuais”.</p>	<p>“Através do cinema conseguimos sentir emoções de todo o tipo”;</p> <p>“[O cinema] diverte-nos”;</p> <p>“[O cinema] alimenta-nos a capacidade de sonhar com o que vemos, desejando para nós, até por instantes sentimo-nos no papel, ou situação, do que estamos a ver”.</p>	<p>“Quanto aos ideais de hoje (...) o cinema tornou-se num modo de distração para as pessoas e uma fábrica de fazer milhões de dólares”;</p> <p>“Nos dias que correm verifica-se que a indústria [cinematográfica], nomeadamente as grandes indústrias de Hollywood, produzem filmes promocionais a artistas individuais invocando violência, sexo e drogas, bem como tudo o que seja o mais comercial (...) possível”;</p> <p>“[O cinema é] mais uma via laboral, mais uma fonte de rendimento para os países em expansão”.</p>

Em relação à dimensão sociocultural foram evidenciadas unidades semânticas que assumem o papel do cinema como um meio de exposição, e até de crítica, de situações sociais e culturais: “[O cinema] *alerta-nos para situações sociais*”. Os dados indicam que o grupo vê o cinema como uma ferramenta informativa, servindo para alertar, para questionar ou para ligar/homogeneizar culturas: “*O cinema teve, e continua a ter, uma grande importância para a sociedade visto que, no princípio quando apareceu (...) servia para que as pessoas tivessem conhecimento sobre o que se passava em todas as classes sociais, servindo também para acabar com alguns mitos e tabus das sociedades (...) da altura*”. É referido também que o cinema é um meio de retratar a vida e/ou a arte: “[O cinema] *retrata situações da vida quotidiana*”.

No geral, o grupo associa uma imagem positiva ao cinema, porém tem noção de que este pode ser danoso se for utilizado sem ética ou com más intenções: “[O cinema] *consegue passar (...) mensagens construtivas ou destrutivas ao próprio mundo em que*

vivemos”.

Ao considerarmos artísticas as unidades semânticas que dizem respeito à expressão íntima do ser ou à estética, enumeramos funções do cinema como a expressão pessoal e a liberdade de expressão: “[O cinema] *é uma das formas de Arte com maior liberdade de expressão*”, que nos podem levar à questão acerca da funcionalidade da arte. Aqui foi referido que o cinema pode ser a arte mais esteticamente agradável, pois é uma arte que combina diferentes expressões artísticas em simultâneo: “[o cinema] *combina a Arte da representação, imagem e Artes Visuais*”, e tem uma grande variedade tipológica, de géneros: “*Devido à variedade de géneros cinematográficos podemos sempre ver algo de acordo com os gostos de cada um*”. Enfim, está patente a maleabilidade do cinema como meio artístico ou funcional: “[o cinema] *também permite abordar temas graves com alguma piada e de um ponto de vista mais alegre e animado (...) o inverso também acontece, que é dramatizar algo banal e corrente*”.

Nas unidades semânticas de dimensão emocional destacamos a capacidade do Cinema facilitar, permitir, estimular ou modificar emoções e sentimentos: “*Através do cinema conseguimos sentir emoções de todo o tipo*”. O cinema provoca identificações com os personagens ou situações (como pudemos observar nas análises anteriores): “[o cinema] *alimenta-nos a capacidade de sonhar com o que vemos, desejando para nós, até por instantes sentimo-nos no papel, ou situação, do que estamos a ver*”. Porém, para além de ser visto como uma forma de arte, é também visto como um produto comercial de entretenimento: “[o cinema] *diverte-nos*”.

Por fim, ao identificarmos as unidades semânticas associadas à dimensão económica, notamos várias referências ao cinema devido ao seu papel como indústria – pela capacidade de gerar um tipo de economia próprio: “[o cinema é] *mais uma via laboral, mais uma fonte de rendimento para os países em expansão*” – e devido ao seu papel como crítica ao sistemas globais: “*Quanto aos ideais de hoje (...) o cinema tornou-se num modo de distração para as pessoas e uma fábrica de fazer milhões de dólares*”. O cinema, como indústria, permite a produção de fundos e a dinamização da economia. Mas, se pelo lado positivo o cinema pode ser uma alavanca para o desenvolvimento de uma nação, pelo lado negativo os dados também indiciam alguma desconfiança, devido à sua maleabilidade e liberdade de expressão, pois o cinema pode utilizar, e por diversas vezes utiliza, estratégias comerciais não tão corretas eticamente: “*a indústria [cinematográfica]*

nomeadamente as grandes indústrias de Hollywood, produzem filmes promocionais a artistas individuais invocando violência, sexo e drogas, bem como tudo o que seja o mais comercial (...) possível”.

Portanto, podemos concluir que a função do cinema mais destacada pelos educandos foi a informativa, de propriedade crítica e dimensão sociocultural.

2. Curtas-metragens: Reflexão Crítica

A realização de filmes foi muito importante para a motivação do grupo em relação ao projeto educativo e, arriscamo-nos a afirmar, em relação à recuperação.

Após a concretização e visualização de cada vídeo, os educandos ficavam com ânimo positivo, o que trespassava para as outras atividades diárias.

O sentido de identidade dos educandos, enquanto clientes da CTA, foi alterado pela realização dos filmes. As estratégias de Hall (2005) – referidas na primeira parte desta investigação – para a construção do *discurso* no sentido de cultura nacional, ou, neste caso, de cultura comunitária, foram aplicadas através das atividades inerentes à realização das curtas-metragens. Ao ser preparada uma curta-metragem eram discutidos possíveis guiões, ou feitas atividades de improviso, cujos temas se prendiam ao quotidiano na comunidade e ao propósito comum da recuperação para um adito. Estes exercícios acrescentaram à vertente passiva dos exercícios relacionados com o visionamento de filmes a vertente prática da oficina, ao atribuir ao grupo o papel de criador artístico.

Como já havíamos referido, foram realizadas, no total, pelos educandos, cinco curtas-metragens. De seguida iremos analisá-las uma por uma, por ordem de concretização.

A primeira curta-metragem, o vídeo de Natal (Anexo 26), foi realizada num momento menos favorável na comunidade pelos seguintes motivos: tinham havido cinco altas clínicas num curto espaço de tempo e os clientes da comunidade tinham perdido contacto regular com esses cinco elementos exemplares; um grande número de novos residentes acabava de dar entrada, clientes que ainda se mostravam resistentes às regras da CTA, por sentirem que estavam em tratamento por obrigação; ainda não se haviam estabelecido laços fortes a unir residentes novos e antigos; e, por fim, chegava a época das

festividades natalícias, uma época difícil, segundo os técnicos da instituição, que propiciava um clima pesado, pesado no sentido de triste, a pairar na comunidade, sentido e comentado entre educandos da oficina e técnicos. Estando a chegar a data para o dia aberto, e observando um grupo tão disperso e desunido, decidimos começar a aplicar a estratégia da criação de base de um povo original, de Hall (2005), ao fazermos a atividade de poesia descrita anteriormente, e daí partindo para a partilha de desejos para o Natal. O resultado deixou os educandos motivados para a partilha das mensagens com os seus familiares e com maior autoestima.

A segunda e terceira curtas-metragens (Anexos 27 e 28) foram realizadas no mesmo dia, com o intuito de explorar uma atividade divertida e promover a instituição no exterior. Foi realmente uma atividade folgazona para os participantes, mas os filmes não tiveram um grande impacto no exterior porque não foram divulgados o suficiente, logo não podemos considerar que os seus objetivos tenham sido cumpridos.

A quarta curta-metragem (Anexo 29) foi um sucesso pois é a mais emotiva, segundo a opinião dos educandos. Este filme foi realizado com os propósitos de promover os ideais da CTA e de atrair novos clientes. Foi debatida a discriminação entre o grupo e sugeriu-se que cada cliente escrevesse mensagens para passar aos que “olham de fora”. O vídeo foi um requerimento do supervisor de estágio para completar o trabalho das alunas da Licenciatura em Ciências da Educação e Formação da Universidade do Algarve (parceria), que precisavam de material para expor na mostra que organizaram no IPDJ de Faro. O filme foi fruto de uma parceria favorável porque essas alunas trouxeram novas ideias e com o seu projeto facilitaram a comunicação, ainda que um pouco unilateral, entre clientes da CTA e o exterior. Atualmente este vídeo está na posse da Instituição GATO e do CAT de Portimão, para publicitar a CTA no barlavento algarvio.

Para a última curta-metragem (Anexo 30), e o seu *trailer* (Anexo 31), o grupo dispensou mais tempo, pois essa foi considerada como principal produto da formação. Os educandos pretenderam demonstrar o quotidiano na comunidade recorrendo à comédia, através do subgénero “paródia”. Foi o trabalho final porque os educandos tiveram que recorrer a conceitos teóricos – como de planos, de movimentos e de sintaxe – aprendidos ao longo da oficina, e aplicá-los na prática. Recorremos também às estratégias referidas por Hall (2003), como a narrativa da nação ou o enfâse dado às origens, à continuidade, à tradição e à intemporalidade, pois o grupo, ao tentar passar ao exterior uma imagem da

comunidade que correspondesse com o seu quotidiano, com os seus valores e ideais, foi reforçando, com orgulho/prazer, a sua identidade como membro do centro de reabilitação.

É, também, importante enumerar as limitações com que nos deparamos devido à escassez de recursos materiais: o número de câmaras de filmar foi reduzido, e por isso, por termos tido que efetuar os exercícios em turnos rotativos, despendeu-se mais tempo do que o esperado em cada exercício.

No geral consideramos que estes exercícios foram favoráveis para a aprendizagem do grupo e que auxiliaram o cumprimento dos objetivos.

3. Avaliação do Projeto Educativo

Como já foi referido, a avaliação do projeto educativo foi efetuada em três fases: a inicial, a intermédia e a final.

A avaliação inicial mostrou-se importante porque permitiu conhecer o ambiente na comunidade e o grupo, efetuar o diagnóstico de necessidades e observar quais as expectativas dos educandos perante o projeto.

Já a avaliação intermédia, realizada a meio do projeto educativo, permitiu “operar os reajustamentos ou as avaliações julgadas necessárias sem, no entanto, perder de vista os objetivos últimos da ação” (De Ketele et al., 1994, p. 80).

A avaliação final permitiu verificar a receção que o projeto teve junto dos educandos, considerando a sua globalidade e finitude.

É de ressaltar que, nas avaliações que se seguem (intermédia e final), encontramos aspetos, favoráveis ou negativos, do projeto educativo. Estas referências estão relacionadas com os conteúdos, com o ambiente, com os recursos e com a educadora.

As referências ao conteúdo dizem respeito às áreas, aos temas explorados e aos exercícios/atividades. As que mencionam o ambiente referem-se à ambiência educativa, ao contexto comunitário ou ao estado psicológico dos educandos – por este poder influenciar diretamente o ambiente do grupo. As unidades de significados sobre os recursos abrangem o material de trabalho, o material de consulta, o espaço ou as deslocações. No que se refere à educadora, as referências apuradas mencionam-se o seu papel enquanto profissional estagiária ou investigadora.

3.1. Avaliação Inicial

A avaliação inicial, ou diagnóstica, destaca-se devido ao seu papel preliminar. Esta pode ajudar a identificar competências ou dificuldades dos educandos ou pode fornecer a hipótese de ajustar planos iniciais de determinado projeto; são vários os objetivos deste tipo de avaliação (De Ketele, et al, 1994).

A avaliação inicial deste projeto educativo foi aplicada a um total de 16 educandos. Em relação a esta podemos afirmar que:

- Enquanto a maioria dos educandos indicou ter compreendido o propósito do projeto (dez sujeitos), houve uma minoria que indicou ter compreendido razoavelmente (quatro sujeitos) ou não ter compreendido (dois sujeitos).
- Todos os educandos compreenderam as atividades que propusemos desenvolver.
- A distribuição de respostas acerca a novas ideias para desenvolver foi homogénea, entre as referências de sim (seis sujeitos), razoavelmente (seis sujeitos) e não (quatro sujeitos).
- A grande maioria dos educandos (14 sujeitos) indicou que estava motivado para desenvolver o projeto, porém houve também opiniões contrárias (dois sujeitos).
- As expectativas dos educandos prenderam-se à aquisição de novos conhecimentos, à liberdade criativa e à própria intervenção crítica na comunidade.
- Como ideias passíveis de serem desenvolvidas foram referidas a realização de torneios e de trabalhos manuais, jardinagem e saídas de grupo a espaços culturais.
- Os interesses referidos foram – em relação a géneros cinematográficos – ação, comédia, ficção científica e terror, e – em relação a atividades – desporto, escrita, tecnologia, música e natureza.

Comprendemos que nesta fase inicial, devido a estarmos ainda em integração no grupo e na comunidade, foi-nos mais difícil a comunicação assertiva dos objetivos do projeto e a perceção do espectro de atuação em que nos poderíamos movimentar.

As atividades que propusemos inicialmente eram simples – tertúlias cinematográficas, círculos de debate e realização de curtas-metragens – e não foram todas as que executamos ao longo do estágio.

Por um lado, os educandos tinham muitas ideias novas para desenvolver, por outro lado, os educandos referiam atividades que já eram realizadas como se fossem novas ideias, e por outro, os educandos não sabiam bem o que lhes era permitido realizar no contexto terapêutico específico em que se encontravam.

Baseadas na observação assistemática, considerámos que numa primeira fase os educandos demonstraram entusiasmo pelo projeto devido à abertura que este lhes permitia no ambiente fechado e rotineiro da comunidade. Observámos também que o grupo se sentiu mais motivado com a perspectiva de, através deste projeto, os educandos poderem adquirir novos conhecimentos e desenvolver capacidades criativas, que de outro modo, seja por falta de iniciativa seja por falta de condições, dificilmente almejariam.

Também considerámos que o mais importante, nesta fase, era conhecer o tipo de interesses, a personalidade e o nível cultural dos educandos, para que assim pudéssemos traçar um perfil do grupo e organizar as atividades/exercícios de acordo com as suas necessidades e fortalecer a aliança educativa entre educadora e educandos.

Esta avaliação deve ser especialmente valorizada, não tanto como indicador de evolução na aprendizagem, mas mais como um auxílio indispensável ao fundamento de uma base sólida de trabalho tendo em vista a estipulação de práticas e estratégias que mais beneficiem o grupo.

3.2. Avaliação Intermédia

No decurso do projeto Reciclagem de Memórias, sensivelmente a meio em termos cronológicos, foi realizada a avaliação intermédia. A avaliação intermédia destaca-se devido ao seu papel regulador: permite definir os prós e os contras do projeto, avaliar o rumo que o projeto está a tomar, e também serve para aferir a evolução do projeto, desde o seu início até à data da realização da avaliação intermédia.

Esta avaliação intermédia foi aplicada a um total de 16 educandos. Em relação a esta podemos referir que:

- A maioria dos educandos (nove sujeitos) indicou estar motivado para o projeto educativo, enquanto outro grupo (quatro sujeitos) indicou estar razoavelmente motivado e um educando indicou não estar motivada para o projeto.

- Na grelha de avaliação acerca do projeto educativo no geral não houve referências negativas, tendo havido duas satisfatórias, nove boas, e cinco muito boas.
- Na grelha de avaliação acerca dos conteúdos do projeto educativo não houve referências negativas, tendo havido cinco satisfatórias, sete boas, e quatro muito boas.
- Na grelha de avaliação acerca dos recursos utilizados no projeto educativo não houve referências negativas, tendo havido quatro satisfatórios, oito boas, e quatro muito boas.
- Na grelha de avaliação acerca da educadora do projeto educativo não houve referências negativas, tendo havido duas satisfatórias, oito boas, e seis muito boas.

Através destes resultados podemos concluir que, mesmo estando a maioria do grupo motivada para o projeto educativo, houve um número considerável de educandos (cinco) que não o estava. Ora, podemos supor que tal pode ter sido devido a um de dois fatores: ou a um problema interno ao sujeito, relacionado com a toxicodependência ou com o facto deste estar em reabilitação; ou a um problema externo ao sujeito, que neste caso teria que ter a ver diretamente com os fatores relacionados ao projeto. Contudo, podemos afirmar que o projeto educativo foi bem aceite pelos educandos pois, ao nível geral, dos conteúdos, dos recursos e da educadora, as respostas demonstraram uma avaliação favorável.

Em comparação com a avaliação inicial, podemos notar que as opiniões acerca da motivação estão mais divididas.

Em relação à avaliação intermédia, para entendermos mais concretamente a opinião dos educandos, iremos mostrar alguns exemplos de respostas, recolhidas através nos inquéritos por questionário (Tabela 9).

Em anexo (Anexo 32), encontra-se uma tabela onde constam todas as referências fornecidas pelos educandos no inquérito por questionário, relativos à avaliação intermédia.

Tabela 9 – Avaliação Intermédia: Resultados

	Referências Favoráveis (Exemplos)	Referências Desfavoráveis (Exemplos)
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - “[Permitiu-me] passar a ter mais conhecimento nesta área e desenvolver alguns conhecimentos na mesma”; - “Sinto que o grupo tem plena noção das sequências/cenas [do trabalho final] e sobre como se expressar durante as filmagens”; - “[O projeto educativo tem] iniciativas <i>megapositivas</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “[Considero negativo os filmes exibidos] não serem filmes mais adequados ao meu gosto”.
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - “Acho que este projeto é positivo na comunidade porque há pessoas que têm problemas em expressar-se por timidez”; - “[Considero positiva] a união do grupo ao fazer as filmagens e a atenção que temos prestado ao vermos os filmes”; - “[O projeto educativo] estimula as relações interpessoais entre elementos do grupo”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Existe alguma falta de organização [nas atividades práticas]; - “[É necessário um] ambiente de trabalho mais sério”; - “Tenho dificuldades em perceber os meus limites”.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - “Sou a favor das saídas [ao Cinema de Faro]”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “[Considero negativas] as durações das atividades serem curtas”; - “[Considero negativo] o dia em que é feito este espaço”; - “[Considero negativas] as falhas que houveram [materiais, espaciais ou de organização] durante as filmagens”.
Educadora	<ul style="list-style-type: none"> - “[Considero positivos] o gosto, a assertividade e a dedicação demonstrada [pela educadora]”; - “[A educadora] é extrovertida, [transmite] boa disposição, proporciona harmonia entre o grupo, o que faz com que nos sintamos mais à vontade e desinibidos”; - “[A educadora é] esclarecedora, animada e bem informada quanto ao que pretende passar ao grupo”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “[A educadora] é permissiva demais por não se impor quando alguns elementos não respeitam o seu espaço”; - “[A educadora] tem pouco à vontade na parte da comunicação”; - “Penso que [a educadora] podia ser mais exigente e firme com o grupo”.

Em relação aos conteúdos podemos verificar, nas unidades de significado favoráveis (dez), que o grupo valorizou a aquisição de novas aprendizagens: “[Permitiu-me] *passar a ter mais conhecimento nesta área e desenvolver alguns conhecimentos na mesma*”; houve um reconhecimento da aplicação de teoria na prática: “*Sinto que o grupo*

tem plena noção das sequências/cenas [do trabalho final] e sobre como se expressar durante as filmagens”; e foi enaltecida a execução de atividades diferentes, inovadoras no contexto específico, que estimularam a resolução de problemas a outros níveis a que o grupo não estava habituado: “[O projeto educativo tem] *iniciativas mega positivas*”.

Como desfavorável (um) encontra-se uma referência a interesses pessoais: “[Considero negativo os filmes exibidos] *não serem filmes mais adequados ao meu gosto*”.

Se relacionarmos as ideias passíveis de serem desenvolvidas e os interesses referidos na avaliação inicial com as atividades realizadas e os conteúdos abordados verificamos que não atendemos a todos os desejos dos educandos. Tal não nos foi possível devido à heterogeneidade do grupo e ao curto espaço de tempo até a meio do projeto.

Já as referências ao ambiente dividem-se nas partes positiva e negativa em número quase idêntico. Como fatores positivos (sete), encontramos a informação de que o projeto é favorável para o desenvolvimento pessoal e individual dos educandos. Por exemplo, no domínio da comunicação: “*Acho que este projeto é positivo na comunidade porque há pessoas que têm problemas em expressar-se por timidez*”; para o desenvolvimento educativo na comunidade: “[considero positiva] *a união do grupo ao fazer as filmagens e a atenção que temos prestado ao vermos os filmes*”; e para a socialização e criação de relações de entreajuda: “[o projeto educativo] *estimula as relações interpessoais entre elementos do grupo*”.

Como fatores negativos relacionados com o ambiente (seis), encontramos referências que demonstram falhas de planeamento e organização do projeto: “*Existe alguma falta de organização [nas atividades práticas]*”; a inexperiência da educadora enquanto profissional de educação: “[é necessário um] *ambiente de trabalho mais sério*”; e a necessidade de se estabelecer um projeto educativo mais regrado devido ao contexto institucional específico: “*Tenho dificuldades em perceber os meus limites*”.

Relativamente aos recursos, são mais as referências desfavoráveis do que as favoráveis. Como favorável (um) encontramos uma apreciação das deslocações do grupo aos Cinemas SBC de Faro: “*Sou a favor das saídas [ao Cinema de Faro]*”.

Como referências desfavoráveis, em maior número (seis), encontramos aspetos relacionados com o tempo – a duração: “[considero negativas] *as durações das atividades serem curtas*”, e o horário: “[considero negativo] *o dia em que é feito este espaço*” - e com os recursos materiais e espaciais: “[considero negativas] *as falhas que houveram*

[materiais, espaciais ou de organização] *durante as filmagens*”. Quanto a estas opiniões, admitimos que as condições de trabalho não eram as ideais, mas acrescentamos que o projeto supõe alguma adaptabilidade a espaços e a materiais diversos e, na sua totalidade, o projeto foi concretizado dentro do que era possível. Em relação às referências sobre recursos materiais, pensamos que não é demais voltar a salientar o contexto de isolamento e carência do grupo, devido ao que a reabilitação implica, que poderá ter influenciado estas opiniões negativas, a partir do momento em que os educandos confundem as necessidades da instituição que frequentam como clientes, com as necessidades indispensáveis ao projeto educativo que frequentam como educandos.

As unidades de significado relativas à educadora foram os que estiveram em maior número nesta avaliação. Como positivas (16), encontramos nos dados referência a qualidades humanas: “[considero positivos] *o gosto, a assertividade e a dedicação demonstrada* [pela educadora]”; e a competências dialógicas e de mediação: “[a educadora] *é extrovertida* [transmite] *boa disposição, proporciona harmonia entre o grupo, o que faz com que nos sintamos mais à vontade e desinibidos*”. Correndo o risco de nos repetirmos desnecessariamente, voltamos a ressaltar que o contexto de isolamento e carência onde o grupo se insere poderá tê-los feito projetar na pessoa exterior à instituição, a educadora, uma imagem invulgarmente positiva, especialmente quando comparada com a dos funcionários da instituição, que este grupo tende a identificar como autoridade, controlo e opressão.

Como referências desfavoráveis (oito), encontramos nos dados alusão a dificuldades relacionadas com a lidaçãõ da educadora com determinados elementos instáveis: “[a educadora] *é permissiva demais por não se impor quando alguns elementos não respeitam o seu espaço*”; com a fluência na comunicação: “[a educadora] *tem pouco à vontade na parte da comunicação*”; e com a inexperiência da educadora enquanto profissional: “*Penso que [a educadora] podia ser mais exigente e firme com o grupo*”.

A avaliação intermédia foi um ponto de viragem na forma como o projeto estava a ser implementado, pois, após analisados os dados, foram efetuadas correções que considerámos indispensáveis para atenuar necessidades e dificuldades sentidas pelo grupo. Por se ter tido atenção às unidades de significado que se referem aos conteúdos, foram criadas novas atividades (deu-se prioridade a exercícios de escrita e a trabalhos de grupo) que fossem mais ao encontro dos interesses individuais dos educandos; para se melhorar o

ambiente educativo, fez-se um reforço de regras organizacionais (separação do grupo em dois, rotativos, com atividades distintas); por se ter tido atenção ao que se refere a recursos, fez-se alguma aquisição de material (de cabos de áudio e de DVDs), e adaptou-se o material existente às condições (isolamento das janelas para escurecer a sala, permitindo um ambiente mais propício ao visionamento de filmes/apresentações); e a educadora propôs-se a uma mudança de atitude na sua prática profissional, mais firme e exigente, de acordo com os educandos julgaram ser necessário.

No ponto seguinte iremos observar se estas alterações se mostraram úteis no final do projeto.

3.3. Avaliação Final

No final do projeto Reciclagem de Memórias, aproveitando a sessão de conclusão da Oficina Inicial de Cinema, foi realizada a avaliação final. A avaliação final foi o último *feedback* dos educandos, tendo gerado um debate informal. Esta mostrou-se importante por servir de alicerce a futuras intervenções e por salientar alguns prós e contras do projeto educativo na sua totalidade.

A avaliação final foi aplicada a um total de 17 educandos. Em relação a esta podemos referir que:

- A maioria dos educandos (14 sujeitos) indicou estar motivado por ter feito parte do projeto educativo, enquanto outros (três sujeitos) indicaram estar razoavelmente motivados.
- Na grelha de avaliação acerca do projeto educativo no geral não houve referências negativas, sendo três satisfatórias, seis boas, e oito muito boas.
- Na grelha de avaliação acerca dos conteúdos do projeto educativo não houve referências negativas, sendo quatro satisfatórias, sete boas e seis muito boas.
- Na grelha de avaliação acerca dos recursos utilizados no projeto educativo não houve referências negativas, sendo quatro satisfatórios, sete boas, e seis muito boas.
- Na grelha de avaliação acerca da educadora do projeto educativo não houve referências negativas, sendo uma satisfatória, uma boa, e as restantes muito boas.

(15).

Esta última avaliação é vítima de uma quantidade de fatores que poderão, de certa forma, condicionar a legitimidade das suas conclusões. Se não vejamos: às já referidas condições de isolamento e carência, juntamos o sentimento de empatia que o grupo sentia em relação à figura da educadora, um sentimento de final de ciclo devido ao grupo ter chegado ao fim de um projeto conjunto e, também, o espírito positivo, embora melancólico, que vigorava na comunidade, visto estar ter sido uma altura particular em que uma série de elementos (seis) estavam prestes a ter alta clínica. Este conjunto de circunstâncias, podem, em nossa opinião, distorcer uma opinião geral que foi manifestada e, de alguma forma, afetar a avaliação que foi produzida.

Sentimos que acaba por ser um pouco desapontante a ausência de críticas negativas, pois são estas que têm mais importância para a construção de bases sólidas na aprendizagem e para a evolução das nossas práticas e estratégias educativas. Ao darmos demasiada importância a estas críticas positivas corremos o risco de sobrestimar o valor deste projeto. Contudo, não podemos deixar de reconhecer que o saldo é francamente positivo, tendo por base os dados, a quantidade de unidades de significado apuradas favoráveis em relação à motivação do grupo, à avaliação do projeto em geral e à avaliações acerca de conteúdos, de recursos e da educadora. Portanto, podemos somente concluir que, em termos de satisfação, o projeto Reciclagem de Memórias teve uma boa receção.

Em comparação com a avaliação intermédia, a avaliação final acrescentou valor, em termos qualitativos, ao projeto educativo a todos os níveis; o que, também, pode indicar que as alterações feitas após a avaliação intermédia surtiram efeito.

De seguida, vamos fazer o levantamento das referências recolhidos através dos inquéritos por questionário (Tabela 10), para compreendermos os aspetos favoráveis ou negativos do projeto educativo. Tal como anteriormente, foram referidos aspetos relacionados com os conteúdos, com o ambiente, com os recursos e com a educadora.

Em anexo (Anexo 33) encontra-se uma tabela onde constam todas as referências descritas pelos educandos, no inquérito por questionário relativo à avaliação final.

Tabela 10 – Avaliação Final

	Referências Favoráveis (Exemplos)	Referências Desfavoráveis (Exemplos)
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - “[Permitiu-me] analisar de forma diferente como os audiovisuais são conseguidos”; - “[Apreciei] aprender um pouco sobre as origens do cinema e respetivas intenções”; - “Achei este projeto interessante pois fez-nos trabalhar a memória e algumas capacidades que tinha e não usava”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Não gostei do documentário [apresentação (anexo multimédia 4)] sobre as formas do cinema”; - “Não gostei muito da história do cinema”.
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - “[O projeto] foi algo que trouxe ânimo, harmonia, descontração e foi produtivo, sendo muito divertido”; - “[O projeto educativo proporcionou a aquisição de] novos hábitos”; - “[O projeto educativo proporcionou-nos] iniciativa para nos pormos à vontade nas atividades”. 	<ul style="list-style-type: none"> “Podíamos nos ter organizado melhor”; “Por vezes não havia muita motivação de alguns residentes porque este projeto requer iniciativa e criatividade”; “[Considero negativo] não ter assistido a todos os espaços [do projeto educativo]”.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - “Gostei do projeto em geral, da sua estrutura, dos seus recursos”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Falta de materiais e meios, bem como recursos, fizeram com que talvez [o projeto educativo] não fosse tão positivo como era de esperar”; - “[Considero negativo] o tempo limitado [horário e duração do projeto educativo]”; - “Poderia ter havido mais saídas ao cinema e ver filmes de outro género”.
Educadora	<ul style="list-style-type: none"> - “[Apreciei] a criatividade, determinação, empenho e dedicação [da educadora]”; - “[A educadora é] muito comunicativa, animada, profissional, é conhecedora de todo um complexo mundo que é o artístico”; - “A motivação [da educadora] em motivar-nos para estarmos bem dispostos e interessados no projeto”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “[Considero negativo o facto de a educadora] não nos ter acompanhado em todas as sessões de cinema”; - “[Considero negativo a educadora] estar a fazer este trabalho sem ganhar dinheiro”; - “[Considero negativo a educadora] ir-se embora”.

As unidades de significado favoráveis que se referem aos conteúdos são em maior número (onze), comparadas com as desfavoráveis (duas). As favoráveis enaltecem a aquisição de conhecimento: “[permitiu-me] *analisar de forma diferente como os audiovisuais são conseguidos*”; a valorização da aprendizagem: “[apreciei] *aprender um pouco sobre as origens do cinema e respetivas intenções*”; e o estímulo de capacidades cognitivas: “*Achei este projeto interessante pois fez-nos trabalhar a memória e algumas*

capacidades que tinha e não usava”.

Porém, parece-nos honesto admitir que as referências desfavoráveis que foram atribuídos aos conteúdos prendem-se mais às estratégias utilizadas para transmitir o conteúdo do que a estes em si: *“Não gostei muito da história do cinema”*. Ao que os educandos se referem como “documentário” ou “história do cinema” são as sessões expositivas (Anexos 16-18) cujo conteúdo, mais sintetizado, continha informação mais específica que não foi passada de uma forma tão acessível ao grupo – por falta de preparação prévia ou por exigência excessiva.

As referências relativas ao ambiente educativo dividem-se em cinco favoráveis e oito desfavoráveis. As favoráveis realçam a importância que o projeto adquiriu na comunidade: “[o projeto] *foi algo que trouxe ânimo, harmonia, descontração e foi produtivo, sendo muito divertido*”, a concretização de uma mudança comportamental nos indivíduos: “[o projeto educativo proporcionou a aquisição de] *novos hábitos*”, e o seu caráter leve, proativo e inclusivo: “[o projeto educativo proporcionou-nos] *iniciativa para nos pormos à vontade nas atividades*”.

Como aspetos negativos encontramos nas referências relacionadas com o ambiente, um desejo de superação por parte dos educandos. Podemos confirmar esse desejo ao analisarmos este testemunho: *“Podíamos nos ter organizado melhor”*, que remete à aquisição de competências organizacionais, se assumirmos que ao ter essa noção o educando ou demonstrou ter construído estratégias de organização próprias ou, pelo menos, demonstrou ter noção da evolução ocorrida ao longo do projeto ao nível da organização.

Outro fator que encontramos nestas referências é, mais uma vez, a dificuldade que tivemos em lidar com um grupo com características específicas – como a imaturidade e a carência – relacionadas com uma vida de consumos. Portanto, podemos identificar como limitação a abordagem autocentrada que utilizamos no projeto educativo, ou o modo como aplicámos essa abordagem nas práticas: *“Por vezes não havia muita motivação de alguns residentes porque este projeto requer iniciativa e criatividade”*.

Ainda, de maior importância na nossa opinião, está expresso nestas referências o fator de continuidade; este projeto pecou pelos seus recursos temporais: “[considero negativo] *não ter assistido a todos os espaços* [do projeto educativo]”. As atividades eram realizadas nos únicos tempos livres em dias úteis, livres de terapias, no entanto o grupo

teve que manter o funcionamento de setores (como o setor cozinha ou o setor casa) durante o tempo das sessões, o que fez com que nunca fosse possível ter o grupo completo numa sessão, o que influenciou a unidade do grupo de trabalho.

A avaliação de recursos reuniu muito mais referências desfavoráveis (11) do que favoráveis (um). Enquanto as referências favoráveis se referem a aspetos generalistas: “*Gostei do projeto em geral, da sua estrutura, dos seus recursos*”; as desfavoráveis referem-se a aspetos mais particulares.

Em primeiro lugar damos importância às referências negativas acerca dos materiais e espaços utilizados: “*Falta de materiais e meios, bem como recursos, fizeram com que talvez [o projeto educativo] não fosse tão positivo como era de esperar*”. Como já referimos no contexto da avaliação intermédia: as condições de trabalho não eram as melhores e desde o início que se pretendeu fornecer ao projeto um caráter de adaptabilidade; e temos que ter em conta o contexto institucional em que os educandos poderiam confundir as suas necessidades, ou desejos, enquanto clientes da instituição e enquanto educandos do projeto educativo.

Em segundo lugar estão referidos os recursos temporais: “[considero negativo] *o tempo limitado [horário e duração do projeto educativo]*”; este projeto foi adaptado à disponibilidade dos clientes da Comunidade Terapêutica do Azinheiro, que têm como objetivo primário a recuperação, portanto não foi possível, como já abordamos anteriormente, dedicar um horário fixo em que todos os educandos pudessem estar presentes. Para além disso, a interrupção do projeto, sendo esta parte de um estágio académico com limites temporais restritos, pode ter negligenciado objetivos do projeto. Consideramos possível que a quebra de continuidade do projeto possa ter prejudicado a recuperação de alguns elementos, pois, como já referimos, estava no ar um ambiente positivo-melancólico na mesma fase em que o projeto terminou e, é um facto, que após um mês o projeto ter terminado houve um número significativo (dois) de altas não programadas (desistências).

Em último lugar iremos refletir sobre a referência que indica que: “*Podia ter havido mais saídas ao cinema e ver filmes de outro género*”. Não podemos esquecer que às deslocações ao SBC Cinemas de Faro estão implícitos gastos, mesmo com a parceria realizada entre a CTA e o SBC Cinemas de Faro, era dispendioso deslocar o grupo ao cinema. Em relação aos géneros cinematográficos, na escolha de um filme tínhamos que

ter em atenção que não contivessem um teor depressivo e que não evocassem/enaltecessem o consumo de substâncias tóxicas, embora insistíssemos que tivessem um cariz mais crítico.

De seguida, podemos verificar que as referências acerca da educadora foram as que registaram maior ocorrência: catorze de sinal positivo e sete de sinal negativo. Assim como na investigação intermédia, os fatores favoráveis prendem-se a características pessoais: “[apreciei] *a criatividade, determinação, empenho e dedicação* [da educadora]” e a competências profissionais: “[a educadora é] *muito comunicativa, animada, profissional, é conhecedora de todo um complexo mundo que é o artístico*”.

Como fatores negativos, para além de também ter sido referida a permissividade mas em menor peso do que na avaliação intermédia, consideramos importante destacar as referências que se relacionam diretamente com fatores financeiros: “[considero negativo o facto de a educadora] *não nos ter acompanhado em todas as sessões de cinema*”, “[considero negativo a educadora] *estar a fazer este trabalho sem ganhar dinheiro*” e “[considero negativo a educadora] *ir-se embora*”. Pensamos que estas referências contêm, em si, outros aspetos subjacentes. Primeiro, consideramos que o facto de a educadora não ter acompanhado os educandos em todas as sessões de cinema pode ter desvalorizado a seriedade do projeto, porém, tal não foi possível devido à falta de verbas. Depois, consideramos que o facto de os educandos saberem que a educadora estava a frequentar um estágio não remunerado, que implica muitos gastos, pode tê-los feito desvalorizar a importância do projeto para o seu próprio benefício, supondo que, por exemplo, ou se a instituição não valoriza a educadora é porque o seu trabalho não é necessário, ou, a nível mais profundo, se esta educadora, com vários anos de formação académica e dedicação a um projeto, não é remunerada como estará o mundo pronto para me receber recuperado. Estas suposições foram elaboradas com base em conversações que tivemos com os educandos, que associaram este fator financeiro a uma desesperança no seu próprio futuro. Também relacionado com fatores financeiros, consideramos a possível carga negativa que se pode associar à finitude, ou curta duração, do projeto Reciclagem de Memórias, pois o projeto supõe mudanças pouco inteligíveis num espaço de tempo tão curto e a sua quebra pode fazer com que essas mudanças não sejam assimiladas a longo prazo.

Depois de analisar os pontos anteriores verificamos que esta avaliação final nos permitiu elaborar novas questões relacionadas com os supostos benefícios do projeto, com

o cumprimento dos objetivos propostos, e com a indicação deste projeto para um grupo com estas características; as quais abriram as portas das reflexões que serão assim desenvolvidas nas conclusões deste relatório.

Conclusões

Consideramos que o Reciclagem de Memórias tem muito pelo que ser valorizado. Ao longo da sua “história”, este projeto educativo permitiu-nos tirar várias conclusões, fecundas e interessantes, por se ter tornado o manifesto de um leque tão variado de atividades, criadas especialmente para o grupo, de objetivos, criados pelos desejos e necessidades do grupo, de reflexões, de fenómenos e de afinidades.

O início deste projeto, que se veio a chamar Reciclagem de Memórias devido a uma mensagem onírica, remonta ao ano lectivo 2011\2012, quando começamos a elaborar o plano de estágio. Na sua génese o nosso projecto ambicionava provar que a arte, neste caso o cinema, é um meio educativo perfeitamente viável para a Educação de Adultos socialmente desfavorecidos.

Nos primórdios do nosso projecto, delineámos um estágio no Bairro da Águia em Sevilha, Espanha, através do projeto Erasmus. Esse estágio pretendia trabalhar histórias de vida através da realização de documentários, e tinha como destinatários membros uma comunidade de imigrantes oriundos da América Latina, que iriam, eles próprios, ser os realizadores dos documentários sobre as suas vidas e conseqüente inserção na nova comunidade. Porém, nem a antecedência com que entregámos o plano do projeto, nem a nossa força de vontade foram suficientes para garantir melhor sorte, e quando todo o processo de Erasmus parecia encaminhado, já em Outubro de 2012, surgiu, para nossa sentida desilusão, uma dificuldade não esperada: a instituição de acolhimento fechou algumas valências por falta de verbas estatais e entre elas estava a valência que nos ia receber.

Numa semana tivemos que nos informar e procurar uma alternativa e, visto termos que nos propor a estágio e escolher uma nova instituição num espaço de tempo tão apertado, fomos forçadas a cingir-nos ao concelho de Faro. Porque sentíamos que era na área social que o nosso projecto se deveria inserir, também num esforço de manter o espírito do projecto original, fizemos um levantamento de todas as IPSSs da região, e contactámos as instituições GATO e MAPS para apresentarmos o plano do nosso projeto numa entrevista.

No próprio dia em que comparecemos à entrevista com a presidente da direção do

GATO, a Sr.^a Gisela Marques, fomos remetidas para uma entrevista com o Dr. Fernando Segura, o diretor da Comunidade Terapêutica do Azinheiro. Essa entrevista foi bastante frutífera e quando, no dia seguinte, visitámos a comunidade tivemos uma tão boa recepção com bom ambiente, simpatia e interesse em novas ideias, que não sentimos necessidade de procurar mais instituições de acolhimento para desenvolvermos o nosso estágio. Sentimos que, de certa forma, tínhamos recebido um merecido prémio depois da recente desilusão e que a CTA poderia ser um interessante palco para desenvolvermos um projecto educativo, que refletisse o nosso objetivo original com o projeto Reciclagem de Memórias, e que, ao mesmo tempo, fosse uma intervenção social útil.

Estes aspectos positivos não atenuaram as dificuldades inerentes à reformulação de um projecto, que tinha sido pensado durante cerca de oito meses para um contexto específico, e que, de repente muda radicalmente os destinatários. De uma comunidade de imigrantes latino-americanos passámos para uma comunidade de clientes de um centro de reabilitação cujo contexto, altamente restritivo e sujeito a leis de confidencialidade, acabou por, de certa forma, castrar porções vitais da ideia original, nomeadamente no que à realização de documentários concernia.

Essas situações imprevistas testaram as nossas capacidades de adaptação, num curto espaço de tempo tivemos que recriar um plano de estágio que considerasse a problemática do grupo alvo e que contivesse resposta às necessidades latentes da CTA em particular. Essa acabou por ser a maior dificuldade em termos de adaptação, já que podemos afirmar que a adaptação às pessoas na CTA, clientes e equipa técnica, acabou por se dar de forma simples e natural. À medida que iam conhecendo o grupo iam desenvolvendo a investigação, escolhendo as metodologias, estratégias e abordagens, e preparando as sessões da Oficina de Formação Inicial em Cinema.

É de salientar, também, a importância das formações dirigidas especialmente à equipa técnica, que, por oferta do acaso, ocorreram nesse período, e também as visitas feitas a outras valências e à UDA, pelo seu papel na integração profissional adequada a um ambiente de toxicodependência/recuperação.

Concluimos, em relação ao papel de educadora no projecto, que uma relação dialógica, de proximidade, como a que incentivámos, subentende vários prós e contras, os quais passamos a enunciar de seguida.

Enquanto responsáveis pelo projeto Reciclagem de Memórias, incitámos sempre

uma relação dialógica entre os intervenientes – educandos e educadora – influenciadas por Freire (1965). Cabanas (1995), ao alertar-nos para a exemplaridade inerente ao educador, influenciou a nossa postura: tentámos transmitir segurança ao cumprir as regras estabelecidas pelo grupo desde a primeira sessão e baseámo-nos na humildade inerente ao ideal de igualdade pregado durante as sessões. Como educadora mantivemos um papel moderador, orientador e consciencializador, nas sessões, como resultado da influência pedagógica de Freire (1965).

Concluimos que, para melhor podermos trabalhar a construção da identidade do grupo, através da resiliência, para que cada um dos educandos se sentisse bem por ser membro de um centro de reabilitação, fizemos um esforço para conhecê-lo o melhor possível .

Como aspetos positivos desta atitude educativa perante o grupo, realçamos alguns aspetos: o à vontade sentido pelo grupo nas sessões que não só lhes permitiu uma maior libertação para a criação artística, como lhes deu confiança para apresentarem as suas próprias sugestões, e darem as suas ideias sobre as atividades a desenvolver e sobre qual o rumo deveria tomar o projeto. Consideramos que o nosso papel de educadora foi bem conseguido, o grupo demonstrou conseguir questionar-se acerca de situações atuais e debater alternativas, na maior parte das vezes, num clima de respeito e entreajuda.

Consideramos também de interesse referir o estatuto que, como educadora, acabámos por ganhar, de forma inconsciente, ao ser de uma certa forma vista pelos educandos, que lembramos viverem em isolamento quase total, como um elo com a realidade fora da CTA, já que a educadora acabava por ser a figura do seu dia-a-dia que menos autoridade, pressão e controlo exercia sobre eles, não se acelerando em julgamentos, nem lhes exigindo algo que eles não sentissem que não estivesse ao seu alcance, ou pelo menos infinitamente longe. Esse estatuto fez com que se criasse uma base de confiança que deu frutos na continuada e crescente aplicação dos educandos nas atividades propostas.

Porém, pela nossa falta de experiência ou pela nossa personalidade, consideramos que a leveza da relação entre educadora e educandos, se por um lado teve os seus aspetos positivos, por outro lado pode ter levado a alguns problemas posteriores, aos quais julgamos ser importante dar o devido destaque, por ser uma das consequências possíveis no desenvolvimento deste trabalho neste contexto, que, à priori, não considerámos

previsível.

Passamos a explicar a situação a que nos referimos no parágrafo anterior, que ilustra o cuidado especial que se deve ter ao lidar com educandos com necessidades especiais, como o são neste caso, pessoas em processo de reabilitação psicológica e social. A amizade, ou confiança, criada entre intervenientes, fruto talvez de um esforço para alcançar a exemplaridade do paradigma de Cabanas (1995), fez com que alguns elementos, que entretanto tiveram alta clínica ou alta não programada, nos contactassem através da *Internet*. Como gratas pelo reconhecimento do nosso trabalho respondemos, sempre, a todos os contatos de forma natural, para passar uma mensagem de força e apoio incondicional.

Contudo, surgiram problemas numa situação em que um ex-cliente da CTA e, posteriormente, do ARSF, após um breve contato em que passamos a mensagem de força e apoio incondicional, começou a contactar-nos frequentemente, até nós nos virmos com receio da proximidade. O cúmulo sucedeu-se quando o ex-educando, ameaçando com auto-intoxicação, pede-nos para conversar. A reação imediata que tivemos, não tendo qualquer formação na área terapêutica, foi a de contactarmos a equipa técnica do Azinheiro para que se resolvesse a situação de melhor forma. Foi, então, que conseguimos contactar a família do ex-educando e resolver a situação através da ida aos cuidados de saúde para que se procedesse ao apoio psicológico. Continuamos, esporadicamente, a comunicar com a família, porém não temos intenção de voltar a comunicar com o ex-educando.

Esta situação pode ser assinalada como um aviso que salientou os problemas que podem advir da estreita ligação entre intervenientes neste contexto específico: educandos que são também pessoas carentes e com baixa autoestima, que muitas vezes preferiram relacionar-se com uma droga a desenvolver relações sociais sãs e estruturadas.

Em relação ao Reciclagem de Memórias na atualidade, concluímos que este projeto educativo está pronto para os desafios atuais, porque enaltece uma perspetiva crítica do mundo, característica da Pós-Modernidade destacada por Boavista e Amado (2008).

Concluímos que Reciclagem de Memórias tem influências da Modernidade Líquida de Bauman (2008) porque a sua vertente crítica implica o questionar hegemonias e preconceitos. Também, através da experimentação e do improvisado, alcançámos a libertação de certezas relevada por Bauman (2008).

Seguindo a teoria de Quintas (2008), em relação à Pós-Modernidade, valorizámos a

adaptabilidade, a criatividade e o risco na elaboração e implementação do projeto. Porém, em relação ao enaltecimento do individual em detrimento do coletivo (Quintas, 2008), a par da teoria de Tourain (1998, citado por Bauman, 2008) que refere que a especificidade cultural e psicológica se encontra no interior da pessoa, justificamos a abordagem coletiva do projeto educativo com as necessidades de apoio do grupo em recuperação: para a reabilitação é necessário ao adito um bom suporte de retaguarda – colegas e equipa técnica (Sanches, 2001).

Em relação ao contexto local, tendo em consideração a globalização, concluímos que o projeto “Reciclagem de Memórias” fez ressaltar na pequena comunidade, tendo em consideração a presente situação global, a importância que os meios tecnológicos e digitais têm vindo a ganhar e o crescente câmbio de informação através desses meios (McLuhan, 1962, citado por Trembley, 2003).

Também notámos que características da identidade pós-moderna se encontravam nos educandos do projeto educativo. A multiculturalidade referida por Santos (2005) pode ser equiparada à heterogeneidade do grupo. Verificámos que a multiplicidade de grupos de pertença e referência - como a família, a cultura de adito, o grupo de recuperação, a sociedade ou a comunidade exterior – transformou a identidade dos educandos numa identidade ambivalente, como alertou Dubar (1997). Hall (2005), ao distinguir os tipos de descentramento, influenciou-nos a direcionar o projeto para a centralização da identidade no questionamento, pois, seja de que modo for, consideramos sempre que a Educação leva ao desenvolvimento da pessoa.

Em relação à construção da identidade de grupo, concluímos que Hall (2005) influenciou as nossas práticas ao explicar as suas estratégias de construção de um discurso para a construção de uma identidade nacional, que foi, neste caso, aplicado ao meio comunitário. Através do autor notámos que o programa da Comunidade Terapêutica do Azinheiro dava uso às estratégias “narrativa da nação”, que consiste na valorização de símbolos e rituais para ligar o quotidiano a uma história preexistente e a um futuro imutável – por exemplo, a valorização de eventos como a alta clínica em que é feita uma cerimónia comemorativa com rituais específicos – e invenção da tradição (Hobsbawm & Ranger, 1983, citados por Hall, 2005), que consiste na repetição de comportamentos erroneamente antigos – por exemplo, o cumprimento das rotinas diárias e das regras que essas implicam. Podemos afirmar que no projeto Reciclagem de Memórias recorremos,

também, às estratégias referidas por Hall (2003), como a criação de um povo original de base, a narrativa da nação ou o ênfase dado às origens, à continuidade, à tradição e à intemporalidade; pois estimulámos o grupo a reforçar a sua identidade através do enaltecimento da resiliência.

Em relação aos conceitos de educação e de formação, concluímos que temos mais afinidade com o conceito de educação do que com o de formação, devido à sua amplitude e profundidade. Depois de termos comparados os conceitos de educação e de formação decidimos designar as atividades do projeto Reciclagem de Memórias como educativas. A educação é o criar, o alimentar, o cuidar, o obter conhecimento, o integrar social e profissionalmente e está relacionada com o espírito (Machado, 1977; Casteleiro, 2001).

A educação é essencial ao desenvolvimento integral das pessoas (Boavista & Amado, 2008) e este projeto mostra-se importante por ser mais um meio de garantir o direito dos adultos à educação, direito esse enaltecido por Alcofarado (2004), ONU (1948), ou UNESCO (1997).

Se posicionarmos o Reciclagem de Memórias nas perspetivas atuais da Educação e Formação de Adultos podemos verificar influências: da AGEE de Dale (2004) ao admitirmos que o desenvolvimento foi mediado pelo local e necessidade; da CEMC (Meyer, 1992, citado por Dale, 2004) ao planearmos o programa tendo em conta a sua adaptabilidade a outros contextos educativos; e ao valorizarmos mais os conhecimentos práticos devido aos seus conteúdos e soluções (Alcofarado, 2004). Temos pena que Portugal não siga a versão de ALV de Hichliffe (2006), versão dominante em nações poderosas, que valoriza o papel económico da Educação de Adultos.

O projeto educativo permitiu, em parte, que os educandos adquirissem *empowerment* ao estimular a perceção de hegemonias, a criatividade e a inovação na resolução de problemas.

Também, insistimos no desenvolvimento de competências tecnológicas e digitais, através de métodos expositivos ou demonstrativos, porque estas podem permitir o crescimento económico utilizando escassos recursos (Carneiro, 2000).

Em suma, concluímos que investimos principalmente numa educação humanista, que valoriza a pessoa, como refere Santos (2005), por ser uma teoria concomitante com os nossos ideais.

Concluímos, em relação ao recurso ao cinema, que o Reciclagem de Memórias teve

características favoráveis e limitações, como as que passamos a expor de seguida.

O projeto Reciclagem de Memórias admite como limitações a fragilidade, a futilidade e a facilidade inerentes ao cinema, aspetos focados por Martin (2005).

A nível dos recursos apontamos algumas dificuldades: a requisição de máquina de filmar ou de videoprojetor nem sempre foi fácil, por isso consideramos que o ideal seria a entidade de acolhimento ter em seu poder o material sempre que necessário e seria a entidade disponibilizar um espaço confortável, propício tanto à concentração como ao desenvolvimento interpessoal. Porém, dentro das nossas possibilidades e das possibilidades da entidade, consideramos que o projeto foi bem conseguido com o material disponível. Deste modo ressaltamos a transmissibilidade do projeto educativo: o Reciclagem de Memórias pode-se apropriar de diversos espaços, pode ser aplicado em diferentes contextos e não se torna necessariamente dispendioso.

Em relação às curtas-metragens como resultados, salientamos a teoria de Martin (2005) que refere que o filme não é capaz de dar por si só a significação atribuída pelo grupo, apenas demonstra a realidade intelectual de valor significativo. Por isso, não nos é possível explicar de que modo cada sequência de cada curta-metragem realizada pelo grupo foi percebida pelos próprios. Cada pessoa tem a sua própria perspetiva acerca do mundo (Morin & Le Moigne, 2000; Dubar, 1997).

É sim possível explicarmos de que modo este se mostrou favorável: outro modo de recurso ao cinema que utilizámos foi ao equiparar os filmes de ficção a mitos, para que o mito fomentasse o desenvolvimento cultural (Jabouille, 1994). Desta maneira, através do cinema, conseguimos estimular a aprendizagem crítica num grupo heterógeno, literato e iliterato (Lévi-Strauss, 1978).

O levantamento de práticas educativas anteriores, que recorreram ao cinema ou ao mito, influenciaram o Reciclagem de Memórias. A leitura dialógica, estratégia educativa de Valls, Soler e Flecha (2008) foi, de certo modo, adaptada ao cinema. Também foram confirmadas as teorias de Leal (2011) que indicam o cinema como um meio de educação e inclusão social.

Concluimos que o cinema é um meio perfeito para propiciar o debate de ideias entre membros de um grupo que apresenta grande heterogeneidade, porque o cinema tem um carácter aglutinador que afeta todos os humanos, qualquer pessoa pode opinar sobre um filme independentemente dos seus constrangimentos sociais ou culturais, para se apreciar

um filme, ou para dele se ter opinião, não é preciso mais que motivação e sensibilidade.

Podemos concluir também, em relação ao modo como nos propoemos cumprir os objectivos deste projeto, a validade dos critérios da Educação Popular numa comunidade de reabilitação, que fundaram a estratégia de intervenção socioeducativa narrativas fílmicas no Reciclagem de Memórias. No projeto educativo a teoria cresceu a partir da prática e o programa implementado foi dinâmico – características da Educação Popular segundo Hurtado (1993). Também, as fases da educação popular deram origem à adaptação que caracteriza as narrativas fílmicas; como já referimos, a estratégia de intervenção socioeducativa narrativas fílmicas é composta por quatro fases cíclicas: produto, criação, intervenção e reflexão.

O Reciclagem de Memórias é, no geral, um projeto de educação não-formal mas, também supõe a implicação da educação informal, por exemplo, no visionamento dos filmes, atividade passiva, na fase do produto das narrativas fílmicas.

Também, a temática do conteúdo foi baseada no quotidiano e na vida dos educandos, como aconselha Freire (1965). Para se atingir a funcionalidade da aprendizagem, aproximámos os temas dos filmes assistidos às temáticas do quotidiano através de exercícios práticos, ou seja, inserimos temas exteriores ao quotidiano no interior dos educandos através da reflexão acerca de aspetos das suas vidas.

Também podemos considerar que a estratégia teve ascendência a partir a teoria de Prensky (2007), pois esta valoriza o processamento de informação paralelo, a linguagem gráfica, a imagem virtual, as metas a curto prazo e os temas fantasiosos. Assim, por considerarmos o processamento de informação paralelo, recorreremos à utilização de diferentes linguagens, defendida por Felinto (2006, citado por Leal, 2011) como a multimédia, a expressão corporal, a oral e a escrita. A valorização da linguagem gráfica foi conseguida através do recurso ao cinema e ao *software* “Prezi”, que permite juntar diferentes linguagens numa apresentação expositiva dinâmica. Tivemos atenção à importância da imagem virtual ao incentivarmos os educandos para a produção de trabalhos cujo conteúdo era específico para a apresentação no *website* do projeto educativo. As metas, de cada atividade, tinham desde logo um prazo estipulado no início, para não deixar exausto o grupo. A preferência por temas fantasiosos foi tida em conta ao fazermos a ponte entre o mito, o cinema e a ficção com a realidade.

O projeto educativo, tendo claramente grandes influências da Educação Popular,

tem também características da Educação Global, que se prendem à inovação curricular, à criação de oportunidades para debates e à utilização de métodos e recursos inovadores (Cabezudo, et al, 2010), pelo menos no contexto comunitário onde nos encontramos. Damos enfoque, também, às influências do *Folkbildning* como a participação voluntária, os educandos não eram obrigados a frequentar as sessões do projeto educativo, e a cooperação com organizações exteriores, como aconteceu através das parcerias.

Em relação ao cumprimento dos objetivos por parte dos educandos, podemos concluir que todos esses foram cumpridos, com maior ou menor intensidade.

Concluimos que Reciclagem de Memórias foi um projeto que se mostrou útil por vários motivos relacionados com os objetivos: estabeleceu uma aliança educativa entre intervenientes, potenciou a criatividade e a inovação na instituição e permitiu enumerar as vantagens do cinema enquanto meio de educação não-formal e informal.

Consideramos que o primeiro objetivo geral – estabelecer uma aliança educativa entre intervenientes –, que teve o intuito de criar uma afinidade benéfica para facilitar as relações educativas entre pessoal técnico e educandos, foi atingido, e para o justificar iremos examinar cada um dos seus objetivos específicos, relacionando-os com exemplos.

O objetivo específico que consistia em conhecer/salientar a identidade dos intervenientes como membros da instituição foi cumprido através da participação conjunta em atividades funcionais diárias, conhecemo-nos e demo-nos a conhecer durante a fase de adaptação à comunidade, em que, como estagiária, frequentámos diariamente todos os setores durante um mês, de modo a que se iniciaram os primeiros contatos com cada um dos intervenientes: partilharam-se interesses, histórias, necessidades e desejos.

Outro objetivo específico que consistia em criar relações dialéticas entre intervenientes foi alcançado através da leveza das relações interpessoas implementada no ambiente de trabalho. Ao estabelecermos regras de comunicação, para que se mantivesse o respeito entre o grupo, foi possível desenvolverem-se relações dialéticas através dos debates ou da elaboração dos trabalhos de grupo.

O objetivo específico que consistia na definição de expectativas foi alcançado logo no início do projeto, através da avaliação inicial.

Partilhar valores e histórias de vida entre intervenientes, como objetivo específico, foi cumprido através da escrita das fichas de trabalho acerca do visionamento dos filmes e da respetiva partilha em debates ou na realização dos trabalhos em vídeo.

Também, o segundo objetivo geral – potenciar a criatividade e a inovação na instituição –, visando uma transformação comunitária positiva tendo em conta o contexto local e social, foi cumprido através da implementação de atividades novas, das parcerias e da criação do *website*.

É possível verificar a construção de uma atitude ativa e responsável através da observação dos resultados das atividades. Por um lado, ressaltamos que o grupo concluiu todas as atividades a que se propôs, por outro lado, ressaltamos que o grupo teve em atenção os prazos limite para a apresentação dos trabalhos à educadora.

O objetivo específico de expor, ao exterior, a realidade vivida no interior da comunidade foi alcançado através da realização de exposições no exterior – exposição de trabalhos no IPDJ, na ASMAL, e no CAT de Portimão – e na *Internet*.

O objetivo específico que consistia em executar atividades educativas e formativas foi largamente ultrapassado, pois essa foi a base do projeto educativo. Todas as atividades descritas anteriormente enquadram-se no âmbito educativo e/ou formativo.

O objetivo específico que se focava na realização de curtas-metragens em grupo também foi cumprido, pois, ao todo, foram criadas cinco curtas-metragens em grupo.

Por fim, consideramos que o terceiro objetivo geral – enumerar as vantagens do cinema enquanto meio de educação não formal e/ou informal –, também foi cumprido. Porém, devido ao facto de a observação direta não ter sido sistemática, não nos foi possível confirmar que todos os seguintes objetivos específicos propostos tenham sido cumpridos na integra.

O objetivo específico que consistia em motivar e elevar a autoestima também foi conseguido. Podemos verificar a ascendência da motivação do grupo nos resultados das avaliações inicial, intermédia e final. Consideramos que a elevação da autoestima também foi proporcionada, mesmo sem termos o registo científico da sua alteração, porque foram utilizadas as estratégias de promoção indicadas por: Cronen (1995, citado por Marujo & Neto, 2010), baseada no estímulo da comunicação entre educandos; Hegel (1973, citado por Dubar, 1997), baseada na aquisição de reconhecimento recíproco através da socialização; Marujo e Neto (2010), baseada na adoção de um discurso otimista; e por André & Lelord (2000), baseada na realização de atividades práticas e interrelacionais, que estimulassem a entajuda e recorressem a conteúdos com alguma especificidade para providenciar ao grupo fatores de suporte, aceitação e realização.

Em relação ao objetivo específico: reconhecer a importância do processo de realização e do produto – filme, podemos verificar nos resultados a visão que o grupo passou a ter do seu próprio trabalho. Após a realização de todos os trabalhos o grupo sentiu orgulho no resultado e valorizou, em debate, o processo pelo qual passou porque foi através desse processo que alcançou este resultado. Também foram numeradas limitações e propostas alterações para o futuro: como organização de grupos de trabalho menores e mudanças de horário.

Consideramos que o objetivo específico que consiste em tomar consciência das potencialidades do cinema como meio de educação/formação no contexto terapêutico em específico também foi cumprido, pois, como se pode verificar nos resultados, os educandos relacionaram a educação ao cinema, devido ao seu potencial informativo/expositivo, e assumiram o cinema como um meio acessível ao contexto fechado onde se encontram.

A nossa autoavaliação é, no geral, muito positiva porque o projeto Reciclagem de Memórias, tendo sido criado de raiz, gerou uma mudança positiva na vida na CTA durante a sua implementação, mesmo considerando as suas falhas, e porque cumprimos com o que nos propusemos inicialmente e durante o estágio.

Para finalizar iremos nos debruçar sobre a investigação científica em si. Aos acadêmicos que desvalorizam os estudos qualitativos em prol dos quantitativos relembremos as palavras de uma colega: “Se as investigações qualitativas são poesia, as investigações quantitativas são notícia”, para afirmar a nossa convicção de que o objetivo transcendente do ser humano não é ser notícia, é ser poesia!

A nível da própria investigação, foi no tratamento de resultados e na avaliação que encontramos as maiores dificuldades, pois este foi primeiro trabalho de investigação qualitativa que elaboramos e, só após o estágio, verificamos que os instrumentos de recolha de informação utilizados não foram suficientes para o que intencionávamos. Para aperfeiçoar o projeto Reciclagem de Memórias, numa próxima oportunidade, temos que dar especial atenção à construção de instrumentos de observação sistemática válidos.

Em nossa defesa, mais uma vez, justificamos que este projeto educativo é ambicioso. Durante o estágio efetuámos imensas alterações na comunidade: planeamos e realizámos uma oficina de 52 horas, avançámos com parcerias com o exterior e executámos atividades inovadoras e consideramos importante ter isso em consideração.

Não podemos concluir que os objetivos propostos tenham sido os mais indicados para trabalhar com um grupo com estas características, pois para tal teríamos que efetuar uma outra investigação, contudo podemos concluir que, como balanço final, o ambiente educativo do Reciclagem de Memórias melhorou o ambiente terapêutico e proporcionou a mudança na vida dos intervenientes. Consideramos isto como verdade porque o projeto educativo suavizou, nem que fosse por poucas horas semanais, a ambiência pesada inerente ao contexto de toxicodependência e reabilitação. Permitimos aos educandos, durante as sessões, serem pessoas “normais”, tendo esclarecido que o projeto educativo não era específico para pessoas aditas e que poderia ser aplicado em diferentes contextos de Educação de Adultos.

Concluimos que uma grande desvantagem do projeto educativo está ligada com a continuidade, ou duração, que provavelmente fez com que os resultados ficassem pouco solidados. Consideramos que, por vezes, passámos demasiada informação num curto espaço de tempo, sufocando o espaço de reflexão do grupo. Contudo não temos registo de dados que comprovem cientificamente este fenómeno.

Finalmente, para investigações futuras sugerimos: o estudo sobre a importância da continuidade em projetos dirigidos a grupos com características semelhantes a este; estudo acerca dos conteúdos, ou temas, mais indicados, dentro da área cinematográfica, para se utilizar num projeto semelhante; ou o estudo acerca da abordagem pedagógica, em relação ao educador, mais indicada para trabalhar com um grupo com estas características.

Ficámos, e ficaremos todo o tempo, muito agradecidas pela oportunidade, ao deixarmos evidente que foi uma experiência muito gratificante pela evolução pessoal, académica e profissional proporcionada.

Bibliografia

- Alcofarado. (2004). A Educação de Adultos como Contributo para uma Vida com Mais Direitos e Oportunidades. In M. Miguéns (Eds.), *Educação e Direitos Humanos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, M. J.; Arandia, M.; Loza, M. (2008). La tertulia como estratégia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Eletrónica Interuniversitária de Formación del Profesorado*, 1(1), 1-7. Acedido a 13 de fevereiro de 2013 em, http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1225710228.pdf.
- Amin, S. (1997). *Capitalism in the Age of Globalization: The Management of Contemporary Society*. London: Zed Books.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 2(28), 255-267. Acedido a 16 de Junho de 2012 em, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a02.pdf>.
- André, C.; Lelord, F. (2000). *A Auto-Estima, Aprender a gostar de si para melhor viver com os outros*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Boavida, J.; Amado, J. (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boggino, N. (2009). Avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, 9, 79-86. Acedido a 26 de Dezembro de 2012 em, <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Cabanas, J. Q. (1995). *Pedagogia Psicológica*. Madrid: Dykinson.
- Cabezudo, A.; Christidis, C.; da Silva, M. C.; Dementriadou-Saltet, V.; Halbartschlager, F.; Mihai, G. (2010). *Guia prático para a Educação Global. Conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Canário, R. (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal*. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves e R. Canário (Eds.) *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de Investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Acedido a 19 de novembro de 2012 em, <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>.
- Carneiro, R. (2000). 2020: 20 Anos para Vencer, 20 Décadas de Atraso Educativo. Síntese do Estudo. In R. Carneiro (Eds.) *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – Um Estudo de Reflexão Prospectiva. Tomo I – Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Casteleiro, J. M. (2001). *Dicionário da língua portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Claude, R. P. (2000). *Educação Popular para os Direitos Humanos. Exercícios de Participação*. Queluz: Editora VRAL.
- Coira, P. (2001). *Una (brevíssima) Historia do Cine*. Santiago de Compostela: Grafinoval.
- Coutinho, C. P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. J.; Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479. Acedido a 18 de julho de 2013 em, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Dale, R. (2004). *Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente*

- estruturada para a Educação”?*. Campinas: Educação e Sociedade, volume 25, número 87. Acedido a 27 de novembro de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>.
- De Ketele, J. D.; Chastrette, M.; Cros, D.; Mettelin, P.; Thomas, J. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Quero, M. P.; Savané, M.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M. W.; Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Dubar, C. (1997). *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Eagleton, T. (2003). *A Ideia de Cultura*. Lisboa: Temas e Debates.
- Eisenstein, S. (2002). *A Forma do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Eliade, M. (1989). *Aspectos do mito*. Lisboa: Edições 70.
- Fernandes, E.; Maia, A. (2002). Grounded Theory. In E. Fernandes e L. Almeida (Eds.) *Modelos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação psicológicas* (49-76). Braga: CEEP Edições.
- Figlie, N.; Melo, D.; Payá, R. (2004). *Dinâmicas de Grupo Aplicadas no Tratamento de Dependência Química*. São Paulo: Editora Roca.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação, da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226. Acedido a 14 de Junho de 2012 em, <http://generallythinking.com/research/database/fredrickson-2001-the-role-of-positive-emotions-in-positive-psychology-the-broaden-and-build-theory-of-positive-emotions/>.
- Freire, P. (1965). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Graziano, L. (2005). *A felicidade revisitada: um estudo sobre bem-estar subjetivo na visão da psicologia positiva*. São Paulo: Instituto de Psicologia. (Tese de Doutoramento)
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Principia Editora.
- Hall, S. (2005). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hinchliffe, G. (2006). *Re-thinking lifelong learning*. Norwich: Springer.
- Hurtado, C. (1993). *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Petrópolis: Vozes. Acedido a 20 de novembro de 2012 em, <http://pt.scribd.com/doc/55777582/Carlos-Nunes-Hurtado-A-educacao-popular-conceito-que-se-define-na-pratica-5-1>.
- Jabouille, V. (1994). *Iniciação à Ciência dos Mitos*. Mem Martins: Inquérito.
- Jarvis, P. (2012, 23 de março). Conferência de Abertura. Comunicação em *III Seminário de Educação Social do Algarve*.
- Kant, E. (2008). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lacerda, G. B. (2004). Elementos estáticos da teoria política de Augusto Comte: as pátrias e o poder temporal. *Revista de Sociologia e Política*, 23, 63-78.

- Leal, L. (2011). *Cinema e/ou filme: tecnologia e arte na educação de jovens adultos*. Rio de Janeiro: Governo Federal. Acedido a 2 de fevereiro de 2013 em, www.funarte.gov.pt.
- Lévi-Strauss, C. (1978). *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, L. (2006). Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo. Braga: UM/UEA.
- Luz, E.; Sanches, M. C. (s.d.). *Manual do Formador. Gestão de Conflitos Familiares*. Lisboa: GICEA. Acedido a 8 de agosto de 2013 em, http://portal.iefp.pt/xeobd/attachfileu.jsp?look_parentBoui=19543289&att_display=n&att_download=y.
- Machado, J. P. (1977). *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marconi, M.; Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Marlatt, G. A.; Gordon, J. R. (1993). *Prevenção de recaídas: estratégias no tratamento de comportamentos aditivos*. Porto Alegre: Artmed.
- Martin, M. (2005). *A Linguagem Cinematográfica*. Lisboa: Dinalivro.
- Marujo, H. A.; Neto, L. M. (2010). Psicologia Comunitária Positiva: Um exemplo de integração paradigmática. *Análise Psicológica*, 3 (28), 517-525.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Meignant, A. (1999). *A gestão da formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Miller, W. R., Rollnick, S. (2007). *Entrevista motivacional. Preparando as pessoas para a mudança de comportamentos adictivos*. Porto Alegre: Artmed.
- Monteiro, I. M. S. (2009). *O contributo das experiências familiares, Vinculação e Apoio Social para a Depressão no Adulto*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. (Tese de Doutoramento)
- Moore, S. (2002). *Sociologia*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1989). *As estrelas – Mito e Sedução no Cinema*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Morin, E.; Le Moigne, J. (2000). *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W.; Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª Ed.). Porto Alegre: Artmed. Acedido a 14 de Junho de 2013 em, <http://pt.scribd.com/doc/79966300/PSICOLOGIA-DESENVOLVIMENTOweb>.
- Patrício, L. D. B. (1997). *Face à droga: como (re)agir?*. Lisboa: SPTT.
- Pestana, E.; Páscoa, A. (1988). *Dicionário breve de psicologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Poletto, M.; Koller, S. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Prensky, M. (2007). *Digital Game based learning*. Saint Paul: Paragon House.
- Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Quintanilha, A. (2001). Prefácio. In N. Torres e J. P. Ribeiro (Eds.) *A Pedra e o Charco. Sobre o Conhecimento e Intervenção nas Drogas*. Almada: Ímanedições.
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Rojas, E. (2007). *Adeus depressão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sanches, M. P. (2001). *Adictos: o processo de mudança na Comunidade Terapêutica*. In N. Torres e J. P. Ribeiro (Eds.) *A Pedra e o Charco. Sobre o Conhecimento e Intervenção nas Drogas*. Almada: Ímanedições.
- Santos, M.; (2005). *Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência*

- universal*. São Paulo: Editora Record.
- Smith, M. K. (2001). *Donald Schön: learning, reflection and change, the encyclopedia of informal education*. London: YMCA Georges Williams College. Acedido a 14 de Novembro de 2012 em, <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as Collaborative Learners*. Milton Keynes: Open University Press.
- Teixeira, L.; (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: IPB. (Tese de Mestrado)
- Torres, N.; Ribeiro, J. P. (2001). A “Pedra” e o “Charco” ou por detrás do Narco-Íris. In N. Torres e J. P. Ribeiro (Eds.) *A Pedra e o Charco. Sobre o Conhecimento e Intervenção nas Drogas*. Almada: Ímanedições.
- Trembley, G.; (2003). De Marshall McLuhan a Harold Innis ou da Aldeia Global ao Império Mundial. *Revista Famecos*, 1(22). Acedido a 9 de novembro de 2012 em, <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3228/2492>.
- Valls, R.; Soler, M.; Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. Acedido a 12 de fevereiro de 2013 em, <http://www.rieoei.org/rie46a04.pdf>.
- Vieira, C. (2012, 17 de janeiro). A atitude empreendedora. Comunicação em *Workshop sobre “Empreendedorismo e Criação do Próprio Emprego”*, Quarteira.
- Werner, E. (2000). Protective Factors and Individual Resilience. In J. Shonkoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Brandeis Massachusetts: Cambridge University Press. Acedido a 20 de Maio de 2012 em, <http://www.healthychild.ucla.edu/wp/pdf/Session2Chapter6ProtectiveFactorsIndividualResilience.pdf>.

Legislação Consultada

- ANEFA (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA.
- Congresso Internacional de Toxicodependência (1992). Declaração de Lisboa. In Patrício (1997), *Face à droga: como (re)agir?*. Lisboa: SPTT.
- Congresso Internacional de Toxicodependência (1997). Adenda à Declaração de Lisboa. In Patrício (1997). *Face à droga: como (re)agir?*. Lisboa: SPTT.
- ONU (1948) Carta Internacional dos Direitos Humanos – Declaração Universal dos Direitos do Homem. *Diário da República*, I série A, 57/78, de 9 de Março de 1978. Acedido a 9 de Novembro de 2012 em, <http://pt.scribd.com/doc/47898202/direitos-humanos>.
- UNESCO (1997). *The Hamburg Declaration on Adult Learning*. Hamburg: UNESCO. Acedido a 16 de Novembro de 2012 em, <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm>.

Sites Consultados

- Conselho Nacional de Educação de Adultos Sueco (2011). *Facts on Folkbildning in Sweden, a brief overview*. Acedido a 17 de Novembro de 2012 em, <http://www.folkbildning.se>.

GATO (2009). *GA.TO. – Grupo de Ajuda a Toxicodependentes*. Acedido a 11 de outubro de 2012 em, <http://www.gato.org.pt>.

Referências Filmográficas

- Alfredson, T. (Realizador). (2008). *Deixa-me entrar* [filme]. Suécia: Castello Lopes Multimedia.
- Camargo, A. (Realizador). (2008, 25 de julho). *A Ilha* [ficheiro de vídeo]. Acedido a 28 de setembro de 2013 em, <http://www.youtube.com/watch?v=oQjX19ZPbDY>.
- Eggleston, R. (Realizador). (2008). *Convivência* [filme]. Estados Unidos da América: Pixar. Acedido a 28 de setembro de 2013 em, <http://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo>.
- Emmerich, R. (Realizador). (2011). *Anonymous* [filme]. Estados Unidos da América: Columbia Pictures.
- Faísca, P; Duyar, S. (Realizadores). (2010). *Comando* [filme]. Portugal: New Light Pictures. Acedido a 28 de setembro de 2013 em, <http://www.youtube.com/watch?v=ueozZ2zZr6c>.
- Galeano, E. (Entrevistado). (2011, 8 de junho) Entrevista a Eduardo Galeano [ficheiro de vídeo]. Acedido a 28 de setembro de 2013 em, <http://www.youtube.com/watch?v=TArwBnDguSY>.
- Lee, A. (Realizador). (2012). *A vida de Pi* [filme]. Estados Unidos da América: 20th Century Fox.
- Maria, H.; Luz, P. (Realizadores). (2002). *Gabriel* [filme]. Portugal: Paradoxon Produções.
- Moore, M. (2002). História dos Estados Unidos da América. In M. Moore, *Bowling for Columbine* [documentário]. New York: United Artists. Acedido a 28 de setembro de 2013 em, <http://www.youtube.com/watch?v=zEVPSfJIQ84>.
- Pessoa, R. (Realizadora). (2005). *História Trágica com Final Feliz* [filme]. Portugal: Ciclope. Acedido a 28 de setembro de 2013 em, <http://www.youtube.com/watch?v=mWIwX4ep2I4>.
- Raimi, S. (Realizador). (2012). *Oz – O grande e poderoso* [filme]. Estados Unidos da América: Disney.
- Russel, D. O. (Realizador). (2012). *Guia para um final feliz* [filme]. Estados Unidos da América: The Weinstein Company.
- Serrazina (Realizador). (1995). *Estória do Gato e da Lua* [filme]. Portugal: Filmógrafo. Acedido a 28 de setembro de 2013 em, <http://www.youtube.com/watch?v=zEzIPsKwTlw>.
- Tykwer, T.; Wachowski, A.; Wachowski, L. (Realizadores). (2012) *Cloud Atlas – a Viagem* [filme]. Estados Unidos da América: Lusomundo.
- United for the human rights (Produtora). (2012, 2 de outubro). *História dos Direitos Humanos* [documentário]. Acedido a 28 de setembro de 2013 em, <http://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfc>.
- Wachowski, A.; Wachowski, L. (Realizadores). (1999). *The Matrix* [filme]. Estados Unidos da América: Warner Brothers.
- Weir, P. (Realizador). (1989). *Clube dos Poetas Mortos* [filme]. Estados Unidos da América: Lusomundo.