

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

[Sónia Gabriela de Sousa Coelho, Estórias dentro de uma história profissional, 2013]

Estórias dentro de uma história profissional

- A narrativa de um curso de educação para adultos

Trabalho de projeto apresentado à

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

para obtenção do grau de

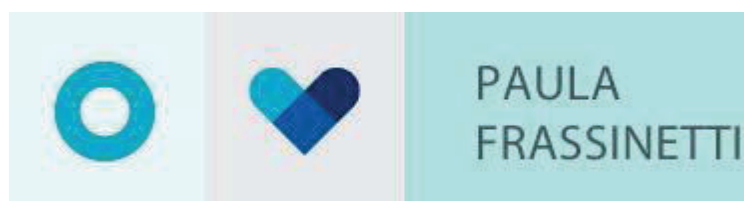
Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica

Por Sónia Gabriela de Sousa Coelho

Sob Orientação do Professor Doutor João Carlos Gouveia

Janeiro, 2013



**ESTÓRIAS DENTRO DE UMA HISTÓRIA
PROFISSIONAL**

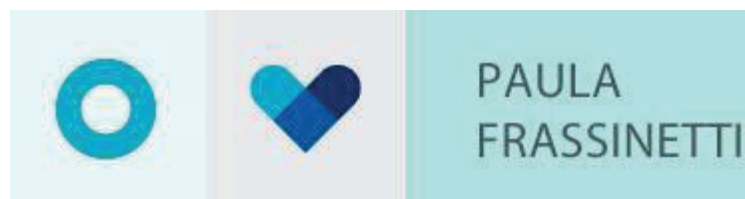
**A NARRATIVA DE UM CURSO DE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica de Professor Doutor João Carlos Gouveia

Sónia Gabriela de Sousa Coelho

Porto

2013



Aos meus pais,
os meus alicerces ao longo da vida!

Aos meus filhos.

RESUMO

As constantes mudanças na sociedade e na escola, considerando-a como uma organização viva, levantam-nos muitas questões, dúvidas, inconstância, levando-nos muitas vezes a percorrer novos caminhos. A emergência de caminharmos e envolvermo-nos em novos desafios para que cresçamos como pessoas e como profissionais permite-nos a construção de um conhecimento experimentado e reflexivo que é essencial para nos tornarmos mais assertivos.

Subjacente a esta ideia, este trabalho de projeto teve como premissa compreender quais os diferentes papéis que uma docente desempenha quando leciona cursos de educação de adultos em contextos economicamente desfavorecidos.

Também se tentou explorar o processo de ensino-aprendizagem através do estudo dos comportamentos da docente e dos respetivos alunos; do sucesso educativo dos mesmos, correlacionando as metodologias com os saberes já adquiridos, assim como lançar algumas sugestões metodológicas.

Entendemos que a mais-valia deste processo se prendeu, sobretudo, com o fato de existir um relacionamento afável e empático, onde foi enfatizado o trabalho entre pares, o que permitiu dar respostas mais céleres. Contudo, também foram afloradas algumas limitações e constrangimentos que foram sentidos tanto pela docente como pelos alunos.

Consideramos que o modo como foi desenvolvido este processo de ensino aprendizagem permitiu que se percorresse um caminho novo e que a mestria se encontra na capacidade criativa de partir dos conhecimentos que os alunos já possuem e de materiais mundanos para construir material pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de adultos, prática pedagógica, limitações, mudança

ABSTRACT

The constant changes in society and at school, considering it a living organization, raise many questions, doubts and instability, leading us very often onto new paths. The urgency to tread and be involved in new challenges so that we can grow as people and professionals lends us the construction of an experimented and reflective knowledge, which is essential in making us more assertive.

Subjacent to this idea, the premise of this project work was to understand the different roles a teacher has when they teach adult education courses in economically challenged contexts.

One also attempted to explore the teaching-learning process by studying the teacher's and the respective students' behaviour; their educational success, by correlating the methodologies with the knowledge already acquired, as well as giving some methodological suggestions.

We feel that the benefit of this process was based particularly on the fact of having a friendly and empathetic relationship - in which work with peers was highlighted - allowed for quicker responses. However, some limitations and constraints were also touched upon, felt both by the teacher and the students.

We consider that the way this teaching-learning process was developed allowed one to tread a new path and that mastery is to be found in the creative ability to pick up from the knowledge that students already have and from worldly materials to build pedagogical material.

KEYWORDS: Adult education, pedagogical practice, limitations, change

AGRADECIMENTOS

*« O grande caminho não tem portas,
milhares de caminhos conduzem até ele.
Quando transpomos esta entrada sem porta,
caminhamos livremente entre o céu e a terra»*

Mumom (Sábio Zen)

Como o Sábio Zen afirmou «O grande caminho não tem portas, milhares de caminhos conduzem até ele» e este foi o caminho que escolhi para poder concluir mais uma etapa na minha vida profissional. Assim, agradeço a todos os que me permitiram encontrar este caminho...

Ao meu orientador, Professor Doutor João Gouveia, pelo apoio prestado ao longo deste caminho que teve alguns momentos de desalento, contudo superados pelas palavras de conforto, de reconhecimento e de confiança permitindo que pudesse encontrar sempre o rumo certo.

Aos demais professores e colegas do Curso de Mestrado da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti pelos momentos de partilha, pelas palavras solidárias e constantes incentivos para o término do projeto.

Aos meus alunos, as minhas estrelas, por me terem proporcionado um crescimento pessoal e profissional inquestionável.

Aos meus pais que sempre alicerçaram a minha vida com mestria e sabedoria, pelo seu suporte nesta caminhada, por tudo! Pela minha vida...

Aos meus filhos que alimentam a minha razão de existir.

LISTA DE ABREVIATURAS

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária;

RSI – Rendimento Social de Inserção;

IBC – Iniciativa Bairros Críticos;

Índice

1.	Introdução e designação do projeto	1
2.	Fundamentação, razão de ser e objetivos	4
2.1.	Breve contextualização	7
3.	Metodologia de investigação ou estratégia de intervenção.....	10
3.1.	Opções metodológicas	12
3.2.	As estratégias utilizadas na investigação	13
3.3.	A amostra	13
3.4.	A narrativa como forma de investigação	14
3.5.	Fases da investigação.....	15
4.	Revisitando o enquadramento histórico da educação em Portugal	17
4.1.	A alfabetização na atualidade	32
4.2.	Iniciativa Bairros Críticos.....	34
5.	A narrativa.....	47
5.1.	Posicionamento enquanto docente na educação de adultos	50
5.2.	Dificuldades, sob o meu olhar	55
5.3.	Dificuldades dos alunos.....	72
5.4.	Um olhar sobre o Projeto.....	82
6.	Resultados: análise de pontos fortes e de pontos fracos	89
7.	Sugestões de melhoria.....	100
7.1.	Breve olhar sobre as competências transversais do professor do 1º CEB	101
8.	Referências bibliográficas.....	114
9.	Anexos.....	117
9.1.	Anexo 1 – Guião da entrevista semiestruturada	118
9.2.	Anexo 2 – Entrevistas.....	120
9.3.	Anexo 3 – Análise documental	144

Índice de ilustrações

ILUSTRAÇÃO 1 - BANDA DESENHADA ALUSIVA À ÉPOCA	19
ILUSTRAÇÃO 2 - LIVRO DA PRIMEIRA CLASSE: 34	22
ILUSTRAÇÃO 3 - SEPARAÇÃO DOS GÊNEROS NA ESCOLA.....	25
ILUSTRAÇÃO 4 - SAUDAÇÃO DA BANDEIRA	26
ILUSTRAÇÃO 5 - PROCESSO DE CONVERSÃO DO CONHECIMENTO	60
ILUSTRAÇÃO 7- DIAGRAMA REALIZADO NUMA AULA TIC	71
ILUSTRAÇÃO 8- TRABALHO REALIZADO PARA O DIA DOS NAMORADOS	71
ILUSTRAÇÃO 9- EXEMPLO DE DESAFIOS MATEMÁTICOS.....	72
ILUSTRAÇÃO 10 - EXEMPLO DE TRABALHO DE EXPRESSÃO ESCRITA	90

Índice de tabelas

TABELA 1 - FASES DA INVESTIGAÇÃO	16
TABELA 2 - O ANALFABETISMO EM PORTUGAL (1930/40).....	28
TABELA 3 QUANTAS PESSOAS NÃO ATINGIRAM O ENSINO SECUNDÁRIO?.....	33
TABELA 4 - POPULAÇÃO QUE COMPLETOU O ENSINO SECUNDÁRIO (2010).....	44

1. INTRODUÇÃO E DESIGNAÇÃO DO PROJETO

*Escrever é isto:
comover para desconvocar
a angústia e aligeirar
o medo, que é sempre
experimentado nos povos
como uma infusão de laboratório
cada vez mais sofisticada.
Eu penso que o escritor
com mais sucesso é aquele
que protege os homens do medo:
por audácia,
delírio,
fantasia,
piedade
ou desfiguração.*

Agustina Bessa-Luís

Este trabalho insere-se no âmbito do Mestrado de Ciências de Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica.

Foi elaborado tendo em conta a seguinte estrutura: introdução e designação do projeto; fundamentação, razão de ser e objetivos; metodologia de investigação ou estratégia de intervenção; revisitando o enquadramento histórico da educação em

Portugal; narrativa; análise dos pontos fortes e dos pontos fracos; sugestões de melhoria, referências bibliográficas e anexos.

Estórias dentro de uma história profissional – A narrativa de um curso de educação para adultos foi o nome escolhido para este trabalho, como mote para narrar um percurso profissional, um quotidiano de uma profissional de educação que participou num processo de mudança individual e coletiva. Este trabalho pretende narrar um capítulo de uma história profissional que permitiu o crescimento pessoal dos demais envolvidos que contribuíram com estórias pessoais, uma vez que o desenvolvimento se verifica na própria cultura e na aceitação de outras culturas, ainda que se encontrem nos limiares da guetização, onde eventualmente possam não existir referências físicas estáveis ou onde as figuras que preconizam a vinculação familiar possam estar quase extintas.

Este trabalho também surgiu após a leitura de um livro de Luís Sepúlveda, O velho que lia romances de amor (1999), que mostra a importância de saber ler, facto que conduziu António Bolívar a poder manifestar o seu direito de voto e, acima de tudo, estar numa situação superior relativamente a muitas pessoas, encarando o mundo de outra maneira. Este livro foi trabalhado em sala de aula com o objetivo de proporcionar um debate entre os alunos, para que descobrissem a importância de adquirirem duas das mais importantes valências dos seres humanos: ler e escrever.

Como refere Freire (1967:109):

“O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura.

Descobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação.”

Por outro lado, também foi determinante para este trabalho verificar que o analfabetismo de jovens e adultos é um problema em Portugal, correspondendo, em parte, ao insucesso do sistema educativo do nosso país e a determinados fatores que

condicionam a possibilidade de alguns cidadãos poderem ir à escola, tais como o contexto de pobreza, as discriminações étnicas, entre outros.

Assim, as consequências imediatas desta incapacidade de ler, escrever e contar ultrapassam o foro pessoal, repercutindo-se também a nível social, económico e político. Parafraseando Lopes (2006:13), “ cada pessoa tem dever de ser aquilo que é, e contagiar os outros, no sentido de neles promover a atitude de se converterem naquilo que verdadeiramente são”.

E com este propósito, fez-se uma caminhada fascinante que durou dois anos letivos, de grande enriquecimento pessoal e profissional, doseada de grandes momentos académicos, de parcerias fantásticas onde imperou o bom senso, a entajuda e uma grande dose de humanismo e amizade.

Também consideramos que educar deve ser a arte de um verdadeiro encontro e da comunicação, pretende-se acima de tudo que desperte a vontade de aprender, de um aprender constante que será dinamizado pelo professor, explorando todos os recursos que possui e permitindo que os seus alunos sejam cidadãos críticos e criadores.

2. FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS

*“Ser bem
trajado
no escrever
é de certo modo
um hábito social;
uma condição
de promoção social;
mas a quem
não tem como
suprema ambição
a de ser promovido
lhe bastará
ser limpo.”*

Agostinho da Silva

A escola é o local, por excelência, onde podem ser preconizadas as aprendizagens a todos os seus intervenientes, quer sejam alunos ou professores, permitindo, por si só, uma constante transformação, não só a nível individual como coletivamente, não sendo um local estanque, mas que vai permitindo a constante mudança. É desta maneira que devemos encarar a escola na sociedade hodierna; só desta maneira é que podemos permitir-nos crescer no universo educativo. O que se pretende é que a escola seja um local onde todos possam usufruir, aprender, crescer...

Como refere MACEDO (2001:22), a escola transmite

“ uma vivência educativa transformadora, na qual formadores e formandos, pela construção coletiva de sentidos, se constituam como aprendentes e em permanente

mutação, poderá ser conducente à tentativa de transformação da escola, afastando-a do seu sentido reprodutor tradicional, permitindo o seu enquadramento local e um efetivo desenvolvimento global dos cidadãos”.

Este trabalho vai narrar uma experiência que teve a duração de dois anos letivos, que aconteceu num contexto geográfico específico e com um grupo específico de alunos.

Considerado um verdadeiro espaço-partilha, assumi que este percurso, em que participei com muito agrado, deveria ser registado por escrito.

Este projeto de alfabetização representou um verdadeiro processo de investigação-ação-reflexão, onde foi possível desencadear dinâmicas de aperfeiçoamento da minha ação como docente de alfabetização, assim como das necessidades e problemas reais com as quais convivi diariamente na minha sala de aula e fora dela, uma vez que é impossível não haver envolvimento com as questões sociais e humanas que envolvem os alunos.

É certo que só o contínuo investimento na investigação, na partilha, permite estimular a autorreflexividade e, de certa forma, um distanciamento crítico em relação às nossas práticas que já estão de certa forma enraizadas e que, só nesses momentos é que podemos efetivamente mudar.

Como afirma Savater (2006:39), “ a verdadeira educação não consiste apenas em ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa, e este momento reflexivo – que assinala com a máxima nitidez o nosso salto evolutivo por comparação com outras espécies”, é que efetivamente faz com que nós possamos mudar e libertarmo-nos da forma epistemológica de transmissão de saberes da cultura.

Estes dois anos de trabalho como docente de adultos permitiram-me aperfeiçoar as formas de intervenção em contextos problemáticos, uma vez que existiu entreajuda entre os diversos parceiros do Projeto. Esta entreajuda foi relevante para conceber novas modalidades de atuação, uma vez que foram partilhados trabalhos e experiências que alargaram o meu leque criativo e imaginativo no que respeita as minhas práticas letivas, possibilitando a reavaliação do dia-a-dia escolar e também a redesenharem-se novas

perspetivas cruciais a estes alunos. Foi possível que a troca de experiências entre os demais envolvidos se tornasse um espaço de formação mútua.

Este tipo de trabalho foi fulcral e pertinente para todos os envolvidos, uma vez que permitiu que tanto docente como alunos se colocassem no lugar do outro, motivando-o para levarem a cabo o seu papel através da partilha, do diálogo, da aproximação, da experimentação, o que se revelou excelente na dinâmica grupal. “É verdade que não devemos idealizar as culturas pelo simples fato de serem diferentes e/ou singulares” (Morin, 2004:114); pelo contrário, devemos considerá-las como ponto de partida para novas aprendizagens.

A educação tem como missão reforçar as condições que tornarão possíveis a emergência da sociedade composta por pessoas protagonistas, envolvidas de forma consistente e crítica na construção de um espaço-escola melhor. Para que tal aconteça, é necessário partilhar para podermos crescer como profissionais. Como Freire (1991) afirmava, qualquer mudança é difícil, contudo possível e, ao mesmo tempo, urgente.

O contexto escolhido para a realização deste trabalho foi uma turma de 30 adultos integrados numa escola de um território TEIP e residentes num bairro social da cidade do Porto.

Assim, e a querer adotar uma pergunta de partida, colocamos a seguinte questão:

Além da função de educador, que outras funções pode vir a exercer um professor num contexto educativo tão específico, ou seja num bairro problemático?

A escolha desta pergunta não é obviamente inócua, uma vez que por diversas vezes fiquei na dúvida; ou seja, afinal, a maior parte das vezes desempenhei outros papéis, que não apenas a de docente.

Para permitir uma resposta mais rigorosa, pareceu-nos lógico que fossem definidos objetivos para este trabalho, a saber:

Conhecer e entender o contexto de aprendizagem, especialmente num território Teip;

Identificar fatores críticos de sucesso na promoção do diálogo e da reflexão no desempenho da docência;

Apoiar o desenvolvimento de capacidades de superação dos constrangimentos que surgem na prática pedagógica;

(Re)definir estratégias de intervenção pedagógica para a educação de adultos.

2.1. Breve contextualização

A escola está situada num bairro bastante problemático e isolado do resto da cidade do Porto. Este isolamento, cuja consequência imediata é a estigmatização, tem repercussões na socialização, nas aprendizagens e, de certa maneira, proporcionar um desinvestimento escolar nas últimas gerações. Poder-se-á dizer que existe uma forte correlação entre o insucesso e/ou abandono e a atitude dos ascendentes que se desligaram da escola. Este desinvestimento é visível, nesta turma, aquando da obrigatoriedade da frequência do curso de educação de adultos, pelo fato de serem beneficiários do Rendimento de Social de Inserção (RSI). Ou seja, a opção da frequência do curso de educação de adultos não teve um cariz de voluntariado mas, pelo contrário, o da obrigatoriedade, o que gerou um constrangimento inicial por parte dos alunos.

Quando começaram a frequentar o curso, no ano letivo de 2009/2010, mostraram resistência porque, aos sentimentos de impotência gerados no percurso escolar fracassado que possuem no seu repositório, juntou-se também a perceção de que nem a formação nem os diplomas que podem obter lhes podem proporcionar uma situação social e profissional melhor ou mais estável. Esta representação restringe a aprendizagem escolar à infância, percecionando toda a formação como uma atividade incompatível com a idade adulta. Agostinho da Silva (1994), relativamente ao analfabetismo, respeitava a cultura que os analfabetos já possuíam, ainda que não soubessem ler, assim como defendia que estes deveriam ser integrados em novas aprendizagens, de forma a fazerem novas aprendizagens, para que a educação

acontecesse. Eu partilho a mesma opinião, uma vez que os conhecimentos já adquiridos pelos meus alunos foram uma mais-valia neste processo de ensino e de aprendizagem.

E, com este mote de vida, começaram estes alunos o seu percurso de alfabetização. E “enquanto permanecermos mentalmente subdesenvolvidos, o subdesenvolvimento dos subdesenvolvidos aumentará” (Morin,2004:115).

Assim, tendo em conta que, socialmente, cada vez mais se depende de títulos escolares e da compreensão de que os saberes devem ser atualizados ao longo de toda a vida, foi criado este curso de educação de adultos para proporcionar e reduzir atitudes de desistência e de renúncia quanto às possibilidades de modificar o futuro. Então, os adultos deste curso, confrontados com alguns sentimentos de inferioridade pessoal e, também, com algum medo de voltar a enfrentar o fracasso, voltam à escola como protagonistas de uma conjugação de vivências e a tentativa de os motivar para ingressarem, de novo, neste programa de formação. Logo, e de acordo com Morin, o

“ ensino deve deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão, para voltar a ser uma missão de transmissão de estratégias para a vida. A transmissão exige, evidentemente, alguma competência, mas requer também, para além disso, uma técnica e uma arte” (2004:117-118).

Este trabalho pretende revelar as limitações, as dificuldades, os constrangimentos com que se depara uma docente na realização do seu trabalho e, por outro lado, dar uma real visão das limitações e constrangimentos sentidos pelos protagonistas envolvidos.

Pretende da mesma maneira aflorar o amadurecimento pessoal, social e profissional que foi adquirido neste projeto, apontando algumas soluções e sugestões para quem ministrar curso de educação de adultos com estas características e propósitos.

Não menos importante, também vai versar sobre alguns confrontos de valores sentidos, quer pela docente quer pelos alunos, uma vez que, quer queiramos quer não, coabitaram no mesmo espaço pessoas com quadros éticos bastantes diferentes.

Vai ser aflorada a questão da relação de poder professor-aluno, que nem sempre é pacífica, chegando mesmo a um jogo de “medir forças” mas que, com a devida

mestria, é resolvida, permitindo a reflexão e a capacidade de correção. Estas situações irão ser descritas ao longo da narrativa e identificadas como incidentes críticos.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO OU ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

*“A minha
poesia
é como uma nascente
que brota água e eu não sei
de onde vem.
Não sei se vem
de uma rocha
ou de um coração partido.
Só sei que sou eu
e que daquilo
que é mais natural
em mim,
por isso é mais ardente,
mais clara,
porque eu sou
uma pessoa
meiga,
afável.”*

Maria Teresa Horta

A metodologia que vai ser usada neste trabalho é a narrativa investigativa de orientação qualitativa, uma vez que o trabalho de investigação pretende revelar experiências humanas, tanto no que concerne a experiência da docente como a dos seus alunos; vai ser um relato das cenas de um ambiente escolar, das vivências preconizadas pelos intervenientes em diferentes áreas.

A narrativa não é mais do que experienciar o mundo e registá-lo e só experimentando é que conseguimos ser verdadeiros contadores de histórias, porque passamos por momentos que jamais serão vivenciados. Ainda que tentemos, à maneira de Proust, procurar o tempo perdido, jamais o voltamos a encontrar. Assim, estes momentos são imprevisíveis, apenas ocorrem uma vez e compete ao narrador deixar o seu testemunho através do registo escrito.

A narrativa pretende relatar a história de um universo escolar muito específico, adicionando relatos, estórias para engrandecer essa narrativa que é o mote da investigação. O ser humano tem uma inata predisposição para ouvir e contar as experiências vividas e, neste trabalho, vai ser contada uma história na primeira pessoa, tendo em conta os diversos olhares que a docente teve que ter para aflorar estes dois anos de trabalho.

Nesta narrativa, irão ser descritos momentos letivos, o dia-a-dia académico das pessoas envolvidas no estudo, registados os incidentes críticos e referenciadas notas de campo.

Enquanto me concentrava neste aspeto da metodologia, lembrei-me do quadro *Las meninas* de Velázquez e considerei que, sem a genealidade do pintor obviamente, este projeto tinha a mesma lógica. Com o mesmo pressuposto do pintor se pintar a si próprio na tela, eu narrei a minha história dentro de várias estórias.

Proceder-se-á também ao registo / recolha das vozes do alunos através da entrevista aos mesmos.

A amostra utilizada será a turma de alfabetização.

Como refere Santos (1999: 45), “ A nudez total, que será sempre a de quem se vê no que vê, resultará das configurações de analogias que soubermos imaginar: afinal, o jogo pressupõe um palco, o palco exercita-se com um texto e o texto é a autobiografia do seu autor.”

3.1. Opções metodológicas

A opção metodológica que ancorou este trabalho é a de uma abordagem qualitativa.

Segundo Bogdan, “utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (1994:16) e “que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (Weller, 2010:30). Os dados recolhidos são denominados de qualitativos por serem “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan, 1994:16) e “privilegiam (...) a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação (...). Recolhem normalmente os dados em função de um contexto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (idem), assim como pelos seus “comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas (...) numa posição de impessoalidade” (Weller, 2010:31). Para Fernandes (1991:66), “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes e convicções”, o investigador, neste paradigma qualitativo é o “instrumento de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.” De acordo com Bogdan (1994:70), o “objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses significados”.

“A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

(...) Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.” (Weller, 2010:30)

3.2. As estratégias utilizadas na investigação

Foi nosso propósito compreender *as estórias* de um grupo de alunos adultos que iniciaram um curso de educação de adultos e cruzá-las com a *história profissional* de uma docente que também iniciou um ciclo novo na sua vida.

Uma das estratégias utilizadas nesta investigação foi a entrevista semiestruturada (anexo 1 – Guião de entrevista semiestruturada).

Foi necessário, nesta investigação, passar dois anos letivos com os adultos e no seu ambiente e foram formuladas questões abertas do tipo “ O que foi mais / menos importante para si neste curso de alfabetização?” ou “ No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?” (anexo 2 – entrevistas), para permitirem a perspetiva pessoal de cada aluno. Como refere Bogdan, “ é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões (1994:17)”.

3.3. A amostra

O estudo desta investigação foi conduzido com uma pequena amostra. A turma era constituída por 30 alunos, mas apenas 12 se disponibilizaram para fazer a entrevista. Agendar as entrevistas não se revelou uma tarefa muito fácil, uma vez que já se encontravam de férias, pois a escola já tinha terminado, o que foi um impedimento para poder obter mais testemunhos.

A codificação da amostra teve como princípio enaltecer a importância que estes 30 adultos tiveram neste trabalho de investigação e, por isso, a todos foi atribuído o nome de uma estrela. Os nomes são: Sirius, Canopus, Arcturus, Rigil Kentaurus, Vega,

Capella, Rigel, Prócion, Achemar, Betelgeuse, Hadar, Altair, Aldebaran, Antares, Spica, Pllux, Fomalhaut, Mimososa, Deneb, Acrux, Regulus e Adhara.

A amostra era constituída por indivíduos dos dois géneros e diversificada no que respeitava a faixa etária, o aluno mais novo tinha 23 anos e o mais velho tinha 62 anos. A maioria dos alunos era de etnia cigana.

3.4. A narrativa como forma de investigação

Este trabalho vai utilizar a narrativa como forma de investigação por considerarmos que é uma tentativa de contar estórias dentro de uma história de vida profissional nos seus próprios termos. Na vida, o que realmente é vivido transforma-se em experiência, em sentimentos, em emoções, em desejos, em pensamentos da própria pessoa. Contamos uma história de vida, tal como aconteceu, uma narrativa influenciada pelas pessoas, pela cultura e pelo contexto social.

Como refere Trías, citado por Bolívar,

“El sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en sujetos. Sujetos de narraciones, y sujetos «referidos» por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos. Y en esse ser sujetos de narración y relato se cifra también nuestra propia dignidade. (2001:15)

A narrativa permitiu o relato na primeira pessoa dentro de

“ una perspectiva contextual puesto que nos permite penetrar en el universo de relaciones culturales de los grupos de socialización profesional en los que há transcurrido la historia de vida del professor, ofreciendonos una comprensión de las condiciones sociales que afectan al comportamiento individual, al tiempo que nos sirve de contrapunto a informaciones externas más amplias sobre los procesos, facilitando la visión interna del professor protagonista” (Bolívar, 2001:44)

Como já foi referido anteriormente, este projeto foi uma tentativa de contar estórias dentro de uma história profissional, nos próprios termos da docente, narrando o que foi vivido. A vida é feita de experiências que nos permitem adquirir novas perspetivas.

“que confluyen en un todo global, inseparable, los aspectos de evolución personal en todos los órdenes (desarrollo de la personalidad, vida afectiva/familiar y vida socio-profesional), mutuamente influyentes, que configuran la estructura individual de vida del sujeto. Una estructura de vida que cambia con el tiempo y se concibe como capacidad para interactuar, comprender y reaccionar a los acontecimientos de la vida de una manera diversa en distintas etapas del desarrollo.” (Bolívar, 2001:45)

A narrativa permitiu expressar a dimensão emotiva da experiência, neste projeto de educação de adultos, tanto na complexidade de algumas situações, ou na singularidade de outras, pois foram narrados momentos significantes, reveladores e ricos no que respeita a dimensão humana.

A investigação narrativa na educação é “un lugar de encuentro donde confluyen e interseccionan diversas ciencias humanas y sociales. (...) Todas ellas coinciden en cuanto se interesan en los modos como los humanos dan significado a su mundo mediante el lenguaje” (Bolívar, 2001:53).

3.5. Fases da investigação

Este trabalho de investigação foi elaborado tendo em conta as seguintes fases/meses de estudo e que, no nosso entender, deveria ser evidenciado na tabela seguinte:

Meses	Primeiro mês	Segundo mês	Terceiro mês	Quarto mês	Quinto mês	Sexto mês
Fases						

Revisão bibliográfica						
Recolha documental						
Conceção de instrumentos de investigação						
Entrevista aos alunos						
Transcrição das entrevistas						
Análise dos dados						
Narrativa						

Tabela 1 - Fases da investigação

4. REVISITANDO O ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

*“ A alegoria chega
quando descrever
a realidade
já não nos serve.
Os escritores
e artistas
trabalham
nas trevas
e,
como cegos,
tacteiam
na escuridão.”*

José Saramago

No século passado, Portugal passou por quatro tipos de organizações políticas sendo que, no início do século XX, acaba o Constitucionalismo Monárquico e é instaurada a I República, a 5 de outubro de 1910.

Um caso que nos pareceu pertinente assinalar foi a banda desenhada de Stuart de Carvalhais, iniciada em 1915, no virar da Monarquia para a República, e que era essencialmente escrita para adultos.

Considerado um excelente desenhador, utilizou o lápis para retratar o povo, as brincadeiras das crianças, a crítica social às desigualdades sociais e às convenções, assim como fez imensas sátiras políticas. Ainda que o livro revele uma diversidade de

peripécias, o episódio da D. Escolástica mostra como era entendida a educação e, na ausência da mesma, como os meninos eram castigados. Esta era, sem dúvida, uma ótima maneira, ainda que coerciva, para corrigir os desrespeitos às regras instituídas, de maneira a que não houvesse nenhum episódio recorrente; por outro lado, os que tivessem ideia de prevaricar ou então ousassem fugir da norma sabiam, à partida, da existência da D. Escolástica. Enfim, houve sempre uma figura típica, um ser temível que tinha por missão não fazer esquecer as normas e regras estabelecidas. Ainda que o sentido de humor pudesse deliciar qualquer público infantil, até porque Quim e Manecas eram meninos que brincavam na rua e praticavam uma parafernália de tropelias capazes de divertir qualquer criança. Por detrás deste humor, subtilmente, eram envolvidos em episódios que retratavam o país e o mundo, nomeadamente em confrontos com republicanos ou quando são os dois são feitos prisioneiros dos alemães, entre outros episódios igualmente deliciosos.



Ilustração 1- Banda desenhada alusiva à época

“Com D. Escolástica (episódio II, p.49) temos umas das páginas mais emblemáticas do espírito «anarquista» da época e desta banda desenhada, claramente anticlerical e mesmo antiautoridade, incluindo até a referência às «formigas»¹.” CARVALHAIS, 2010:17

1 «Formigas» são militantes armados que vigiavam Lisboa, ligados ao Partido Republicano Português.

Foram, sem dúvida, anos de grandes transformações políticas, assim como anos de crise económica. No que respeita à educação, a situação era grave, ainda que existissem esforços no combate ao analfabetismo (em 1911, rondava os 75,1%). Note-se que, desde 1911 até 1926, Portugal teve 45 Governos Constitucionais, contribuindo para a grande instabilidade política que se sentia. Mas e ainda que se verificasse que a educação de adultos tenha sido mais uma vez colocada em segundo plano também é verdade que no campo da educação foram, sem dúvida, tomadas as primeiras medidas educativas.

De referir também o momento da ascensão ao poder de António de Oliveira Salazar, em 1926, uma vez que foi nesta época que o analfabetismo passou a ser encarado de maneira diferente.

Numa altura em que se viviam tempos de grande instabilidade política, a ditadura foi bem vista, pois pôs termo à I República. Na sua ascensão fulminante como chefe de estado, ancorado em ditadores como Francisco Franco em Espanha, Mussolini em Itália e Hitler na Alemanha, ainda que em momentos diferentes e de maneira diferente, Salazar sobe ao poder por convite e não por meio de força. Foi um homem católico, criado em ambiente seminarista com ideias convictas o que o tornaram único.

Foi a 28 de maio que a questão do analfabetismo entrou em cena, ainda que causasse certas dúvidas, pois não se sabia se o povo se deveria manter na ignorância ou se deveria ser alfabetizado. Foram proferidas várias frases em discursos de historiadores da época onde se vê claramente o posicionamento contra a escolarização. A escola era vista como um local onde se desvirtualizava a alma do povo. A palavra alfabetização esteve muitas vezes associada a expressões como *cancro*, *lepra* e *cegueira*.

Rómulo de Carvalho cita muitas frases alusivas à questão do analfabetismo, proferidas pelos diversos homens: escritores, historiadores, pessoas socialmente reconhecidas, investigadores. Eis algumas:

“*«A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos».*

«*Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada.»*

«*Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça»*

«Ensinar o povo português a ler e a escrever para tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos, ou de facécias malcheirosas que no seu beco escuro vomita todos os dias qualquer garoto da vida airada, ou das mentiras criminosas dos foliculários políticos, é indemissível. Logo, concluo eu: para a péssima educação que possui, e para a natureza da instrução que lhe vão dar, o povo português já sabe de mais».” Carvalho (1986:726,727)

«células enferrujadas a contaminar o organismo social a que pertenciam»
Mónica (1980:501)

Alfredo Pimenta, no artigo “Educar e Instruir”, publicado no jornal “A voz”, a 25 de dezembro de 1927, escreve:

“Quando Victor Hugo proclamou que abrir uma escola era fechar uma cadeia, disse uma daquelas tolices de que só homens como Victor Hugo são capazes. Abrir uma escola agora não é fechar uma cadeia. É abrir dez cadeias. (...) Foi o querer saber que fez o homem pecar ... Insisto: não preconizo o analfabetismo sistemático, digo que a Instrução é um instrumento perigoso que não pode andar em todas as mãos. Como um explosivo. Como um veneno. Só num caráter são ela é útil, ou pelo menos, inofensiva ...”

No relatório de uma Comissão, a dezembro de 1928, podemos ler

“...O ferreiro quer o filho médico; o alfaiate quer o filho matemático; o carcereiro quer o filho Juiz do Supremo; a operária quer a filha formada em letras; se está certíssimo que os dotados com real talento, provenham de onde provierem, queiram atingir a aristocracia e supremacia mental no seu país, está erradíssimo que as facilidades de instrução sejam aproveitadas por quem, por mera estultícia ou desmesurada ambição, se não resigna às profissões menos exigentes, mais modestas, mas utilíssimas e nobres, as únicas em todo o caso a condizerem com as suas aptidões naturais, profissões em todo o caso em que haviam de ser apreciavelmente úteis a si e aos outros.”

O decreto de 19 de março de 1932 determinou que se afixassem nas escolas primárias, liceus, bibliotecas, etc. quadros murais com frases das quais citamos algumas:

“Advogados sem causa, médicos sem clientela, arquitetos sem trabalhos, a vossa instrução nem sempre vos servirá para combater a adversidade, ao passo que um bom ofício sempre salvou um operário corajoso, permitindo-lhe afrontar as inclemências da sorte.”

“A normalidade será restabelecida quando as famílias compreenderem que os cursos dos liceus, de sua natureza difíceis, têm de ser reservados aos fortes e aos mais aptos e à medida que a seleção se vai fazendo como convém, que seja feita para restituir ao ensino secundário e conseqüentemente ao ensino superior aquele grau de elevação que ambos, cada um na sua esfera, devem manter.”

Também nos manuais da 4ª Classe do ensino elementar e nas classes subsequentes surgiam frases como “ Não invejes os que te são superiores, porque estes têm responsabilidades e deveres que tu ignoras” ou “ Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida”.



Ilustração 2 - Livro da Primeira Classe: 34

Numa entrevista do Ministro da Educação, Dr. Eusébio Tamagnini, em 1934, cujo tema era “Explicação para uma boa gestão do Ministério da Educação, foi explicado o seguinte:

“A população escolar pode e deve dividir-se em cinco grupos, a saber:

1° - Ineducáveis	8%
2° - Normais estúpidos	15%
3° - Inteligência média	60%
4° - Inteligência superior	15%
5ª - Notáveis	2%

Quer dizer, acentua o Ministro, que reduzindo das 585.000 em idade escolar 23% - 8% de ineducáveis e 15% de normais estúpidos – ficam 134.000 que não carecem do ensino complementar. Portanto, prossegue, para estender o ensino complementar às 451.000 restantes são precisas mais 190 escolas e 270 professores, o que representa um aumento de despesa de 4.000 contos anuais. E para as 134.000 crianças às quais só interessa o ensino elementar – atalhou-se. Para essas, que não carecem de professores diplomados ou de carreira, bastam os postos de ensino. (...)

Não são necessários para estes postos de ensino grandes edifícios. Bastarão casas de madeira – como na América – e para a edificação das quais é de esperar que contribuam também, em comparticipação com o Estado, as próprias povoações interessadas.”

O deputado Correia Pinto, em 1938, questionou a importância de se saber ler interrogando: “Saber ler para acreditar cegamente no que dizem os jornais e publicações? Saber ler para fazer a cultura do ódio entre os homens e do ódio entre as classes? Saber ler para saber até que ponto vai a prática e a ciência do mal? Pergunto: vale a pena saber ler para isto?”

A questão que está por detrás desta renúncia à aprendizagem tem que ver apenas com a ideia de um povo instruído não ser facilmente moldado aos ideais, podendo ter acesso a informações ou outros ideais não aceites pelo ditador. Para que isso não acontecesse, seria pertinente que se construísse um modelo de escolas onde só era ensinado aquilo que o Estado entendesse como adequado, estando estas diretrizes educacionais sempre ligadas ao poder ditatorial e ligadas a cada uma das pessoas, desde a infância até à fase adulta. E foi desta maneira que começou a instrução neste período de quarenta anos. Aliás, Salazar, em 1935, afirmou que “ se todos souberem ler e escrever, a instrução desvaloriza-se.”

Considerando o ideal freireano, em que se falava em conceitos como *mudança* e *urgência* ou até mesmo *educação bancária*, a postura preconizada pelo nosso governo nesta altura era completamente antagónica. Freire falava na *críticidade* em oposição à *conscientização* e apenas e só desta maneira se adquiriam os saberes e a capacidade de

mudança, a consciência pessoal e do próprio mundo. Sublinhava ainda a importância do papel do educador, que era diferente do papel dos políticos, como podemos verificar na seguinte citação:

Os políticos só se interessavam por estas massas na medida em que elas pudessem, de alguma forma, tornar-se manipuláveis dentro do jogo eleitoral. O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. Os políticos exerceram no essencial uma política autoritária de manipulação. O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, criou, não obstante, uma pedagogia voltada para a prática histórica real. Os políticos, apesar de serem homens práticos por definição, reduziram-se muitas vezes às funções dos ideólogos, da difusão dos princípios, da propaganda.

Freire (1967: 26)

A primeira medida que foi levada em conta, desde a tomada do poder de Oliveira Salazar, foi a da separação dos géneros na escola. Como refere Carvalho (1986:729)

“Os novos dirigentes consideravam de tal gravidade a presença de meninos e de meninas nas mesmas salas de aulas, tanto receavam de tamanha promiscuidade que, mal se sentaram no poder, com permanência nele apenas de escassos dias (pois foram em número

de três os ministros da Instrução desde 28 de maio até 19 de Junho seguinte), logo decretaram a separação dos sexos nas escolas primárias elementares.”



Ilustração 3 - separação dos géneros na escola

Daqui surge, ainda que com alguns retrocessos, o primeiro esquema escolar compreendendo o ensino infantil, o ensino primário elementar e o ensino primário complementar, com conteúdos programáticos que versavam essencialmente política, valores nacionalistas, o novo regime e o império ultramarino. Foi assim que se começou a saudar a bandeira nacional no início e no final das atividades letivas.

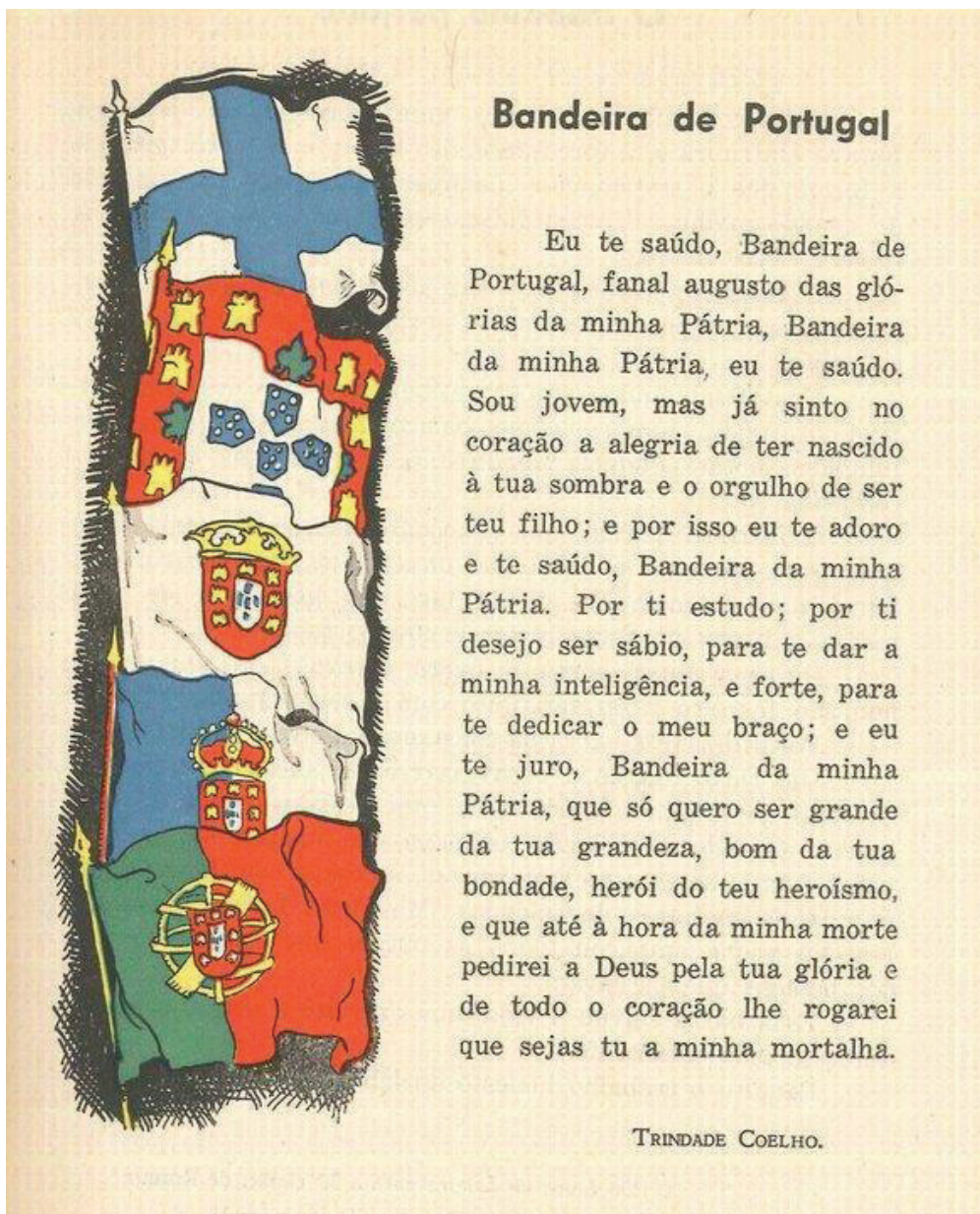


Ilustração 4 - saudação da bandeira

Todas as leituras eram vigiadas pelo Estado, assim como as dos próprios manuais escolares e eram impostas regras de educação moral e cívica para que nenhum cidadão caísse na tentação dos perigos que a leitura e a escrita não orientada poderiam gerar.

Foi com o decreto de 19 de março que se implementaram as 113 frases que preconizavam a doutrina pedagógica que se pretendia impor, tornando-se a sua afixação obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino oficial e particular, assim como nas bibliotecas, a 20 de dezembro do mesmo ano.

Foi com o ministro Carneiro Pacheco e a promulgação da lei de 11 de abril, com as suas doze bases de reestruturação implementadas pelo Ministério da Educação Nacional que a doutrina política salazarista foi executada de forma inabalável. Apenas era ministrado o que o Estado defendia e pelos manuais que o mesmo designasse, de forma que os ideais da doutrina fossem veiculados de acordo com os desígnios do poder, fazendo resistência ao que fazia frente ao poder, “um inimigo de especial virulência tenta instalar-se no corpo social das nações, infiltrando-se nas escolas, nas oficinas e nos campos, nas profissões liberais e nas próprias fileiras.” Carvalho (1986:757).

Como questiona Savater, “será obrigatório educar toda a gente do mesmo modo ou devem existir diferentes tipos de educação, segundo a clientela-alvo? Será a obrigação de educar um assunto público ou antes uma questão privada que tem a ver apenas com cada um de nós?” (2006:21)

Ora, mais uma vez, vemos resvalar a ideia de Freire (2001) no que ele entendeu como *mercadorização da educação*, pois só desta maneira se poderia permitir que existisse o desenvolvimento pessoal e social de forma a afastar-se do modelo neoliberal, permitindo o encaminhamento para um modelo da educação crítica, cuja base era a análise e a verificação de resultados de forma a permitir a mudança, originando a praxiologia educativa dialógica. Já Sócrates referia que para se conquistar o saber era necessário o exercício livre das consciências.

Curiosamente, nesta época, a literacia era vista de uma maneira bastante peculiar, quase que desnecessária para o povo, desde que o mesmo fosse guiado por alguém que a possuísse. Querubim Guimarães, numa intervenção sobre a alteração do projeto da reforma do ensino primário, afirma

“debruço-me sobre a nossa história e olho para os três períodos mais brilhantes do nosso passado, em que mais alto subiu o nosso ideal nacionalista: o da reconquista, o dos descobrimentos e o da restauração. A massa dos homens que então foi mobilizada era composta por letrados ou de analfabetos? Os companheiros de Gama sabiam ler ou escrever?” CARVALHO (1986:765).

e continua afirmando: “tenho um certo temor desde fetichismo do analfabeto, que fez a época dos enciclopedistas da revolução francesa, ao fulminar a pseudoignorância da treva medieval.”

Contrariamente, no mesmo discurso, Pacheco de Amorim afirmava que a questão do analfabetismo poderia ter sido resolvida, o que não se verificou e, curiosamente, remete a comparação para os países nórdicos, comparação que continua a fazer sentido nos dias de hoje!

Então, depois de todas estas profundas alterações no sistema educativo, elencadas pela doutrina salazarista e pelos seus colaboradores, Portugal vê o analfabetismo baixar 8,4% na década de 30 e 40, aumentando por conseguinte a frequência escolar, conforme podemos constatar no quadro seguinte.

	População	Sexo masculino	Sexo feminino	Analfabetos	Sexo masculino	Sexo feminino	
930	6 825 883	3 255 876	3 570 007	4 627 988	1 974 448	2 653 540	7,8
940	7 722 152	3 711 748	4 010 404	4 584 341	1 959 901	2 184 043	9,4

CARVALHO (1986:771)

Tabela 2 - O analfabetismo em Portugal (1930/40)

Apenas em 1952, com a promulgação do Plano de Educação Popular, se voltou a sentir uma preocupação no combate ao analfabetismo, procurando que a escolaridade obrigatória fosse praticável, nem que para isso fossem aplicadas multas pecuniárias que, no caso de incumprimento, poderiam levar à detenção. Ainda que esta ideia de combate ao analfabetismo se revelasse um avanço considerável, não podemos deixar de criticar a ideia da coercividade: a classe política domina a classe dos dominados, inculcando-lhes

os valores da cultura que domina, fazendo com que sejam confrontados com situações objetivas de opressão.

Vasconcellos (2002:80,81) “ considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares”. Da mesma forma, Bordieu (1989:11) afirma que “ É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os «sistemas simbólicos» cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da denominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) ”. Mais, afirma também: “ A dedicação, por obrigação, aos interesses dos mandantes faz esquecer os interesses dos mandatários” (idem:176).

A importância de se possuir como habilitação o diploma da instrução primária refletia-se na possibilidade de poder ter “ o acesso ao trabalho no comércio e na indústria, a obtenção de carta de condução, a passagem à disponibilidade dos mancebos” (Carvalho, 1996: 787) o que, sem dúvida, fez aumentar o número de alunos, tanto crianças como adultos, como vem referido na Campanha Nacional de Educação de Adultos.

A preocupação com a educação dos adultos tornou-se premente e foram criados os Cursos de Educação de Adultos e a Campanha Nacional de Educação de Adultos, cujo objetivo era diminuir a percentagem de analfabetismo em adultos de idades compreendidas entre os 14 e os 35 anos. Estes cursos eram ministrados em regime de voluntariado pelos professores do ensino primário ou de outro grau de ensino, pelos regentes escolares e também por qualquer pessoa que tivesse competência pedagógica e fosse considerada idónea. Foi relevante o contributo de Pires de Lima enquanto esteve com a pasta da educação até 1955.

Em 1959, com Leite Pinto, a educação de adultos volta a ser alvo de mudança, com a escolaridade obrigatória dos adultos a ser alargada até à 4ª classe. Contudo, a

“ experiência do «engenheiro» na pasta da Educação, não provara bem, fora um desvio na conduta da orientação estatal a que os ventos do Ocidente tinham forçado, mas tudo

aconselhava a repor a máquina da coisa pública nos carris experimentados da tradição”.
CARVALHO (1996:797)

E foi Galvão Teles que deu continuidade ao seu trabalho, realizando um estudo quantitativo e qualitativo sobre a evolução e as preocupações do sistema escolar português para criar o “Estatuto de Educação Nacional”, assim como aumentou a escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, com o decreto-lei de 9 de julho de 1964. O resultado aferido da Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa foi caótico, revelando uma taxa de analfabetismo elevada, número reduzido de frequência em todos os graus de ensino, aproveitamento escolar baixo e outras situações assaz preocupantes.

O que foi observável neste período foi que, tendo em conta as inúmeras Reformas Educativas, as medidas que foram tomadas revelaram-se insuficientes no que respeita a Educação de Adultos, ao contrário do que se verificava nos outros países.

Somente com o golpe militar de 25 de abril de 1974, com a institucionalização de um regime político democrático, é que foram consolidados os princípios gerais na Constituição da República, em 1976, sendo que a Educação de Adultos teve nos trinta anos que se sucederam uma maior preocupação e realizadas a grande parte das medidas legislativas. Tomemos por exemplo o Decreto-Lei (DL.N.º384/76), concebido para servir de base legal à educação de adultos em Portugal e cuja responsabilidade estava associada à Direção Geral da Educação Permanente (DGEP), assumindo funções até 1979.

Posterior a esta data, foi elaborado o Plano Nacional da Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que visava delinear uma estratégia política global, assim como a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos; contudo, não foi implementado, tornando-se a educação de adultos assunto de segundo plano, estando a cargo de três entidades oficiais diferentes até 1993: de 1980 até a 1987 à Direção Geral de Educação de Adultos (DGEA); à Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE) e de 1988 a 1993 à Direção Geral de Extensão Educativa (DGEE).

Com a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei N.º 46/86 de 14 de outubro), a educação de adultos volta à cena, uma vez que era pretensão do governo reorganizar a mesma no conceito de educação permanente. Associada a esta nova lei, estava também a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) e a necessidade de modernizar o país. Vejam-se os objetivos que são referidos relativamente à educação de adultos, preconizados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE 1998:18-19):

“ 1. Estudar a situação atual da Educação de Adultos, identificando componentes, agentes e instituições intervenientes, projetos e áreas consideradas prioritárias e de maior impacto socio educacional.

2. Repensar objetivos de Educação de Adultos, no quadro de uma perspetiva de Educação Permanente à luz da Constituição da República Portuguesa e da Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como de novas dinâmicas que emergem na sociedade portuguesa (adesão à C.E.E., introdução de novas tecnologias, necessidades de formação profissional e de reconversão, projetos regionais de desenvolvimento, etc.).

3. Estruturar adequadamente as diversas componentes e áreas da Educação de Adultos, introduzindo eventualmente novas componentes e articulando-as num todo coerente.

4. Apresentar uma proposta de reorganização de Educação de Adultos, designadamente no que concerne às suas estruturas organizacionais, níveis e modelos de administração.”

Como também podemos facilmente constatar, houve intenção de criar e desenvolver as condições necessárias para que o adulto pudesse desenvolver a sua formação ao longo da vida, de modo a inserir-se social e profissionalmente. Como afirma Silva (2000:94), “a educação não poderá ser mais do que fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar”.

Com a subida ao poder do Partido Socialista em 1995, onde se manteve até 2002, a Educação de Adultos é novamente alvo de alterações, retoma-se a ideia da educação permanente, sugerindo a prática articulada entre a formação e a educação, entre o sistema educativo formal e as atividades educativas extracurriculares não formais.

Foi criado um Grupo de Trabalho para a viabilidade das intenções políticas na implementação das novas alterações (Despacho N.º 10534/97 de 16 de julho) que, mais uma vez, revelavam os enormes retrocessos na Educação de Adultos e, para colmatar as

dificuldades detetadas, propuseram a criação da Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEA). Um ano após, é criado o Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (PDEFA), posto em prática pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, o que fez com que, finalmente, se criasse a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA, DL N°387/99 de 28 de setembro), que laborou durante dois anos.

Os contributos a ressaltar desta Agência foram os cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA), a certificação de competências adquiridas e Ações S@ber+. Contudo, as críticas à inexecutabilidade de algumas propostas colocam, mais uma vez, a Educação de Adultos em segundo plano. Ou seja, as intenções políticas iniciais não intervieram, na prática, na Educação de Adultos, até ao término da governação socialista em 2002.

O governo demite-se, há eleições antecipadas e volta novamente o Partido Social Democrata ao poder político. Uma das primeiras medidas tomadas pelo governo foi a extinção de diversos Institutos e Entidades Públicas. Como a conjuntura económica do país se apresentava desequilibrada, o governo investe no desenvolvimento económico descurando as políticas sociais e, por consequência, a Educação de Adultos.

Nesta pequena viagem histórica, o que se constata é que a Educação de Adultos esteve quase sempre em segundo plano de ação. Ainda que se tenham verificado tentativas para o seu desenvolvimento, as medidas foram muito reduzidas e a sua aplicabilidade questionável.

4.1. A alfabetização na atualidade

Segundo o relatório da OCDE de 9 de dezembro de 2012, relativo a 2009, podemos facilmente constatar que o cenário não alterou muito desde que foi redigida esta pequena incursão histórica relativa à educação.

Portugal encontra-se na 31ª posição no ranking dos países avaliados, podendo-se constatar que, no grupo etário que compreende os 25 e os 34 anos, 52% dos indivíduos não concluíram o ensino secundário. Considerando o grupo etário dos 25 aos 64 anos, verificamos que 70% dos indivíduos não concluem o ensino secundário.

Tendo em conta a média da OCDE, ou seja 19% para o primeiro grupo etário supracitado e 27% para o segundo grupo, os valores registados no nosso país estão muito elevados, colocando-nos a duas posições do último país da lista.

No cômputo geral, Portugal continua a ser um país muito aquém no que concerne a escolarização. Note-se que Portugal, dos 33 países avaliados, é o que maior percentagem tem de pessoas que não terminaram o ensino secundário, considerando o grupo etário que compreende os 25 e 64 anos de idade.

Tabela 3 Quantas pessoas não atingiram o ensino secundário?

Proporção de 25-34 e 25-64 anos de quem não concluiu o ensino secundário (2009)

Países	Percentagem por grupo etário	
	25-64	25-34
Coreia	20	2
Eslováquia	9	5
Republica Checa	9	6
Polonia	12	7
Eslovénia	17	7
Canada	12	8
Suécia	14	9
Finlândia	18	10
Suíça	13	10
Áustria	18	12
Estados Unidos	11	12
Israel	18	13
Estónia	11	14
Alemanha	15	14
Hungria	19	14
Irlanda	28	14
Dinamarca	24	14
Chile	31	14
França	30	16
Luxemburgo	23	16
Noruega	19	16

Bélgica	29	17
Austrália	29	17
Holanda	27	18
Reino Unido	26	18
Média OCDE	27	19
Nova Zelândia	28	21
Grécia	39	25
Itália	46	30
Islândia	34	30
Espanha	48	36
Portugal	70	52
México	65	58
Turquia	69	58

Fonte: OCDE (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD, Paris.

Não podemos efetivamente afirmar que não houve tentativas reformistas na educação em Portugal, uma vez que, nas últimas décadas, se sucederam várias Reformas Educativas caracterizadas sempre por uma economia bastante fragilizada, impulsionadora de disparidades sociais e, no campo específico da Educação de Adultos, a repercutir o constante abandono e desigual tratamento por parte dos diversos governos. Então, o que podemos concluir é que o sucessivo descuidar no melhoramento do ensino se vai repercutir nos alunos, frequentem seja qual for o nível de ensino.

Eis então que surge, em 2005, mais uma tentativa para diminuir o analfabetismo, ainda que numa zona específica do Porto.

4.2. Iniciativa Bairros Críticos

Surgiu então um Projeto denominado “Iniciativa Bairros Críticos”, que envolvia três bairros problemáticos, no continente, e visava intervenções profundas por serem considerados territórios vulneráveis e terem já sido objetos de diversos programas, tanto a nível nacional como comunitário e também alvo de intervenções no âmbito de atores privados ou de instituições de solidariedade. A este respeito, sugerimos consulta de

alguns artigos de imprensa onde Rui Rio, o atual Presidente da Câmara do Porto, faz considerações sobre o projeto (<http://jpn.icicom.up.pt/2008/05/29/>), e onde mostra claramente acreditar nas mudanças, mesmo no que respeita à educação.

A nossa intervenção neste projeto foi na área da educação de adultos, durante dois anos letivos.

Para se compreender melhor a dimensão do projeto, foi elaborada uma sistematização resultante da análise documental (anexo 3 – análise documental) de diversas fontes que estão codificadas e foram gentilmente cedidas pela responsável pelo Projeto, tais como:

Instituto Nacional de Habitação (RCM 142/2005) – [Doc.1](#);

Maria Leite Sousa – Pré-candidatura.doc. – [Doc.2](#);

Case Study1: Critical Urban Area Programme, Skills for the Future, Making better places in Europe – [Doc.3](#);

Resolução do Conselho de Ministros nº 189/2007 – [Doc. 4](#);

IBC – Governância e participação – [Doc.5](#);

Protocolo de parceria – Lagarteiro 2008/2009 – [Doc.6](#);

Revista “dependências”, setembro de 2006, Iniciativa Bairros Críticos – [Doc.7](#);

Diário da República, I Série – B Nº 172, de 7 de dezembro de 2005, RCM nº143/2005 – [Doc.8](#);

Operação Lagarteiro – Uma intervenção alicerçada na participação – [Doc.9](#);

Resolveu-se proceder a uma pequena análise e reflexão em torno das categorias e subcategorias consideradas, cujo resultado é apresentado de acordo com a seguinte estrutura:

Projeto (PRO)

Objetivos (PRO-O)

Metodologia (PRO-O)

Equipa (PRO-E)

Bairro e população (BP)

Problemas (BP-P)

Estrutura familiar (BP-NE)

Estrutura etária (BP-EE)

2.4 Nível de escolaridade (BP-NE)

2.5 Setor laboral (BP-SL)

Considerando a categoria um, que se refere ao Projeto, revelando uma visão geral do mesmo no que respeita à sua criação, aos seus propósitos e modos de operacionalização, metodologia e equipa, pôde aferir-se que o ponto de partida da escolha do Bairro do Lagarteiro deveu-se ao facto de o mesmo ser considerado um território problemático, fechado à cidade, sem grandes histórias no que concerne a intervenção social ou à associatividade, questões que impulsionaram a integração do Projeto IBC - Iniciativa Bairros Críticos.

A escolha resultou do facto de se tratar de um espaço geograficamente problemático em termos sociais, económicos, ambientais e urbanísticos, onde urgiam respostas céleres e eficazes. Conforme é referido pelo Instituto Nacional de Habitação “um programa que contribui para a operacionalização de uma linha estratégica da política das cidades orientada para a integração sócio urbanística” [Doc.1/1] de territórios que apresentam fatores de vulnerabilidade crítica, tanto no domínio socioeconómico, como no urbanístico-arquitetónico e organizacional. Esta Iniciativa teve em linha de conta o desenvolvimento de metodologias e modelos de intervenção que se revelem cada vez mais complexos e que promovam “o desenvolvimento de uma forma equilibrada e inovadora no conteúdo e na forma, de modo a garantir a sustentabilidade económica, social e ambiental, reforçando a concretização da ideia de cidade inclusiva, onde o planeamento estratégico e a participação ativa desempenham papéis fulcrais”, de acordo com o documento de Maria Leite Sousa [Doc.2/2].

Assim, para a definição, configuração e representação das redes de instituições foi utilizada uma linguagem algébrica essencialmente qualitativa que procura captar e descrever a riqueza das relações entre objetos – Dinâmica de Poliedros ou Q-analysis - 2_ que “constitui uma excelente aproximação metodológica à complexidade da representação gráfica das relações entre objetos e uma alternativa e/ou, frequentemente um complemento, às técnicas clássicas aglomerativas ou partitivas de agregação de objetos nos métodos de classificação da estatística descritiva” [Doc.9/3].

Contudo, também podemos constatar algumas adversidades que estão relacionadas com a especificidade desta área geográfica, uma vez que “ many urban areas facing similar problems have already been the subject of intervention in the context of national and european programmes or have been designed as priorities for the intervention plans of government or charity organizations. However, difficulties have often been experienced concerning the coordination and integration of such interventions, in particular, the strategic coordination of financial, management and monitoring frameworks across different levels of intervention”[Doc.3/4].

Assim, um trabalho que envolva uma rede de atores implicados em aprendizagens, cooperação e em trabalho em rede revelou-se fulcral. Esta mobilização foi realizada com o intuito de implementar um projeto coletivo e, por considerar relevante o trabalho em parceria, foram elaborados vários protocolos visando uma intervenção focalizada, de forma a contribuir para mudanças que impulsionassem o bem-estar dos residentes.

² Dinâmica de Poliedros ou Q-analisis é uma linguagem matemática descrita em topologia algébrica e desenvolvida com o objetivo de descrever e representar questões estruturais. A Dinâmica de Poliedros foi desenvolvida pelo matemático RonaldAtkin em meados dos anos 70 – Atkin, Ronald, *Mathematical Structure in Human Affairs*, Heinemann_Educational_Books, London, 1974. A sua génese tem a ver com a necessidade de descrever estruturas (o modo como objetos ou elementos se relacionam ou se associam). Não é uma técnica no sentido usual do termo (não recorre às tradicionais linguagens matemáticas da estatística inferencial e descritiva que são sobretudo quantitativas) mas sim uma linguagem algébrica essencialmente qualitativa que procura captar e descrever a riqueza das relações entre objetos. Constitui uma excelente aproximação metodológica à complexidade da representação gráfica das relações entre objetos e uma alternativa e/ou, frequentemente um complemento, às técnicas clássicas aglomerativas ou partitivas de agregação de objetos nos métodos de classificação da estatística descritiva. É particularmente útil na definição, configuração e representação de redes de indivíduos.

Desta maneira, um dos objetivos a atingir prendeu-se com a requalificação urbana, tendo sempre presente a sustentabilidade ambiental. Outro objetivo estava relacionado com a melhoria da qualidade de vida dos residentes, uma vez que era pretensão do próprio projeto incitá-los a participar mais nas atividades culturais, de certa forma promover a participação através da própria valorização da cultura local. Também se pretendeu que o exterior preconizasse ações que fossem facilitadoras na participação dos residentes. Ou seja, este projeto, que se assumiu experimental no que concerne as metodologias e modelos de intervenção, iria “contribuir, não só para cumprir objetivos de natureza local, mas também para combater assimetrias ao nível regional e nacional, na medida em que irá contribuir para o desenvolvimento multidimensional dos territórios abrangidos pela Iniciativa” [Doc.4/5], de acordo com a redação da Resolução do Conselho de Ministros nº 189/2007.

Para que o Projeto se desenvolvesse, foi necessário o envolvimento de promotores, consultores e mediadores, cujo trabalho estivesse relacionado com o processo e com a implementação da IBC: relacionado com a produção de conhecimento e impulsor de mudança, existiu o GPL (Grupo Parceiros Locais); para acompanhar a fase de diagnóstico e planeamento, existiu o GAT (Grupo Apoio Técnico). “O núcleo de projeto terá um “escritório residente” no território e será estruturado à volta de subequipas constituídas por elementos da equipa técnica e das parcerias executoras responsáveis pelo projeto/subprojecto.” [Doc.6/6], conforme podemos analisar no Protocolo de parceria – Lagarteiro 2008/2012.

Assim, neste Projeto estiveram envolvidos os seguintes grupos:

GTIM_ Grupo de trabalho Interministerial (composto por representantes dos vários ministérios e dos Presidentes das Câmaras envolvidos);

GTLocal_ Grupo de Trabalho Local (GPL Grupo de Parceiros Locais + GAT’S Grupo de Apoio Técnico para cada território);

GC_ Grupo de Consultores (composto por peritos);

PF_ Parceiros Financeiros (serrão entidades ou fundos, privados, públicos ou comunitários);

UAEL_Unidade de Ação Local (são unidades que estarão ativas somente durante a fase de execução dos projetos);

INH_ Instituto Nacional de Habitação (coordenação dos trabalhos necessários à elaboração dos Protocolos de Parceria).

Partilhando uma visão, estes grupos trabalharam conjuntamente de forma a melhorar consideravelmente a vida dos residentes do Bairro do Lagarteiro.

Considerando a segunda categoria, Bairro e população, pareceu pertinente fazer uma breve caracterização, começando por referir que o Bairro do Lagarteiro se situa na zona oriental da cidade do Porto, sendo considerado o Bairro mais periférico e uma zona fortemente marcada pela ruralidade.

Também se constatou que esta zona está mal servida em termos de transportes públicos, assim como dotada de deficientes acessos da rede viária o que, de certa forma, contribui para o afastamento com os demais residentes das outras zonas da cidade; ou seja, permite o seu isolamento tornando-se um espaço segregado económico, social, urbanística e culturalmente. Por si só, este afastamento contribui para a desmotivação dos residentes, vivendo numa lógica de conformismo e dependência social.

“Com efeito, pela concentração de problemas sociais, pelo desfavorecimento e menor capacitação das suas populações, pela concentração de grupos mais vulneráveis às diferentes formas de discriminação, pelo estigma social que lhes anda associado e pelo bloqueio de oportunidades, estes espaços, por um lado, constituem o mais urgente desafio em termos de promoção da cidadania e da coesão social (...)”.

Diário da República, I Série – B N.º 172, 7 de setembro de 2005, RCM n.º 143/2005[Doc.8/7]

Ora, o que a IBC pretendia não era mais do que encontrar respostas facilitadoras da integração das crianças e dos jovens, dos residentes excluídos, muitos deles por representarem minorias étnicas, em ações educativas, formativas, artísticas, culturais, desportivas e de lazer. No cômputo geral, as vivências quotidianas e os espaços de referência dos residentes reforça o “estigma social negativo” que o próprio bairro e os seus habitantes possuem, aumentando a exclusão social. “ A questão da insegurança será, porventura, um dos motivos mais fortes que levam ao afastamento das pessoas que vivem no exterior do mesmo. A toxicodependência e a criminalidade são duas

realidades presentes na vivência quotidiana dos residentes do bairro, quer seja como participantes diretos, quer seja como meros espectadores passivos (medo de represálias)!” [Doc.2/8]. No mesmo documento de Maria Leite Sousa, é referido que “Os jovens são um grupo de risco, frequentemente envolvidos em furtos ou tráfico de droga, já que muitas vezes se encontram numa situação de desocupação.” [Doc.2/9]

No bairro, residem, num edificado com cerca de 30 anos, 1766 pessoas, perfazendo 398 agregados familiares. Estes agregados vivem a *cultura de dependência* face ao subsídio (rendimento social de inserção – RSI) e à segurança social, não conseguindo tão pouco imaginar viver sem esta dependência. Esta dependência abrange 67% das famílias do bairro.

Num outro documento é mencionada a “segregação sócio espacial e autofechamento: a desintegração socio urbanística verifica-se não só em termos da sua configuração espacial e enquadramento urbanístico, mas também em termos das vivências quotidianas e dos espaços de ação e de referência dos seus habitantes, contribuindo para o reforço do estigma social negativo que recai sobre o Bairro e sobre quem o habita.” [Doc.7/10]

No que respeita à estrutura familiar, encontramos famílias de grande dimensão, podendo mesmo falar em sobrelotação; ou seja, as famílias clássicas com 5 ou mais pessoas representam 19,3% dos residentes. Também encontramos famílias compostas exclusivamente por indivíduos com 65 anos ou mais - cerca de 9,8%. “As características sociofamiliares destas famílias indicam um quadro social de uma velhice fragilizada onde as despesas com a sobrevivência diária e a medicação ocupam uma parcela significativa dos seus rendimentos.” [Doc.2/11] A maternidade na adolescência perfaz 11,1% e as famílias monoparentais cerca de 20,3%. Estas famílias são, sobretudo, constituídas por mães sós, economicamente dependentes dos familiares mais próximos, dependentes também no que respeita o aspeto social e residencial, coabitando com outros núcleos familiares, acabando por formar famílias alargadas e múltiplas. “Por se tratar sobretudo de mães sós e muito jovens, são geralmente vulneráveis quer economicamente, quer do ponto de vista dos cuidados prestados às crianças.” [Doc.2/12] As famílias unipessoais ocupam 12,2% dos residentes. Em suma, poder-se-á

afirmar que as estruturas familiares dos residentes estão bastante fragilizadas e associadas a situações de pobreza, isolamento social, dependência e doença.

Relativamente à faixa etária, podemos afirmar que a população do bairro é jovem - cerca de 38% tem menos de 25 anos; contudo, também é significativo referir que 14,3% dos residentes já têm mais de 60 anos, fazendo com que a média etária se situe nos 35 anos.“ (...) É igualmente relevante a monoparentalidade materna, sobretudo entre mulheres com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos (...) - situação essencialmente vivida no feminino (...)” [Doc.2/13] O facto de o bairro ter um grande número de jovens faz com que se estabeleçam “ fortes redes de solidariedade relacionadas com espírito de vizinhança e entreatuda”. [Doc.2/14]

No que concerne à escolaridade dos residentes, observaram-se fracos níveis de escolaridade e o insucesso escolar é muito alto, verificando-se logo no 5º e 6º anos. Ou seja, a frequência escolar dos residentes fica ao nível do 1º CEB, “(...) Após a conclusão do 1º CEB e a transição para 2º CEB, é de revelar a evidenciação por parte de alguns jovens e famílias que o desinteresse pela escola e o insucesso escolar terão sido bastante determinantes na opção do abandono e interrupção do percurso educativo.” [Doc.2/15] Apenas 20,2% dos residentes concluíram o ensino básico. “ (...) Existe um relativo hiato entre as funções socialmente assumidas pela escola e o que as famílias e os jovens percecionam face a essa instituição, quer porque existem experiências negativas associadas à vivência escolar que se materializam no facto de que muitas populações, nos seus quotidianos, desenvolvem competências sem o recurso às que são dadas no quadro escolar, quer porque as populações se sentem dominadas pelo veredicto escolar, considerando que se trata de “um mundo que não é para eles”. [Doc.2/16] Esta situação também está relacionada com os residentes de cultura cigana, uma vez que as meninas abandonam a escola para se casarem, daí que seja raro encontrar, de entre os residentes, quem frequente o 2º ou o 3º CEB.

Tendo em conta os fracos níveis de literacia que estão relacionados também com as baixas expetativas da família relativamente à escola, verificamos também baixas qualificações associadas a uma elevada taxa de desemprego, até porque há um défice de projetos de vida ou de expetativas face ao seu futuro.

Relativamente ao setor laboral, verificam-se taxas de desemprego bastante elevadas; o emprego é precário e as taxas de desocupação revelam níveis preocupantes. A taxa de desemprego ronda os 16,6%. “ (...) As qualificações profissionais da população do bairro revelam também uma elevada fragilidade face aos desafios do emprego (...) correspondendo a trabalho pouco qualificado (empregados de balcão ou armazém, empregadas de limpeza, operários de construção civil, motoristas, seguranças, costureiras, eletricitistas, serralheiros” [Doc.2/16]. Normalmente, verificaram-se fracas perspetivas relativamente à renovação contratual, por um lado, porque as qualificações profissionais são baixas, associadas obviamente à reduzida escolaridade, por outro, por muitos dos residentes estarem associados à economia informal, ou seja, venda de documentos, venda de rifas, venda de gelados, fruta, peixe e o «fiado». Também não se podem descurar as “micro-sociedades de sobrevivência onde o relacionamento com as instituições é marcado pelo utilitarismo e pela agressividade, tendo esse posicionamento uma clara intencionalidade de afirmar e reivindicar uma condição de excluídos” [Doc.2/17] o que permite o desenvolvimento de economias paralelas cujo expediente surge do tráfico de drogas, prostituição e rifas. A toxicodependência e a criminalidade são realidades que fazem parte da realidade quotidiana dos jovens, uma vez que se encontram em situações de desocupação. Desta forma, vão assegurando o seu rendimento de sobrevivência, conjugando a economia paralela com as prestações sociais. Esta situação, ainda que com uma génese negativa, promove laços de solidariedade entre os residentes, ainda que muitos deles sejam aparentados.

Em suma, o bairro apresenta um edificado deteriorado, afastado da restante cidade e marcado por zonas rurais. A sua população é jovem, com reduzida literacia, desmotivada no que concerne ao futuro e à empregabilidade, vivendo a cultura da dependência social associada à economia paralela que lhes vai garantindo a sobrevivência. Assim, a este bairro está associado um estigma social negativo, fazendo dele um gueto, muitas das vezes através dos próprios relatos mediáticos e também dos próprios processos de auto exclusão. Conforme refere Almeida, “ a regra é a da heterogeneidade das situações de exclusão, recuperáveis umas, inelutáveis no curto prazo outras, criadoras de roturas de identidade por perda de laços e sociabilidade comunitárias algumas, deslizantes e conformadas outras ainda” (1993:833).

Ora, durante dois anos, fomos parceiros neste Projeto - a nosso cargo estava a educação de adultos, a grande maioria residentes no bairro. É certo que este projeto tentava colmatar a baixa literacia que existia naquela população. Deve referir-se que este projeto foi delineado ainda estava o Partido Socialista no poder promulgado no Diário da República, I Série – B Nº 172, de 7 de dezembro de 2005, RCM nº143/2005, e que o curso de educação terminou antes mesmo do término do projeto, quando, entretanto, volta o país a ser governado pelo Partido Social Democrata. A nosso ver, pareceu-nos que as sucessivas mudanças de governo e de posicionamentos não vão permitindo aflorar a exequibilidade das propostas. A crise financeira que tem atingido a economia mundial nos últimos anos afetou consideravelmente Portugal, levando-o a uma recessão cada vez mais profunda e causando muita tensão ao Governo. Claro que não podemos apenas observar as mudanças governamentais mas, tendo em conta a conjuntura económica que Portugal começou a viver, com o pedido de ajuda externa e as orientações da troika, parece-nos que a educação, principalmente a dos adultos, mais uma vez ficou para segundo plano.

O que pudemos verificar foi que os dois anos deste projeto foram de real importância na vida dos residentes, como irá ser referido posteriormente, e que todos lamentaram o término, até porque muitos alunos voltaram a ficar com a escolaridade incompleta. Ou seja, tivemos alunos que ingressaram no 1º ano, passaram para o 2ºano e já não puderam continuar; outros ainda que estavam já inscritos no 4º ano e não terminaram o 1º CEB.

Se analisarmos o relatório da OCDE (2012), verificamos que a globalização e a tecnologia, assim como as necessidades no mercado global à procura de pessoal qualificado, aumentaram, fazendo um investimento nos níveis educacionais. Por esse motivo, também se verificou que os países que oferecem maior sustentabilidade têm sido alvo de imigração. Contudo, constatamos, no mesmo relatório, que o nosso país está abaixo da média no que concerne o término do ensino secundário. “Despite notable strides, some countries remain far below the OECD average in terms of upper secondary OCDE (2012:27). E, infelizmente, Portugal é um deles. Outro aspeto observado prende-se com a população que segue os estudos secundários - considerando também a idade, Portugal volta a encontrar-se abaixo do desejável “upper secondary

attainment rates below 70% among 25-64 years-olds” (OCDE,2012:28). No quadro que se segue, podemos verificar, por percentagem, o número de pessoas que terminou o ensino secundário em 2010.

Tabela 4 - População que completou o ensino secundário (2010)

Percentagem, por grupo etário

	Grupo etário				
	25-64 (1)	25-34 (2)	35-44 (3)	45-54 (4)	55-64 (5)
OCDE					
Austrália	73	85	77	69	58
Áustria	82	88	86	82	73
Bélgica	70	82	78	66	54
Canada	88	92	91	88	82
Chile	71	87	76	67	53
Republica Checa	92	94	95	92	86
Dinamarca	76	80	81	74	68
Estónia	89	86	91	94	85
Finlândia	83	91	89	85	70
França	71	84	77	67	56
Alemanha	86	86	87	86	83
Grécia	65	79	72	62	44
Hungria	81	86	83	80	74
Islândia	67	72	72	64	55
Irlanda	73	87	80	67	50
Israel	82	88	84	78	74
Itália	55	71	59	51	38
Japão	m	m	m	m	m
Coreia	80	98	95	73	43
Luxemburgo	78	84	80	75	69
México	36	44	37	33	23
Holanda	73	83	78	71	61
Nova Zelândia	73	79	77	72	62
Noruega	81	83	83	78	79
Polónia	89	94	92	89	79
Portugal	32	52	34	22	16
Eslováquia	91	94	94	91	83
Eslovénia	83	93	86	81	72
Espanha	53	65	60	48	32
Suécia	87	91	91	87	77
Suíça	86	90	87	85	81
Turquia	31	42	28	24	19
Reino Unido	75	83	78	74	65
Estados Unidos	89	88	88	90	90
Média OCDE	74	82	78	72	62
Média EU21	75	83	80	73	64
Outros G20					
Argentina	2	42	m	m	m

Brasil	3	41	53	42	34	25
China	4	18	20	24	12	10
Índia		m	m	m	m	m
Indonésia	5	24	m	m	m	m
Rússia	6	88	91	94	89	71
Arábia Saudita	7	31	m	m	m	m
África do Sul	5	28	m	m	m	m
Média G20		56	72	68	61	51

1. Exclui os Programas ISCED 3C .

2. Ano de referência 2003.

3 Ano de referência. 2009.

4 Ano de referência. 2000.

5. Ano de referência 2007.

6. Ano de referência 2002.

7 Ano de referência. 2004.

Fonte:OECD. Ver Anexo 3 para notas (www.oecd.org/edu/eag2012).

[Education at a Glance 2012 - © OECD 2012](#)

Curiosamente, nem sempre observamos o posicionamento do nosso país nos derradeiros lugares. Portugal aparece bem posicionado exatamente entre 1995 e 2010. Foi exatamente neste período que o nosso país fez um grande investimento nos programas Novas Oportunidades, possibilitando todos os que tinham abandonado a escola a conseguir um diploma, reconhecendo-lhes as competências adquiridas na vida.

“Since 1995, the upper secondary graduation rate has increased by an average of 8 percentage points among OECD countries with comparable data, which represents an annual growth rate of 0.6%. The greatest increase occurred in Portugal, which showed an annual growth rate of 4.7% between 1995 and 2010.” OCDE (2012:41).

Ora, se considerarmos o que foi referido anteriormente, o Projeto Bairros Críticos surge como medida para minimizar os problemas assinalados mas, também, para fazer parte desta estatística que valorizou Portugal neste estudo.

Em suma, este projeto teve intenções de melhoria e indiscutivelmente operaram-se mudanças; mas, como podemos ler no relatório final de avaliação externa – outubro de 2008,

“ Em relação à sustentabilidade da IBC no Lagarteiro, apesar dos esforços por parte dos atores envolvidos em encontrarem soluções de investimento e de acordo com dados mais recentes, as fontes de financiamento provenientes dos fundos europeus não são garantidas e representam metade do orçamento estimado, o que, acrescentando o parcial

comprometimento dos atores, leva a questionar sobre a efetiva exequibilidade da intervenção definida e a consequente sustentabilidade do processo (2008:53).

E desta maneira ficou, a meio do caminho, um trabalho de educação que, quando começava a fazer sentido, quando se começavam a vislumbrar os primeiros efeitos positivos, quando a apatia inicial dos alunos começava a desaparecer e o interesse pela aprendizagem pululava suavemente nas suas mentes, acabou... por falta de verba!

Ora, para terminar este capítulo, pareceu-me pertinente colocar uma citação com a qual eu concordo plenamente e que, de certa forma, reflete o que se deveria fazer e não se faz.

“A missão da educação para a era planetária consiste em reforçar as condições que tornarão possíveis a emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, envolvidos de forma consciente e crítica na construção de uma civilização planetária” Morin (2004:107).

5. A NARRATIVA

*“ Escrevo
com uma
música oral,
mas de uma forma
diferente,
porque
imagino
sempre
um destinatário.”*

Lídia Jorge

Agosto estava quase no fim e eu apreciava o final das minhas férias, agora na aldeia, saboreando o tempo de que dispunha e ocupando os meus dias com lides campestres, coisas simples... como o andar por caminhos pedestres, dando um aspeto de peregrina até às termas de S. Lourenço, onde nos aguardava um tanque romano, repleto de água sulfurosa e tépida para a fantástica banhoca de final de tarde. Devo acrescentar que não andava sozinha nestas caminhadas, pois os meus filhos iam comigo, claro! É que esta caminhada, de cerca de 4 km, era mágica... ninguém conseguia resistir à doce tentação de ir tirando os figos das figueiras sobranceiras à estrada ou, então, de ir parando nas silvas para apanhar amoras para fazer compota. E desta maneira íamos passando o dia, que não era fácil, pois ninguém consegue fazer nada com o calor tórrido transmontano.

Numa sexta-feira, pela manhã, recebo uma sms. Esta mensagem mudou completamente o meu estado de humor, acho que não quis acreditar no que lia! «Foi colocada em Valença do Minho». Nem queria acreditar, só podia ser engano! E comecei a andar às voltas de um lado para o outro, completamente atordoada, sem saber o que

dizer ou fazer. Nesse instante, o primata que tenho dentro de mim soltou-se, e vi-me a saltar, a querer trepar às árvores, diga-se, sem grande sucesso... A minha circulação sanguínea excedia todos os limites de velocidade, entrei em pânico! Como refere Mark Rowlands no seu livro *O filósofo e o lobo*, “ Sempre que olhamos para o mal, nas suas mais variadas formas e camuflagens, encontraremos sempre a olhar de frente para nós o fracasso do dever epistémico e o fracasso do dever moral” (2009:100).

Certamente que, perante este meu estado de desassossego causado pela maldade da colocação, fui ouvindo as palavras reconfortantes dos meus pais, sábias pela experiência de vida que já possuem, dizendo-me que havia quem estivesse pior, quem não tivesse trabalho. Mas eu sentia-me quase em síncope, era a primeira vez que ia estar fora de casa, a 110 km da minha família, dos meus filhos, do meu espaço. Isto sim, era o que rodopiava no meu cérebro como um verdadeiro pião cuja ponta feria a minha essência. Senti o desamparo, senti que a vida mais uma vez me pregava uma partida. Na catadupa de acontecimentos desse ano, ir trabalhar para Valença foi mais um pesado fardo, ou melhor mais um teste à minha resistência.

Curiosamente, nesse dia, comecei a ler a “A ilha do dia antes”, de Umberto Eco, e a leitura parou logo no primeiro capítulo dessa narrativa, quando me identifiquei com o primeiro parágrafo

«E contudo orgulho-me da minha humilhação, e visto que a tal privilégio estou condenado, quase gozo de uma indesejada salvação: sou, creio eu, ao que me lembro, o único ser da nossa espécie a haver naufragado num navio deserto» ECO (2005:9)

Este parágrafo fez-me parar a leitura. Por instantes, acreditei que tinha naufragado num navio; mas o meu naufrágio não era num navio deserto, mas sim numa terra deserta. Claro está que, no curto espaço de tempo que estive em Valença, terminei a viagem de Roberto de la Grive. Confesso que não escolhi bem o livro, não era aquele momento para o ler, não fiquei com o sentimento que seria interessante relê-lo.

Depois de um dia completamente devastado pela minha inquietude, que não era mais do que o drama da separação, decidi afogar a minha tristeza na almofada e aguardar que a manhã me trouxesse uma nova visão.

Nada de novo, cara sorumbática, olheiras... parecia um verdadeiro ser extraterrestre!

Finalmente, a muito custo, assumi que tinha que enfrentar esta prova difícil e que não era o único ser deste planeta que era posto à prova fosse num concurso, num negócio, numa doença, até mesmo no campo amoroso. O que eu sabia de antemão é que tinha que resistir dia após dia ao meu triste fado. Então, revesti-me com um enorme manto de paciência para ter coragem nesse meu recomeço de vida, resistindo sempre e várias vezes...e foi desta maneira que constatei que era irreversível. Tentei esquecer ainda que, conscientemente, eu sentia que a minha energia vital ficava encarcerada no meu subconsciente e, então, constatei que não tinha alternativa a não ser viver o dia-a-dia. Na vida, vivemos a partir do que existe e nunca voltamos à estaca zero, é como caminhar numa espiral.

E, a partir do dia 1 de setembro, lá começaram as minhas viagens diárias para Valença do Minho e a minha vida passava por mim como uma paisagem que, de soslaio, observava da janela do meu carro. Eu respirava, comia, dormia como sempre mas, naquela casinha arrendada, onde nada parecia ter grande objetivo ou que, de certa forma, necessitasse da minha participação ativa. Continuava ao sabor da corrente semanal aguardando ansiosamente a sexta-feira para regressar a casa. E quando isso acontecia, era uma sensação inolvidável, era como se encontrasse a paz.

À segunda-feira, lá retomava eu a rota do vinho verde, ensonada e já com o saudosismo dos que deixava. Para evitar o lacrimejar, que era infalível, tentava apagar, ainda que fosse provisoriamente, a parte mais bela da minha vida, de forma a que fosse capaz de construir novas relações, envolver-me profissionalmente naquela vila magnífica. Então não fiz mais do que um desdobramento de mim própria, utilizei todos os recursos para poder coabitar em dois locais.

Contudo e como já referi, a minha estada em Valença não durou mais do que um mês e meio. Apenas consegui utilizar os recursos que me permitiram novas possibilidades, ou seja a possibilidade de regressar ao Porto. Consegui destacamento para o Porto e fui reconduzida para o Bairro do Lagarteiro para trabalhar como docente de adultos, em parceria, integrando um Projeto denominado por Iniciativa Bairros

Críticos. Foi, sem dúvida, um ano de grandes mudanças que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

5.1. Posicionamento enquanto docente na educação de adultos

Este primeiro momento da minha narrativa tem, de certa maneira, um cariz autobiográfico e pretendo mantê-lo nas próximas páginas porque vou relatar acontecimentos que ocorreram comigo. De certa maneira, e porque protagonizei os acontecimentos com os meus alunos, é uma autobiografia, ainda que claramente fraca, pois eu apenas fiz parte desta narrativa; mas, no cenário educativo, foram efetivamente os meus alunos os verdadeiros autores, os únicos que me levaram a redigir estas páginas. Eles foram as verdadeiras estrelas no meu trabalho e por esse motivo a codificação dada a cada um deles é um nome de uma estrela.

Como mote para este momento da minha narrativa, permito-me contextualizar, em breve resenha, onde e como exerci a docência nestes dois anos letivos. Ora, tendo como ponto de partida o Bairro do Lagarteiro, vi-me num trabalho que visava alfabetizar adultos, com idades diversificadas e pertencentes a culturas diferentes, ressaltando o grande número de alunos de etnia cigana.

Quando me confrontei com este desafio como docente, revisei as minhas experiências e senti que começava um novo ciclo na minha vida profissional, tal como um palimpsesto em que é necessário fazer reaparecer, da minha prática letiva, algo de novo para se mudar e melhorar.

Assim, o ponto de partida para a prática letiva, tendo em conta o meu grupo de trabalho, foi o de ir personalizando o contexto educativo partindo dos saberes já adquiridos pelos meus alunos, sabendo, à partida, que o contexto social e humano onde residem lhes conferia experiências e saberes consideravelmente diferentes dos meus.

Tive que valorizar os seus saberes e geri-los com flexibilidade, partindo sempre duma visão humanista. É certo que o *modus vivendi* dos meus alunos está condicionado enormemente à visão um pouco redutora que eles têm sobre o próprio mundo, sobre a escola, sobre a família -“não é possível desenvolver-se num meio em que nenhum ponto de referência físico é estável e em que as figuras de vinculação do triângulo parental são elas mesmas extintas pela infelicidade” (Cynulnik, 2003:182). Esta citação foi escolhida tendo em conta a panóplia de indivíduos desestruturados que compunham a minha turma: indivíduos de etnia cigana; ex-reclusos; ex-toxicodependentes e outros ainda consumidores; vítimas de violência doméstica e vítimas de abandono parental. Contudo, todos têm um ponto em comum: uma predisposição para tornar suportável o seu dia a dia.

Ora, no desempenho das minhas funções neste percurso a ser desbravado, a tarefa era a de contribuir para a formação de alguém, num território não pacífico, num quotidiano pedagógico em que o compromisso se revelava um ato educativo criativo, não no sentido do ócio mas como impulsionador do prazer de criar. A minha prática tinha como missão a transmissão de estratégias para que os meus alunos alterassem o seu posicionamento na vida. Para isso, assumi que não bastava ter só a técnica - era imperioso que se utilizasse a arte. Como afirma François de Closets, citado por Savater (2006:121) “Pouco importa, em última análise, o que se ensine, contando que despertemos a curiosidade e o gosto de aprender”. Para Savater, é muito importante o *como* se ensina no momento, no *aqui e agora* e, se podermos fazer isso com criatividade, seria o ideal. Aliás, ele refere-se a Lewis Carrol e Martin Gardner como homens que conferiram à matemática uma configuração diferente, a “imaginação e o humor”.

Claro que, neste meu estado embrionário de docente de alfabetização, a utilização da arte foi uma mais-valia para aumentar a empatia entre mim e o grupo.

Schön (1987:25) lançou o conceito de “professional artistry”, referindo-se exatamente às competências que os docentes podem evidenciar em situações que surgem inesperadamente e que, de certa forma, fazem com que o conhecimento ocorra, sem que haja uma explicação. Contudo, essa explicação pode ser analisada na reflexão da ação, na reflexão sobre a ação ou na reflexão sobre a reflexão da ação.

A leitura do texto de Martha Nussbaum (2010) foi determinante na minha consciencialização sobre a importância do enfoque artístico na educação. É verdade que analisei as minhas atitudes e comportamentos enquanto docente de adultos e também é verdade que, através dos nossos olhos, captamos (ou só captamos) aquilo que nos convém, mas também é crucial que se assuma um olhar para o mundo de maneiras diferentes, cimentado com a nossa experiência para que se consiga corrigir e ultrapassar os obstáculos que vão surgindo. Desta maneira, foi imperioso que esta experiência se tornasse num entrar em cena sem nunca termos ensaiado, dando liberdade à veia artística que tem que emergir de dentro de nós. Só desta maneira é que conseguimos ter mais liberdade (ainda que racionalizada!), ou seja, sermos mais flexíveis, mais críticos, mais humanistas. “Enquanto permanecermos mentalmente subdesenvolvidos, o subdesenvolvimento dos subdesenvolvidos aumentará” Morin (2004:115).

Num olhar sobre a minha prática pedagógica, verifiquei que, para que houvesse desenvolvimento tanto ao nível social como individual, significava que tinha que acercar os meus alunos do mundo em que vivem, das suas complexas inter-relações ou seja, afastar-me da metodologia memorístico-repetitiva tradicional, com enfoque no resultado, e dar lugar a um ensino-aprendizagem que promovesse uma plataforma assente na prática da participação ativa e que favorecesse o crescimento de cidadãos informados, atuantes, comprometidos, com uma visão menos fragmentária e redutora. Obviamente que, para trabalhar com os meus alunos, tive necessidade de aprofundar conhecimentos, de interagir, de aumentar o conhecimento recíproco a partir de revelações mútuas. Neste processo, fui aprendendo a conhecer a área impenetrável de cada um deles. Apesar das faixas etárias diversificadas, tive que ir redimensionando as relações, tentando compreender o que me cercava, aceitando diferentes perspetivas, permitindo que cada um nesta relação dual se revelasse ao outro. Para que este entendimento acontecesse, claro que usei filtros e disfarces como estratégias de defesa.

Quando olhei para os meus alunos pela primeira vez, confesso que a comunicação se deu através da informação retirada pela exposição física, e fui recolhendo informações. Perante uma plateia de 30 adultos, a maioria de etnia cigana, ex-reclusos e toxicodependentes, fui inferindo sobre o que era observável e fui interpretando de acordo com as minhas perceções pessoais. Claro que a subjetividade

neste conhecimento fez-me sentir um pouco assustada, uma vez que eu usei a minha categorização e representação social para conhecer os meus alunos.

Tendo em conta a descrição dos disfarces de Maisonneuve (1965), citado em Ribeiro (1991:8), penso que os utilizei todos para escudar o comportamento de receio que tinha quando os conheci. Claro que o conceito Rogeriano é pertinente quando se pensa nas relações de ajuda não diretivas, uma vez que aprendemos a valorizar o outro e a acreditar nas suas potencialidades como pessoa.

A 13 de novembro, foi convocada uma reunião e, depois de uma breve explicação do que o projeto pretendia no que respeita à educação, chegou o momento em que todos os olhares convergiram para a minha pessoa: «Esta é a vossa professora, vai estar convosco a partir da próxima semana.» Não foi fácil ser observada naquela primeira reunião pelos que iam ser meus alunos, pois olhavam para mim com receio, com suspeição, incrédulos... até que um jovem, com cerca de 23 anos, de boné pousado na cabeça, sorriso desconfiado, me pergunta: «É você que vai ser a nossa professora?» E, muito timidamente, respondi que sim, e que estava pronta para começar a trabalhar.

Logicamente que esta situação de comunicabilidade e das relações entre pares foi fulcral para melhorar o meu desempenho, assim como as estratégias a adotar em contexto de sala de aula. Para que nesta dicotomia professor/aluno houvesse sempre sucesso, foi necessária reflexão, (re)avaliações constantes, numa busca incessante para o aperfeiçoamento das práticas. Talvez vivamos com a ideia do eterno retorno, de tentar descobrir onde erramos para não voltar a errar, ou voltamos a errar, mas de maneira diferente.

Então, para que haja efetivamente uma mudança, temos que entender a escola “como uma organização capaz de se pensar a si própria, envolvendo neste processo os seus membros que, no exercício dessa atividade, são confrontados com situações de aprendizagem conducentes ao seu desenvolvimento”. Alarcão (2000:7)

Outro aspeto que considero pertinente como docente prende-se, sobretudo, com o dever de começarmos a avaliar a nossa prática letiva de uma forma mais objetiva e concreta. A nossa prática tem que ser reflexiva, temos que fazer introspeções, de forma a encontrar, no nosso percurso, o que tem que ser corrigido ou melhorado; logo, temos

que fazer uma análise crítica do nosso trabalho. Não podemos limitar-nos ao trabalho avaliativo que fazemos com os nossos alunos; temos que aplicar a reflexão a nós próprios, numa dinâmica em espiral, tornando-se um verdadeiro processo de investigação-ação, desencadeando dinâmicas de aperfeiçoamento na ação. Só com este percurso de autorreflexividade e a capacidade de nos distanciarmos criticamente das nossas práticas é que conseguimos construir dinâmicas letivas melhoradas, desenvolver métodos mais eficazes culminando com mudanças concretas. Aliás, como refere Flávia Vieira (2010:19)

“ a formação reflexiva de professores visa a sua emancipação profissional mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didático e criativo, mas também das capacidades de ação educativa, autorregulação, comunicação e negociação, e ainda de uma postura crítica face aos contextos profissionais”.

Sem dúvida que a utilização de todas estas “ lentes” para aferirmos sobre o nosso trabalho é fundamental e é fulcral que não nos limitemos apenas à autorreflexão.

Sendo a escola um organismo vivo, que está em constantes mutações, onde todos os intervenientes se devem envolver em dinâmicas de colegialidade, onde todos devem atuar em prol de uma mudança sustentada pela participação cooperativa, onde todos devem interagir e desenvolverem-se na sua dimensão ecológica construindo um espaço de aprendizagem muito melhor, verifiquei que este mesmo princípio ainda não é prática comum em muitas das nossas escolas e não o foi efetivamente no cenário educativo onde lecionei. Ocorreu apenas com os parceiros externos à própria escola.

Como refere Alarcão,

“as instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos. Estão em permanente interação com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem. Ao serem pró-ativas em sua interação, ajudam a sociedade a transformar-se, cumprindo assim um aspeto da sua missão”. (2001:25)

Em suma, “tendo como finalidade última a melhoria da ação educativa, aliada a um desenvolvimento profissional sustentável, a investigação-ação afigura-se particularmente ajustada a uma formação reflexiva crítica de professores e uma pedagogia para a autonomia” Vieira (2010: 116).

“Sinto-me feliz por ouvir exprimir testemunhos sobre aquilo que faço, criticar amigavelmente ou com hostilidade, elogiar, sinceramente ou com a intenção de adular. Contudo, não posso delegar em ninguém o cuidado de avaliar essas afirmações ou de determinar a sua significação ou a sua utilidade” Rogers(2009: 47).

Apenas me congratulo de ter trabalhado com adultos fantásticos, que me ensinaram uma enormidade de coisas e que também aprenderam muito comigo.

5.2. Dificuldades, sob o meu olhar

A primeira dificuldade com que me deparei foi a tentativa de encontrar uma resposta à pergunta que fiz a mim própria: «O que é que vou fazer com os meus alunos no primeiro dia de aulas?». Obviamente que não me passou pela cabeça usar as estratégias que utilizava com os meus “alunos crianças”! Mas também era óbvio que eu tinha de utilizar uma estratégia, qualquer que fosse. Era o meu primeiro dia de aulas, eu não conhecia os meus alunos e não fazia a menor ideia do que poderia fazer como atividade letiva para o arranque deste curso de alfabetização. Optei, então, pelo impensável, contrariando todo o meu perfil de docente e desrespeitei a minha norma profissional - não preparei absolutamente nada...

Quando me dirigia para o bairro, na altura ainda sem as obras de requalificação, logo com um aspeto sombrio e pouco acolhedor, fazia introspeções sobre a minha decisão de ir dar uma aula sem planificação, e sentia-me desconfortável. Cheguei à escola atempadamente, de forma a ir conhecer a minha sala. Era a última, ficava afastada do espaço onde o 1º CEB funcionava. Não obstante de ser a sala mais isolada da escola, tinha as janelas com grades e tinha de abrir duas portas com cadeados. O interior da sala foi um choque... paredes grafitadas, com fendas enormíssimas e um quadro de ardósia completamente deteriorado.

“ Olhe foi porque eu não sabia ler nem escrever. Fui por opção minha e claro pelo rendimento.” [Canopus, 20 de julho de 2012]

“Por causa do rendimento. E se não fosse isso não vinha à escola.” [Arcturus, 20 de julho de 2012]

“ Porque queria aprender...porque assim não é vida, porque eu não sei ler nem escrever, que era para arranjar um trabalho de jeito. Vim para a escola porque eu queria escola, nós aqui no bairro todos queremos escola.” [Rigil Kentaurus, 22 de julho de 2012]

“Fui obrigada...é assim... como fui mais rápido foi pela questão do rendimento, mas quer dizer eu tinha aquele desejo de fazer o exame da quarta classe, também para mim era muito chato andar à procura de trabalho e dizer que não tinha a quarta classe, só tinha a terceira.” [Vega, 25 de julho]

“ Sei lá por vezes um passatempo ou é como o euromilhões que a gente perde, são horas perdidas que a gente vai recuperar. Fui obrigado, quer dizer, obrigado, obrigado, prontos... mas eu antes preferia que não me obrigassem pois a sra. professora sabe.” [Capella, 25 de julho de 2012]

“ Por causa do rendimento, se não fosse por causa do rendimento não vinha.” [Rigel, 9 de julho de 2012]

“ Há uma que fui obrigado [Prócion, 26 de julho]

pelo... pelo rendimento mínimo e há outra para aprender mais um bocado e tirar o exame da quarta. Se não fosse o rendimento mínimo em princípio não ia à escola.”

“ Assim a doutora perguntou-me se eu queria ir para a escola e eu disse que sim porque não sabíamos ler e também fomos obrigadas por causa da situação do rendimento.”

[Achemar, 25 de julho de 2012]

“ Foi por causa do rendimento mínimo.”

[Hadar, 26 de julho]

“ Para aprender a ler e a escrever, eu acho que não fui obrigado. Olhe quer aquilo ou quer ir para outro lado e eu sem querer, eu ando mesmo maluco da cabeça. Mas não foi por causa do rendimento .”

[Betelgeuse, 9 de julho de 2012]

“ Pronto eu quando agora voltei à escola foi por causa do rendimento. Claro que eu não me ia por na escola, porque eu recebo o rendimento mínimo, pronto ela disseram-me e eu ando na escola.”

[Altair, 9 de julho de 2012]

Só com alguma experiência nesta “arte de ensinar” é que pude avaliar como é importante a ideia de Antoine de Saint-Exupéry no conto "O Príncipezinho": "Se quiseres ser meu amigo, cativa-me", que não é mais do que uma parábola para todos os adultos, e que se revela fundamental nas relações interpessoais. Quando falamos de comunicação e relação interpessoal, no que concerne a vida pessoal e também o campo profissional, é pertinente que cativemos e nos deixemos cativar, que nos descubramos mutuamente, que saibamos escutar para sermos escutados.

Como foi referido por Dionne & Ouellet, (citado por Ribeiro, (1991:5) «a experiência é o único bem desta sociedade de consumo que ninguém pode comprar a crédito». Efetivamente, é a experiência que nos faz olhar para o mundo de forma diferente, pois é com ela que conseguimos ir corrigindo e ultrapassando os nossos obstáculos. Logo, não se pode comprar a crédito; tem que ser vivida, sem se poder verificar qual das decisões é melhor, porque se vive tudo pela primeira vez e sem preparação prévia.

O conhecimento não é apenas adquirido pela escola, pelos manuais escolares e / ou folhas de trabalho facultadas pelo professor mas também é implicitamente adquirido pelas nossas experiências que não são mais do que o processo que nos permite ter ideias, pontos de vista, ter a capacidade de tomarmos decisões.

Assim, consideramos pertinente referir os três tipos de aprendizagens, sendo que, as formais, estão relacionadas com as que são adquiridas dentro do sistema educativo, desde a escola do primeiro ciclo até à universidade de forma institucionalizada e estruturada; as aprendizagens não-formais são adquiridas fora do sistema formal da educação, são realizadas a grupos específicos como no nosso caso, na educação de adultos. Finalmente, as informais, estão relacionadas com os conhecimentos que vamos acumulando ao longo da vida através das nossas experiências diárias.

No que respeita o conhecimento tácito e explícito, Nonaka (1991) defende que os dois se complementam interagindo nas atividades criativas do ser humano. A partilha do conhecimento tácito acontece em atividades conjuntas e necessita de uma proximidade física, ainda que seja difícil articulá-lo.

“Explicit knowledge can be expressed in words and numbers and shared in the form of data, scientific formulae, specifications manuals, and the like. This kind of knowledge can be readily transmitted between individuals formally and systematically. (...) Tacit knowledge is highly personal and hard to formalize making it difficult to communicate or share with others. Subjective insights, intuitions, and hunches fall into this category of knowledge. Tacit knowledge is deeply rooted in an individual’s actions and experience as well as in the ideals, values, or emotions he or she embraces” Nonaka (1998:42)

Nonaka afirma que o processo de conversão do conhecimento tem quatro categorias, ou seja a socialização, a externalização, a combinação e a internalização, conforme podemos verificar na ilustração seguinte:

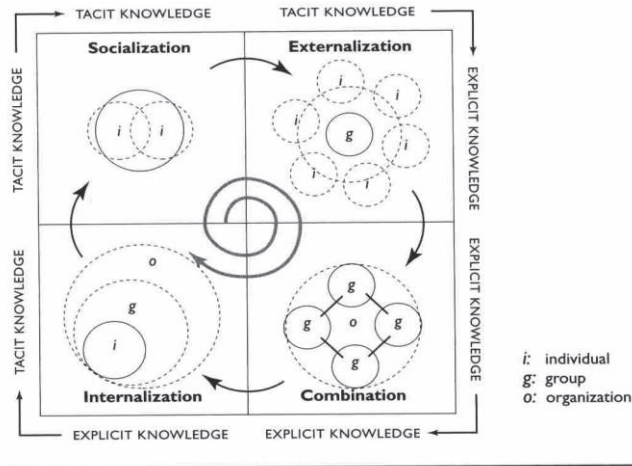


Ilustração 5 - Processo de conversão do conhecimento

A primeira categoria, a “socialização” está relacionada com a partilha do conhecimento tácito entre as pessoas. “ We use the term socialization to emphasize that tacit knowledge is exchanged through joint activities – such as being together, spending time, living in the same environment(…)” Nonaka (1998:42).

Ora, neste projeto que envolveu profissionais e alunos tão específicos, o processo de socialização foi importante para que todos conseguissem ter sucesso educativo. Contudo, no nosso entender, a empatia que se gerou entre os diversos pares (professor / alunos e professor/ parceiros) foi a mais-valia que permitiu que o ato educativo tivesse sucesso até pela proximidade física que todos tivemos.

A “ externalização” necessita da articulação do conhecimento tácito e a sua passagem para o grupo.

“During the externalization stage of the knowledge – creation process, an individual commits to the group and thus becomes one with the group. The sum of the individual’s intentions and ideas fuse and became integrated with the group’s mental work.” Nonaka (1998: 43,44)

Sem esse comprometimento com o grupo, jamais seria transmitido e articulado o conhecimento do professor com o respetivo grupo.

A “combinação” complexifica a conversão do conhecimento, ou seja “The combination phase relies on three processes. Capturing and integrating new explicit knowledge is essential. This might involve collecting externalized knowledge (e.g., public data) from inside or outside the company and then combining such data” Nonaka (1998:45).

Finalmente, a “internalização” não é mais do que a conversão do conhecimento explícito em organizações de conhecimento tácito. Para que isso aconteça, é necessário que “the individual to identify the knowledge relevant for one’s self within the organizational knowledge. That again requires finding one’s self in a larger entity. Learning-by-doing, training, and exercises allow the individual to access the knowledge real of the group (...) Nonaka (idem:45).

“Knowledge is manageable only insofar as leaders embrace and foster the dynamis of knowledge creation” (idem:53) e utilizando este processo, fui aprendendo a conhecer e a deixar conhecer a área impenetrável de cada um de nós. Apesar de ter alunos de faixas etárias diversificadas (o mais novo tinha 23 anos e o mais velho 54 anos), tive que ir redimensionando as relações tentando compreendê-los, aceitando as suas diferentes perspetivas, permitindo que cada um de nós se revelasse ao outro. Claro que, em todo este processo, foi necessário o uso de filtros e disfarces como estratégias de defesa. Lembro-me que, na primeira semana, fui posta à prova por um dos meus alunos. Fui convidada para ir tomar café num sítio que mais parecia um “bunker”. Compreendi que aquele convite era um teste. Apesar dos meus mecanismos psicológicos revelarem imensas incertezas à volta daquele convite, decidi utilizar a “máscara”, a que me permitiu escudar o meu comportamento. Maisonneuve, (citado em Ribeiro,1991:8) refere a necessidade que temos em usar escudos que nos protejam quando confrontados com situações novas. Ou seja, não revelamos quem realmente somos aos outros, mas “ o *papel social* que representam (dever ser), ou o ideal a que aspiram (desejo de ser), ou a *máscara* que as transforma (parecer), ou a identidade irreal em que se refugiam (ilusão de ser)” dos disfarces que descreveu, talvez neste caso eu tenha utilizado todos! Certamente que esta situação ajustou e facilitou as representações sociais que cada um tinha sobre o outro, facilitou a comunicação e a aceitação de comportamentos.

“ É que a atribuição de certas qualidades ao outro, e a sua categorização (inclusão numa certa categoria ou classe de indivíduos), além de corresponder à necessidade que todo o ser humano tem de compreender e organizar o mundo que o rodeia, é condição fundamental para definição de atitudes e estratégias na interação.” Ribeiro (1991:9)

Claro que este meu comportamento foi pertinente no processo da comunicação e das relações interpessoais, exigindo sempre capacidade e esforço para melhorar o meu desempenho, assim como a mesma estratégia foi utilizada pelos meus alunos. Assim, para que nesta dicotomia professor/aluno houvesse sempre sucesso, foi necessário que os comportamentos fossem avaliados para inferirem da melhor forma possível nas boas relações entre as pessoas.

Da mesma maneira que tentamos explicar os nossos comportamentos e atitudes, também os outros o fazem. Em suma, é necessário que cedamos mostrando tolerância e nos tornemos mais cuidadosos com os juízos de valores e de comportamentos que fazemos dos outros. Ainda bem que não podemos comprar a experiência a crédito... Sem ela, como poderia ter aprendido tanto neste meu dia a dia como “Stôra” dos adultos, num bairro por onde deambulei e aprendi tantas coisas e tão diferentes das que eu sempre categorizei como padrão. O meu trabalho de alfabetização esteve sempre relacionado com a tarefa socializadora, não se confina ao currículo escolar, não é um fim em si mesmo, é sim uma prática intencional e valorativa. O ponto fulcral neste processo educativo é o que efetivamente passa entre o professor e o aluno, ou seja, fenómenos de comunicação, intencional e significativa, entre pessoas com experiências diversas. Aliás, Schutz (1977) afirmou que o ser humano tem necessidades de relações sociais com outras pessoas - tal como as relações biológicas, as necessidades sociais devem ser satisfeitas para evitar a doença e a morte.

Assim, não sendo especializada ou especialista, ajudei um grupo de 30 pessoas, alargando os seus horizontes, respondendo às suas dúvidas, partilhando as suas vivências e as suas angústias, o que, na verdade, funcionou por sentirmos que fomos um grupo e trabalhamos em conjunto num ambiente de confiança e compromisso e com um objetivo comum: aprendermos o mais que podíamos, uns com os outros. «Também tem de existir um “corpo de equipa fundamental” para que os membros da equipa se possam manter fortemente unidos e encontrar apoio» (Hughes, 2009:52).

Os testemunhos dos meus alunos corroboram o que afirmamos, tendo em conta o aspeto relacional:

“ Foi um relacionamento bom. Éramos todos compreensivos uns com os outros ali.”	[Sirius, 9 de julho de 2012]
“ A convivência”	[Canopus, 20 de julho de 2012]
“Foi o aprender a ler, foi a amizade que criamos juntos...”	[Arcturus, 20 de julho de 2012]
“ Eu gostei, eu é que não tenho cabeça para a escola, eu gostei...”	[Rigil Kentaurus, 22 de julho de 2012]
“ (...) foi conhecer novas pessoas, da amizade da professora, nessa parte também nos ajudou muito (...)”	[Vega, 25 de julho]
“ (...) tivemos momentos bons que a gente prontos convivemos ali, não foi um ano foi dois apelativos (...) Sempre foi boa professora, sempre respeitada por todos os alunos que andamos ali, ninguém a tratou mal e a sra. Professora à gente, aliás até tínhamos vezes que a gente ríamos e conversávamos em conjunto (...)”	[Capella, 25 de julho de 2012]
“ (...) a professora trata-nos como normais e a gente sempre se deu bem com a professora (...) você foi muito minha amiga e é muito boa pessoa. (...) Ah, foi conviver com as outras colegas, com a professora (...)”	[Rigel, 9 de julho de 2012]
“ (...) é ter paciência com os	[Prócion, 26 de julho]

adultos porque nós somos mais difíceis de aturar que os pequenos(...)"

“ O companheirismo e a amizade”

“ Foi tudo bom, a senhora professora ensinou um bocadinho daquilo que a gente não sabia. (...) foi boa para nós”

[Achemar, 25 de julho de 2012]

“ (...) a senhora professora fez naquele momento um bom momento para nós todas.”

“ Uma pessoa que compreenda a gente...que compreenda”.

[Hadar, 26 de julho]

“ Gostava das horas que lá tínhamos, que bricávamos e fazíamos e nas horas livres brincávamos um bocadinho e aprendíamos a ler e a escrever”

[Betelgeuse, 9 de julho de 2012]

“ A professora era boa, ajudava a gentis a fazer cópias, a fazer as coisas”

[Altair, 9 de julho de 2012]

E foi através desta relação que se estabeleceu entre mim e os meus alunos que as aulas foram ministradas, obviamente planificadas por mim e com objetivos pré definidos. Com o meu grupo de alunos analfabetos, ainda que na altura não o tivesse consciencializado, utilizei o método de Paulo Freire e como é referido pelo próprio:

“ O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado.

E consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação.

Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação (...)

Daí que o papel de educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza.”Freire (1967:111,112)

A metodologia usada passou pelo levantamento do universo vocabular dos meus alunos, que ia muito além do meu domínio; ou seja, as temáticas variavam enormemente desde feira até rendimento mínimo, passando por tráfico de droga, ciganos, violência, racismo, etc.

Para cada tema, eram escolhidas palavras que iam ser trabalhadas, a “palavra geradora” que ia impulsionar toda a aprendizagem. Por exemplo, a palavra “feira” levou a outras como: venda, vestuário, calçado, dinheiro, tendas, etc.

Também pude constatar que, em certos alunos, não funcionou este método e utilizei, por isso, o analítico-sintético. Usei uma mescla de metodologias, o que me permitiu ter a minha própria metodologia e obter sucesso nas aprendizagens.

Em muitas aulas, ainda que previamente planificadas, ocorreram situações imprevistas que obrigaram a que eu não continuasse o trabalho para ajudar a resolver as situações que iam surgindo. Sirius, um dia, chegou à escola em pânico, porque tinha recebido uma carta da Segurança Social. Bastava uma carta para destabilizar e suscitar algumas dificuldades e instabilidade. E bastou essa carta para impedir a planificação estipulada e surgir uma nova: «Vamos lá ver então essa carta!»

Primeiro, procurei desconstruir o problema, uma vez que a dita carta foi recebida por todos.

Utilizei sempre o material que me iam trazendo para o desmistificar (uma vez que nem sempre uma carta da segurança social é sinónimo de corte do RSI!), para incitar a aprendizagem. Uma das minhas preocupações foi assegurar que eles resolvessem esse mal-entendido com a segurança social. A última carta era sobre a atualização de dados e a mesma foi aproveitada no processo ensino-aprendizagem. Pareceu-me lógico que se fizesse uma aula sobre *como escrever uma carta*, o que

resultou numa panóplia bem curiosa - cartas de amor, cartas de reclamação, carta a pedirem aumento do RSI, etc.

Foi com o uso recorrente ao diálogo entre mim e os meus alunos que fui explorando o maior entendimento e articulando o ensino, tendo em conta as necessidades diárias deles. Certo dia, alguns dos alunos do género masculino solicitaram-me uma aula sobre o corpo humano. Aldebaran, que era o mais descontraído, chamou-me e perguntou-me em surdina: «Stôra, pode explicar-nos como é que a gente é feito por dentro, mas sem as mulheres ouvirem.» Achei curiosa a última parte e questionei-os na altura por que razão não queriam que as mulheres ouvissem. Antares explicou-me que tinham vergonha por serem mulheres. Retorqui de imediato, dizendo-lhes que eu também era mulher, ao que me foi respondido «Você é a nossa stôra!»

E, desta maneira, as aulas foram ministradas tendo em conta os interesses dos alunos e os conteúdos que eu sabia que tinha que abordar.

Enquanto docente de adultos, nunca considerei que os meus alunos fossem analfabetos, uma vez que eles eram portadores de culturas orais, eram portadores de culturas étnicas, e também não querendo idealizar estas culturas pela própria diferença ou singularidade, considero importante que estas características sejam utilizadas no próprio processo de ensino-aprendizagem. Não tive a veleidade de os querer aculturar, mas fomentar uma boa preparação escolar tendo em conta as suas dimensões afetivas e cognitivas, para que desenvolvessem resiliência e capacidade de superação das vicissitudes e dificuldades diárias impostas por uma vida num bairro degradado. Julgo ser fulcral o professor tirar partido do contexto escolar para aumentar o aproveitamento escolar que normalmente se traduz em baixíssimas expectativas no que concerne o futuro individual de cada aluno.

“ Tal como os treinadores desportivos ensinam aos filhos estratégias para lidarem com os altos e baixos da vida (...) aproveitam esses momentos mais emotivos como oportunidades para ensinarem aos filhos importantes lições da vida e para estreitarem com eles relações de maior proximidade”. Gottman (1999:17)

A 18 de novembro, numa aula onde pretendia abordar os nomes comuns, próprios e coletivos com a turma mais avançada, acabou por acontecer um momento criativo fantástico. Sem me aperceber, até porque a curiosidade acabou por me absorver por completo, eu passei a ser a aluna e comecei a aprender a “língua deles”. Tudo começou quando Pollux procurava um exemplo para me responder. « Ai professora, como se diz, é uma lacorrilha...» e, de repente, Fomalhaut olha para Pollux e diz-lhe « Ai, és mesmo babucha». Ora, a minha curiosidade foi despertada por não saber o significado destas palavras e, evidentemente, quis aprender. Esta aula ficou conhecida pela aula do “ciganês”, onde a inversão de papéis foi bem aceite por todos. Os meus alunos passaram a utilizar o seu próprio léxico para me darem exemplos. Como resultado desta aula, acabei por criar um glossário com as palavras que ia aprendendo e que ia registando, conforme me eram repetidas e eu foneticamente as percebia. Com um rigor duvidoso, deixo aqui algumas:

Lacorrilha – mulher branca

Babucha – trapalhona

Faluntshis/ faguncha – falar

Requéreles – reclamar

Arcanhi – polícia

Calô – grupo

Tshôri – navalha

Oripê – ouro

Sanglô – melão

Banhi - galainha

“ A alfabetização arrogante, que considera aqueles que são portadores de culturas orais não como tal mas apenas como analfabetos, vai agravar o subdesenvolvimento moral e psíquico dos bairros de lata.”Morin (2004:114)

Outra dificuldade com que me deparei ao longo do curso, principalmente durante o primeiro ano, foi a ausência de envolvimento dos colegas da escola com o meu trabalho; no meu caso particular, senti um abandono total. Foi como um corroborar com a exclusão, neste caso pessoal e profissional! Trabalhei isolada e só, sem ajuda de algum membro da escola; ninguém se importava com a turma dos adultos.

A ideia de Isabel Alarcão sobre a mudança paradigmática da escola não se verificou de todo. Ninguém queria saber de mudanças, de reflexões, muito menos preocupar-se com uma turma de adultos que funcionava “lá para o fundo, na última sala, aquela sala das grades”.

“Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros” Alarcão (2001:15)

Foram dois anos de trabalho “solitário”, no que respeita o trabalho com os colegas da escola e agrupamento, contudo “solidário” no que respeita aos colegas do Projeto.

“Pobre eu solitário! Quantos de nós já não sentimos esta solidão constrangedora? Quantos de nós já não quisemos alterar algo, não pretendendo subverter o mundo de um momento para o outro? Às vezes eram/são coisas tão pequeninas, mas podiam/podem ser tão importantes!...” Alarcão (2000:82)

Não participei em qualquer reunião de ano, pois eu não pertencia a nenhum, como me referiam quando eu perguntava; apenas fui convocada para as reuniões gerais, quando os documentos chegavam até mim, documentos que, na maior parte das vezes, ficavam pela sala dos professores, esquecidos... A dita “prestação de contas” era feita, sim, com os membros da equipa do Projeto, e aí funcionou como um verdadeiro espaço de partilha, um espaço de aprendizagem, formou-se um grupo que queria

“aprender a aprender, como redefinição dos modelos de aprendizagem nos quais fomos configurados como sujeitos cognescentes, modelos passivos, recetivos, individualistas, competitivos, teoricistas, autoritários.

*O aprender aprender ou aprender a pensar – embora sempre estejamos aprendendo a aprender e aprendendo a pensar, o importante é como e em que direção (...)
Rivière(1987:25)*

Outro aspeto que gostaria de apontar como negativo foi a quase inexistência de material de apoio e / ou manuais escolares para apoiar um/a professor/a que tenha que trabalhar com adultos. Apoiei-me muitas vezes num manual de ensino de português para estrangeiros e em textos que ia retirando dos jornais e revistas. Os materiais pedagógicos eram elaborados por mim, tendo em conta as vivências dos meus alunos e/ou as necessidades que iam revelando. A verba de que disponha para o exercício das minhas funções era escasso, o que apenas permitiu adquirir o material básico e um tinteiro para fotocópias. Evidentemente que qualquer educador, conhecedor desta realidade nas diferentes escolas, usa o seu salário em prol do sucesso educativo.

Desta maneira, para trabalhar com adultos que vão ser alfabetizados, é imperioso adequar materiais e eu fi-lo constantemente. Por exemplo, uma temática que foi muito solicitada pelo grupo das mulheres foi a alimentação. Nesta aula, apenas utilizei os recursos que dispunha na minha biblioteca pessoal, os normais de que qualquer professor dispõe. Recorri a um power-point para visualizar a viagem que os alimentos fazem desde que são ingeridos. A partir deste momento, trabalhei com receitas, talões de supermercado, listas de compras para desenvolver as aprendizagens. Para trabalhar a capacidade de escrita e promover a gestão familiar, trabalhei a “lista de compras”, onde só era permitido que fossem adquiridos alimentos saudáveis, uma vez que, por norma, este conceito de alimentação saudável não era tido em consideração pelos meus alunos. Não foi difícil fazer a ponte com todas as áreas disciplinares. Na área da matemática, trabalhei durante bastante tempo a gestão familiar do dinheiro. Os hábitos de comprar sem organização estavam enraizados de tal forma que foi difícil passar algumas mensagens: comprar uma embalagem de manteiga, nutela e compota compensava monetariamente, comparativamente com o gasto diário que tinham com os lanches preembalados. Alguns alunos começaram a perceber que comprando o pão diariamente e variando ficava mais económico. A matemática foi trabalhada através das fotografias que tirei num supermercado aos respetivos alimentos, o que permitiu que eles realizassem as contas. Com este tema também foram trabalhadas as receitas que fazem parte do universo gastronómico dos ciganos. Foi desta maneira que obtive muita informação sobre os seus hábitos alimentares. Por exemplo, o funcho é bastante utilizado pelos ciganos. Betelgeuse foi apanhar o funcho para eu poder experimentar numa receita de peixe cozido.

Como já referi anteriormente, um conteúdo que me foi muito difícil abordar foi a divisão. Pela experiência profissional que já possuo, este conteúdo não é de fácil assimilação por parte dos alunos. Considerando todos os materiais e estratégias que habitualmente utilizo com os alunos mais novos, ainda que a abordagem com os adultos tenha que ser adequada por causa da faixa etária deles, o certo é que nenhum deles não resultou. Então, como se aproximava o Dia dos Reis, decidi preparar-lhes um pequeno lanche. Levei um bolo rei e um bolo rainha e fizemos um chá. A ideia inicial era o convívio. Durante a confraternização, surge a ideia da divisão quando começamos a cortar os bolos. Foi um impulso que tive, uma vez que já andava desmotivada por não conseguir fazer com que eles percebessem o algoritmo da divisão. O fatiar dos dois bolos fez surtir efeito e, subtilmente, foram compreendendo o conteúdo que posteriormente foi trabalhado na aula. O fato de dividirmos os bolos em dez fatias permitiu chegar a conceitos como o dobro, etc.

Outra atividade que realizei foi com um documento do RSI correspondente ao agregado familiar de um aluno. A partir deste documento, realizei diversas abordagens às metas intermédias, utilizando estratégias de cálculo para as quatro operações, usando as respetivas propriedades, tendo em conta o conjunto dos números naturais, assim como algoritmos para as quatro operações. Por exemplo, com o documento do RSI, foi proposto que fosse retirado o abono a um filho, implicando-o na subtração; ou então, se a família recebesse o mesmo valor e se o agregado fosse constituído por sete elementos. Estes são apenas alguns dos exemplos que tive que adequar para que, com uma folha, pudesse ter material para dar aulas.

Um outro exemplo que está relacionado com o domínio da organização e tratamento de dados foi trabalhado a partir das caixas de material que Canopus dispunha na sua carrinha, uma vez que comercializava vestuário na feira. Utilizámos apenas uma folha de papel quadriculado e depois foi construído o diagrama com os artigos, como pode ser analisado.

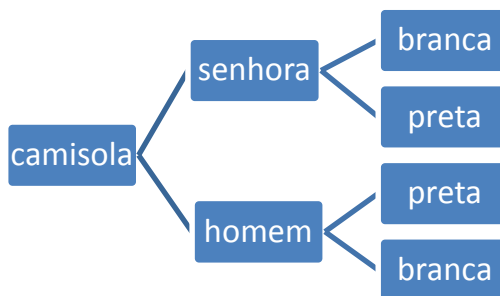


Ilustração 6- Diagrama realizado numa aula TIC

Este domínio permitiu realizar diversos trabalhos partindo sempre de situações concretas e que estivessem relacionadas com o quotidiano dos alunos e que muitos deles começaram a utilizar na venda dos artigos, pois aperceberam-se que era uma maneira prática de organizarem e controlarem os negócios. A leitura e interpretação de tabelas e gráficos de barras foi feita com as faturas da água e/ou luz.

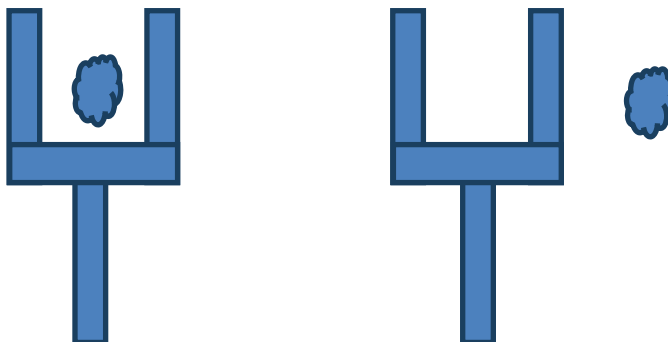
Aproveitando a temática do Dia dos Namorados, decidi trabalhar a geometria: a atividade era fazer um lenço. Numa folha de papel quadriculado, desenharam frisos e figuras simétricas para depois pintarem num lenço em tecido.



Ilustração 7- Trabalho realizado para o Dia dos Namorados

Habitualmente, terminava as aulas sempre com um desafio matemático, atividade que os meus alunos gostavam muito e que, desde o primeiro dia, resultou muito bem. Deixo aqui dois exemplos desta atividade:

Com apenas o movimento de duas peças, tirar o lixo da pá...



Qual é o número que se segue nesta sequência?


2, 10, 12, 16, 17, 18, 19, 

Ilustração 8- Exemplo de desafios matemáticos

Assim, do ponto de vista da criação de materiais didáticos, tive que ser criativa e tirar o máximo partido do que me ia surgindo no dia a dia.

5.3. Dificuldades dos alunos

As dificuldades dos meus alunos, no cômputo geral, estavam relacionadas com a própria conceção que tinham da escola e de todas as suas vivências anteriores, tanto ao nível pessoal como familiar, o que lhes provocou o desinvestimento da escola desde cedo.

Quando questionados a propósito dos seus percursos escolares, verificou-se que tinham um enorme desinteresse em relação à escolaridade e, até, algum desinvestimento em relação à vida.

“ Entrei na escola com seis, sete, sete, sete e fiz até à terceira classe. Abandonei a escola porquê.- sei lá porque não gostava muito da escola na altura e quis sair.” [Sirius, 9 de julho de 2012]

“ Fui para a escola tinha para aí 8 anos. Não tinha escolaridade nenhuma, não andei... andei lá por andar. Frequentei... sei lá... cerca de um ano por causa dos meus colegas e porque não aprendi nada lá. Foi desinteresse.” [Canopus, 20 de julho de 2012]

“Comecei a frequentar a escola paí com 7, 8 anos e fiz mais ao menos até aos doze. Depois abandonei a escola porque vivia num bairro social e não se aprendia grande coisa era mais... fugíamos da escola...” [Arcturus, 20 de julho de 2012]

“ (...) quando entrei na escola tinha para aí uns sete ou oito anos já, não aprendi nada professora. Eu nunca gostei da escola (...)” [Rigil Kentaurus, 22 de julho de 2012]

“ Fui para a escola com seis e andei até aos catorze. Abandonei a escola por causa da idade, já tinha atingido o limite da idade dos catorze anos. É assim, frequentei até à quarta [Vega, 25 de julho]

classe (...)"

“ (...) andei na escola em X, fiz a minha primeira classe... fiz a segunda até ao meio, só que prontos eu perdi a minha mãe novinho o meu pai não me pôs na escola (...) prontos e depois andei a estudar na Y, tive estudos de noite, que andava a estudar de noite a ver se conseguia acabar a quarta classe. Não consegui acabar a quarta classe, mas ia sempre à escola, só que ia prontos como eu ia de saltimbancos eu era mesmo assim, eu era capaz de estar um mês ou dois com um tio meu, estudava aquele mês ou dois ou três ou quatro.”

[Capella, 25 de julho de 2012]

“ Fui para a escola para aí com 7 anos, acho eu até à segunda e depois não fui mais para a escola acho eu. Fui até aos catorze.”

[Rigel, 9 de julho de 2012]

“ (...) Andei na escola até aos 8 anos, até à quarta mas não fiz o exame. Chumbei...chumbei na primeira classe e abandonei a escola tinha 14 anos. Andei a trabalhar (...).”

[Prócion, 26 de julho]

“ Fui dos 6 até aos 16 na escola do Cerco e andei até à segunda. Reprovei porque é assim, porque é assim eu não sabia ler, a minha professora não me ia passar (...) andei até aos 16 na escola e depois dos 16... fui trabalhar(...).”

[Achemar, 25 de julho de 2012]

“ Devia ser aos seis anos que eu fui para a escola, que eu faço anos em setembro, e fiz até à 4ª e saí já grandinha.”

[Hadar, 26 de julho]

“ Eu... eu nem me lembro se fui à escola ... fui à escola e fugi, fugi por causa da brincadeira.”

[Betelgeuse, 9 de julho de 2012]

“ Fiz paí a segunda ou a primeira mal. Depois saí da escola porque eu só queria andar a fazer mal, só queria andar a brincar e fugia.”

[Altair, 9 de julho de 2012]

Dos alunos que pude entrevistar, verificou-se que todos eles abandonaram a escola quase sempre por desinteresse, alegando que não aprendiam nada, ou porque fugiam, ou porque se envolviam em “brincadeiras” e, claro, acabavam por desistir. Dos outros alunos que não entrevistei, mas de que conheço o percurso, a situação é idêntica. Quando os meus alunos eram crianças, os seus pais já tinham o mesmo sentimento de impotência e de fracasso relativamente ao percurso escolar. E são estes os valores que vão passando de geração em geração. Hoje, os meus alunos são adultos e têm a mesma postura relativamente aos seus filhos que frequentam a mesma EB1. Esta representação vai restringindo a aprendizagem escolar ao primeiro ciclo. Por outro lado, também constatam que os que optaram pela formação não se encontram numa situação social e profissionalmente estável. Então, vão passando a imagem que a aprendizagem não é uma mais-valia na vida deles, nem de ninguém. Claro que o fato de não se quererem escolarizar também serve para o processo de autoestigmatização, e eles usam-no quando necessitam de obter algo. A ladainha “a gentis somos ciganos, não nos dão emprego” era proferida diariamente; e eu replicava constantemente que seria difícil obter emprego quando nem sabiam escrever o próprio nome. Por outro lado, quando eram chamados pelo Centro de Emprego, não compareciam. Assim, o isolamento que eles criavam acabava por minorar o sentimento de frustração que tinham. Obviamente que também houve muitas atitudes de maledicência nos meus alunos, não comigo mas entre eles. Como foi referido por Costa,

“ a vida tem apenas um caminho ou, dito de outra forma, que a matéria-prima com que a humanidade produz suas mais lindas criações é a mesma que utiliza para atacar e destruir dependendo da combinação de fatores que se encontram relacionados tanto com a carga instintiva do ser humano quanto com as suas interações com o ambiente em diferentes momentos do desenvolvimento” (2006: 25).

Ora, se tivermos em consideração a atual conjuntura, em que diariamente aumenta a precariedade de trabalho e são identificadas novas situações de desemprego, que afetam todas as faixas etárias, os meus alunos toda a vida utilizaram estratégias alternativas para sobreviver e vão continuar a prevaricar enquanto for possível, apenas porque faz parte do seu dia-a-dia e das suas rotinas diárias. Como referia muitas vezes nos meus desabafos, assisti a situações (antes, só as visualizava nos filmes de Hollywood!) de agressões verbais e físicas, de violência gratuita inimaginável! A título de exemplo, e este caso pode ser analisado de duas perspetivas, Deneb, um dia, entrou na minha sala de caçadeira na mão e disse-me «Stôra, só vim cá dizer-lhe que não venho à escola porque tenho que ir **XXX** uns tipos...». Engolindo em seco e sentindo o corpo hirto, respondi-lhe: «Ok Deneb! Mas estás numa escola com uma arma, já viste...». Não me deixando acabar, desculpou-se, dizendo-me que era só para justificar a falta de presença. Do ponto de vista académico, uma atitude desejável- o aluno adulto comunica à professora que vai faltar e justifica; mas, do ponto de vista humano, é de uma violência atroz.

Quem é **Deneb**? Um jovem adulto analfabeto. Passou a sua vida “a fazer cenas” para arranjar dinheiro, porque o RSI não era suficiente. Quando foi obrigado a ir para a escola, reagiu como os outros, para além da obrigatoriedade dos horários que não era fácil respeitar porque simplesmente não têm horários, não têm esse tipo de responsabilidade, tudo acontece no momento. Deneb é uma espécie de “Tom Sawyer”, que passa o dia a fazer traquinices e não gosta muito da escola, apenas numa escala bem diferente no que concerne o comumente aceite. Contudo, Deneb começou a frequentar as aulas, chegando sempre com uma desculpa para justificar o atraso, mas mal abria os cadernos, revelava uma vontade enorme de aprender. A primeira vitória para ele foi escrever o seu nome completo e, devo referir, com uma caligrafia de invejar. Depressa começou a ganhar ânimo e a aprendizagem ocorreu sem dificuldades, até porque compreendeu as suas limitações quando lhe mandavam mensagens para o telemóvel e

eu lhe perguntava como sabia o que estava escrito. Respondia-me que pedia a alguém para lhas ler, obviamente! E eu dizia-lhe que ele não tinha nenhuma garantia do que lhe liam; até o podiam ludibriar, pois como não sabia ler, também não podia confirmar. Ficando apreensivo com o que lhe disse (e os restantes colegas levantaram de soslaio o olhar, como que dizendo que tinha razão), este foi o mote para nunca mais faltar à escola, pois sabia que, para a sua vida, o domínio da escrita também era fundamental. Frequentou o curso durante ano e meio e desistiu porque mudou de bairro. Nunca mais soube dele. “ O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas.” Vasconcellos (2002:79)

Rigil Kentaurus, também uma jovem adulta, veio para a escola para aprender a ler e a escrever. Quando tinha idade para andar na escola, quase nunca a frequentou, por andar sempre como uma nómada. Filha de pais toxicodependentes, que a abandonaram à mercê da caridade familiar e da vizinhança, esta jovem cresceu vazia, circundada por uma ambiente familiar onde existia delinquência, criminalidade e toxicodependência. Se amor significa cuidar, alimentar, gostar reciprocamente, e mais um cem números de definições, Rigil Kentaurus nunca teve isso, pois teve de suportar as privações afetivas dos pais e crescer sozinha. Vivia em permanente agonia relativamente aos pais, ora os odiando ora amando. Obviamente, nunca percebeu porque a abandonaram.

“Tivemos de abandonar, desenganados, a posição daqueles que querem fazer da solução consoladora uma verdade racional e lógica, pretendendo provar a sua racionalidade, ou pelo menos a sua não racionalidade, e tivemos também de abandonar a posição daqueles que queriam fazer da verdade racional consolo e motivo de vida. Nem uma nem outra das duas posições nos satisfazia. Uma, luta contra a nossa razão; a outra contra o nosso sentimento. A paz entre estas duas potências torna-se impossível e é preciso viver da guerra mútua entre elas, e fazer dessa guerra a condição da nossa vida espiritual”.
Unamuno (2007:87)

E foi assim que a conheci, sempre marcada por essa guerra interna. Esta situação causou-lhe perturbações emocionais enormes que se fizeram sentir na aprendizagem. Rigil sempre foi à escola, mas teve muitas dificuldades em adquirir as aprendizagens mínimas. Não conseguia reter a informação. No primeiro ano de escola, frequentou a turma inicial e apenas conseguiu aprender a escrever o seu nome completo e as vogais. Utilizei os métodos de aprendizagem da leitura possíveis para que ela

aprendesse e não fui capaz. Regil nunca faltou à escola, nem nunca manifestou interesse em abandonar; contudo, verifiquei que apenas ia para me ouvir, para estar comigo uma vez que eu, para ela, era a “mãe branca”, como sempre me chamou. Como o meu desempenho como professora não estava a ter resultado, pedi ajuda aos técnicos do projeto, solicitando-lhes uma avaliação psicológica. Como os resultados da avaliação não foram diferentes do que imaginava - não tinha capacidades para continuar na escola - Regil foi, então, trabalhar com idosos e crianças. Apesar de ter aquele histórico de vida, era uma mãe exemplar no que concerne os cuidados com o filho, tanto os de higiene, como os alimentares e os escolares. Por esse motivo, foi trabalhar para um lar, apoiando idosos. A sua maior frustração foi o sair da minha escola. Curiosamente, sempre que podia, continuou a frequentar as minhas aulas, cumprindo os horários estabelecidos. Decididamente, a vontade de querer aprender fazia-se sentir, mas não chegava. Ela era apenas o resultado de uma educação familiar que não existiu. Como Savater refere

“ A família proporciona uma ementa letiva onde as alternativas são nulas ou mínimas no que se refere aos pratos propostos, mas sendo estes extremamente condimentados de ingredientes afetivos. É por isso que aquilo que se aprende no interior da família possui uma força persuasiva indelével, que, nos casos favoráveis, leva ao acrisolamento de princípios moralmente estimáveis que resistirão mais tarde às tempestades da vida, mas que, nos casos desfavoráveis, faz com que se enraizem preconceitos que posteriormente se revelarão quase inextirpáveis. E é claro que, na maior parte dos casos, os princípios e os preconceitos se misturam de tal modo que nem para o próprio interessado, ainda que ao fim de muitos anos, se torna simples distinguir os primeiros dos segundos...” (2006:66)

Betelgeuse também foi obrigado a frequentar a escola. Contudo, desde o primeiro dia que encarou a escola e a vontade de se alfabetizar com muita determinação.

Na primeira aula, aconteceu algo de surpreendente, quando lhe entreguei o lápis para ele começar a escrever o nome, verifiquei que ele não conseguia colocá-lo corretamente para poder escrever. De imediato, segurei-lhe na mão (situação que faço sempre que tenho alunos do 1º ano) e mostrei-lhe como se utilizava. Afastou a mão de imediato quando lhe toquei, ficou constrangido e olhou para mim estranhamente. Logo lhe expliquei que, para o ajudar a segurar no lápis, tinha que lhe tocar e que, naquela sala, eu era apenas a professora.

Com um passado bastante complicado, tinha fugido da escola e esteve recluso durante alguns anos e, em virtude desta situação, foi abandonado pela família. Este abandono da esposa e dos filhos marcou-o profundamente pois, apesar de já terem passado alguns anos e tanto a esposa como ele já terem refeito as suas vidas, ele falava-me desta situação com bastante raiva. Tinha momentos em que os olhos humedeciam e, nessas alturas, não falava mais.

“quando se sofre, o trabalho da memória permite utilizar o passado para impregnar a marca do imaginário a fim de tornar suportável o real presente.

A representação do passado é uma produção do presente. O que não quer dizer que os factos de memória sejam falsos. São verdadeiros, tal como são verdadeiros os quadros realistas. Cyrulmik (2003:22)

Betelgueuse estreitou uma relação comigo que não se confinava apenas à de professora / aluno. Costumava partilhar comigo os seus problemas e angústias, solicitava sempre a minha opinião e trocava ideias. Era um homem bastante doente e pedia-me ajuda com as prescrições médicas ou com relatórios médicos. No segundo ano de escola, comecei a aperceber-me que fazia um enorme esforço para ler. Ele apenas me pedia para “irmos devagarinho” e para eu ter paciência. Depois de algum tempo, consegui que ele fosse a uma consulta de oftalmologia, onde se apurou que tinha cataratas e que necessitava de ser operado. O mais surpreendente é que os problemas de visão acrescidos das cataratas não o levaram a abandonar a escola, a não ser durante o período de convalescença (e, mesmo assim, vinha até à sala). O resultado da operação não foi muito positivo mas, apesar disso, ele não desistiu. Durante os dois anos que frequentou as aulas, partilhou muitas coisas comigo. Foi com ele que aprendi a cozinhar o maior petisco para um comensal de etnia cigana: ouriço-cacheiro. Também foi ele que me explicou, ao pormenor, como decorria o Natal dos ciganos, o que se faz no “dia de amassar”, a 23 de dezembro, o chamado dia das mulheres, dia esse em que lhes é permitido tudo. Tive oportunidade de aprender a fazer as “filhoses ciganas”, nesse dia consagrado à mulher. Também me foi explicada a tradição da Páscoa, muito bonita: dois ou três dias antes da Páscoa, o homem oferece uma flor a uma mulher, que pode ser a esposa, a irmã, a namorada ou a pessoa em que está interessado, e a mulher que a recebeu terá de dar ao homem as amêndoas no dia de Páscoa. A Páscoa, segundo o que me foi dito, é celebrada ao ar livre, no campo, com música, danças, etc.

Betelgeuse frequentou o curso durante o tempo em que o projeto existiu. Apenas faltou por motivos de doença, adquirindo a capacidade de ler pequenos textos com os encontros consonânticos, apesar das suas limitações visuais. Foi um caso de sucesso educativo, no meu entender.

Quando o curso acabou, pediu-me livros para poder ir fazendo exercícios em casa. Acedi ao pedido, ainda que tenha consciência de que, por muito que ele tenha intenção de melhorar o seu desempenho na leitura e na escrita, será muito difícil fazê-lo sozinho; até porque não tem quem o ajude ou corrija.

Acrux é um jovem de 24 anos. Indivíduo bastante tímido e pouco conversador. Os seus olhos não mostravam grande brilho; pelo contrário, revelavam uma tristeza profunda.

O seu passado foi muito complicado, vítima também de abandono por parte dos pais, uma vez que passaram bastante tempo reclusos. Grande parte da adolescência foi passada a vaguear de terra em terra. Formou família e tem sido com esses que encontrou algum conforto. Foi para a escola sempre com uma postura muito coerente. Cumpridor do horário, talvez o mais cumpridor de todos os outros. Mal chegava à sala de aulas, pegava no lápis e começava de imediato a escrever a data e o nome. Desenhava cada letra com um rigor fantástico. Depois, aguardava em silêncio as minhas orientações. Durante uns meses, a postura dele foi esta e, no que respeita às aprendizagens, não havia grandes avanços. A sua atitude era muito passiva e eu queria alterar isso. O professor e / ou a escola devem “criar seres ativos e responsáveis por si próprios, pela sociedade em que se inserem e pela humanidade inteira”(Lopes, 2006:37).

A “função do professor deve basear-se em valores acima de qualquer instrução, como a dedicação, a empatia, a confiança, a amizade, o amor (o amor pedagógico), a criatividade, a cooperação e o respeito-mútuo”. (idem:74). Acrux, durante o primeiro ano de escola, revelou um ritmo de aprendizagem bastante lento, mas ia conseguindo atingir as suas metas. Claro que esta situação me causava alguma inquietude e questionei-me várias vezes no sentido de o ajudar. Um dia, decidi ter uma conversa a sós com ele e fui-me apercebendo que não gostava de si próprio. Toda a vida lhe disseram que não era bom em nada, logo não acreditava em si e nas suas capacidades.

Então, no que respeita a escola, o facto de Acrux ter a auto estima tão em baixo interferia na própria aprendizagem, pois ele achava que não conseguia, que jamais ia aprender a ler. Ele disse: «Ó professora, eu sou burro; não vou conseguir nunca aprender nada». Comecei a conversar com ele, de modo a permitir que fosse capaz de mudar a maneira como se via a si próprio. Conforme ia falando com ele, ia sentindo a sua angústia, sendo que a “angústia é algo de mais fundo, mais íntimo, e mais espiritual do que a dor. Sentimo-nos, muitas vezes, angustiados, mesmo no meio daquilo a que chamamos felicidade e pela própria felicidade, à qual não nos resignamos e perante a qual trememos” (Unamuno, 2007:154).

No decorrer da nossa conversa, lembrei-me de o incumbir de um trabalho de casa diferente: sugeri-lhe que olhasse para o seu reflexo no espelho, para a imagem que estava refletida e que procurasse coisas positivas, coisas que gostasse de ver. Aconselhei-o a fazer isto sem ninguém o ver ou ouvir; tinha de ser um momento só dele, e a trazer-me a resposta na aula seguinte. De referir que este trabalho de casa foi o final de uma conversa que durou muito tempo! Na aula seguinte, perguntei-lhe se tinha feito o que lhe tinha pedido. Respondeu-me que sim, mas que não queria falar disso.

O facto é que a sua postura mudou por completo, tendo passado a revelar-se um aprendente com “garra” e solicitou textos com temas específicos a serem aflorados em sala de aula, perspetivando o seu objetivo: aprender a ler e a escrever para ir tirar a carta de condução. Começou a trabalhar textos que estivessem relacionados com automóveis e chegou a trabalhar a leitura e a escrita num texto que era um exame de condução. “Uma das principais tarefas do ensino foi sempre, por conseguinte, promover modelos de excelência e critérios de reconhecimento que possam servir de apoio à autoestima dos indivíduos” (Savater, 2006:59) e o “ fundamental é abrir o apetite cognitivo do aluno, e não aborrecê-lo nem impressioná-lo. Se a sua vocação assim o motivar; terá tempo para aprofundar essas aprendizagens, para se inteirar das descobertas mais recentes e até para as fazer por si próprias” (idem:126).

5.4. Um olhar sobre o Projeto

Com muita pena e saudosismo o afirmo: foi uma pena o projeto ter acabado por falta de verbas, principalmente quando se começavam a alcançar alguns dos objetivos. Na área da educação, área onde eu pude dar o meu contributo como docente na educação de adultos, também já mostrava sinais de mudança - por exemplo, nenhum dos alunos abandonou a escola, não existiu absentismo, houve sucesso escolar e alguns alunos prosseguiram os estudos.

Todos os técnicos trabalhavam em equipa, havia reuniões semanais onde cada um dos parceiros partilhava informações sobre a sua área. Faziam-se cruzamentos de informação entre a educação, a segurança social, a saúde e outros. As reuniões eram todas as semanas conduzidas por um técnico diferente. Eram tratados todos os casos problemáticos de forma individual, de modo a poder dar-se a melhor resposta a cada utente. No que respeita à educação, quando era a minha vez de conduzir as reuniões, exponha os casos que eu não conseguia resolver sozinha e pedia ajuda aos demais. Foi o que aconteceu com Betelgeuse, dado que ao verificar que tinha problemas de visão, solicitei ajuda à técnica da saúde para o encaminhar para oftalmologia, com Rigil Kentaurus, encaminhada para psicologia, e com Capella, para entrar nos tratamentos para superar os graves problemas que tinha com o álcool, entre outros.

Por exemplo, numa das reuniões ocorridas em Fevereiro de 2010, os assuntos tratados prendiam-se com a atribuição de tarefas a cada um dos parceiros. Um grupo de intervenção tinha que reduzir os riscos e minimizar os danos com os toxicodependentes de rua e para o efeito ficou decidido que iriam trabalhar conjuntamente com os serviços de saúde, de forma a obterem um diagnóstico de saúde mais pormenorizado. Outro assunto prendia-se com a “Unidade de apoio móvel”, que necessitava de mais um enfermeiro por causa da troca de material de consumo, uma vez que a mesma unidade pretendia chegar aos locais de consumo de difícil acesso. Relativamente a esta última situação, foi sugerido que os consumidores fossem encaminhados para um gabinete de apoio onde existia um refeitório, serviço de lavandaria, serviço de rouparia, balneários, gabinete de enfermagem, sala de convívio e sala de atendimento. Outro parceiro tinha

como assunto a ser afluado a reinserção. Este parceiro visava resolver de certa forma a integração que passava por promover atividades mais ocupacionais, de forma a evitar o consumo; atividade pré-profissionais e atividades mais terapêuticas. Foi com este grupo que trabalhei conjuntamente com a finalidade de tentamos resolver a questão do emprego e de eventuais atividades terapêuticas. Aqui foram analisados casos como o de Spica, vítima de alguns episódios de violência doméstica por parte do companheiro, um dos quais acarretou a interrupção involuntária da gravidez. Esta mulher começou a frequentar um grupo no Hospital de S. João do Porto, a fim de ter apoio psicológico.

O trabalho com os técnicos do projeto foi um espaço de partilha onde todos contribuía com críticas construtivas para que cada um de nós pudesse melhorar o seu desempenho. Tendo em conta a experiência que tive na escola, ao invés da que tive no projeto, aqui sentiu-se o verdadeiro trabalho “solidário”, onde se promovia o trabalho compartilhado, onde se partilhavam as dificuldades, as preocupações, as metodologias.

E julgo poder afirmar, sem receio de subjetividade, que dificilmente ocorreriam mudanças se não se alterassem as práticas para esta forma de trabalho “colegial”.

A passagem do trabalho “solitário” para o trabalho “solidário” e colaborativo acabou por potenciar uma visão integradora que permitiu efetivas mudanças na vida daquelas pessoas. Neste contexto, o trabalho centrou-se numa reflexão que passou da cognição à ação, onde imperou a partilha de saberes e de experiências, a consciência crítica numa dinâmica de diálogo.

Assim, o trabalho de cada técnico começava pela reflexão individual, assumindo cada um de nós uma postura autocrítica e, depois, em grupo de trabalho, partíamos para o trabalho colaborativo e construtivo, onde todos contribuía numa reflexão conjunta. É necessário que se criem momentos reflexivos! Neste ponto e no que concerne a experiência que possuo, esta é também uma mudança a ter em conta nos anos vindouros. Sem a partilha reflexiva entre os pares educativos será difícil construir um pensamento que também seja lógico, reflexivo, crítico e contextualizado.

Deste modo, e como refere Paulo Freire (1991), é impensável alterar o rosto da escola como sendo um ato de vontade de um secretário, mas as decisões devem ser

tomadas com o envolvimento dos professores, dos alunos, dos funcionários, dos pais e da própria comunidade, fazendo com que seja um ato coletivo.

Como conclusão, gostaria de partilhar um pequeno desabafo: a dimensão deste trabalho com o Projeto não se estendeu só ao nível profissional como também ao nível pessoal, uma vez que, apesar do mesmo ter acabado, os respetivos parceiros continuam a encontrar-se e está a ser fomentada uma amizade. Tornei-me uma profissional com uma capacidade de utilizar novas lentes, se necessário, *lentes caleidoscópicas*, a cada movimento conseguindo combinações diferentes e que, a cada olhar, captam diferentes formas, desta maneira contribuindo para, num espaço comum, com trabalho e investimento comum, uma escola melhor e, por conseguinte, para um desempenho profissional melhor.

Cunha (1996) escreveu sobre a relação pedagógica entre o educador e os alunos, referindo que a mesma não tem que passar por atitudes como a autoritarismo ou a permissividade, encontrando a autonomia como forma de relacionamento entre os intervenientes. Para tal, enunciou dez princípios que caracterizam esta relação baseada na autonomia e que, num universo TEIP, são bastante importantes a serem impulsionados.

O primeiro princípio enunciado pelo autor tem que ver com o princípio da fascinação (Idem:59,60). Ora este princípio refere-se essencialmente ao motivo principal que leva os alunos a gostarem do professor, que pode não estar associado ao conhecimento que ele possui mas, por outro lado, aos motivos que levam os alunos a admirá-lo. Esses motivos são os que levam os alunos a permanecerem na escola, a frequentarem um curso, a não desistirem da escolaridade. Ora, no que concerne a minha experiência como docente de educação de adultos, existiu sem dúvida um fascínio, não apenas pelos conhecimentos que possuía, mas também pelo que representava como pessoa. Por exemplo, o episódio descrito por Canopus na entrevista quando se refere “Os leites achocolatados que a professora nos dava...” [ent.2/20 de julho]. No dia em que solicitei que me fossem dados os pacotes de leite que não eram consumidos e os levei para a sala de aula foi um momento de fascínio. Disso não tenho qualquer dúvida. Não pelo pacote de leite em si, mas pela atitude, uma vez que jamais alguém se tinha dado a esse trabalho, preocupando-se com eles e dando-lhes essa simples gratificação.

Claro que os pacotes de leite serviram como material pedagógico para lecionar conteúdos matemáticos e de estudo do meio.

O segundo princípio enunciado pelo autor tem que ver com a expectativa (idem:60,61). O autor refere-se ao efeito de pigmaleão, também denominado pelo efeito de Rosenthal, uma vez que está relacionado com as nossas expectativas e percepção da realidade, tendo em conta o modo como nos relacionamos com a mesma. Ou seja, se um docente estimular, desafiar um aluno, mesmo que este tenha maus resultados, é certo que esta atitude vai alterar para melhor o desempenho dos alunos, mesmo ao nível da autoestima. A falta de incentivo e, por consequência, a falta de expectativas e de confiança provocam o efeito contrário. Para mim, foi importante passar esta ideia de que acreditava nos meus alunos; tenho total consciência que, se assim não fosse, eles não conseguiriam adquirir muitas das aprendizagens. E este acreditar pode ser transmitido de diversas formas, com gestos, com olhares, com atitudes. Como se pode verificar na entrevista de Vega - “ e quando foi receber o diploma da quarta classe que isso foi muito importante para mim” [ent.5, 25 de julho] - aqui se verifica o resultado de um gesto: acreditar e fazer acreditar.

O terceiro princípio, relacionado com o respeito sugere que “ A expectativa salutar é uma relação subtil que se baseia num vaivém de acção e reacção, de respeito pelo que o aluno é e de esperança pelo que venha a ser. Nada do que é humano é automático” (idem:61). Foi baseada neste princípio que eu acionei grandes mudanças. Foi respeitando os meus alunos que consegui fomentar o gosto pela escola, como Rigil Kentaurus afirma na entrevista “ Assim uma pessoa normal com a gentis, que não seja melhor pós outros do que...dá valor mais aos outros do que, por não saber ler... eu... dar mais importância aos outros do que a mim” [ent.4, 22 de julho].

O encorajamento é o quarto princípio enunciado pelo autor (idem:61,62). Em qualquer nível de ensino, é necessário auscultar as dificuldades que surgem no processo ensino aprendizagem. Ainda que os alunos se sintam motivados na aprendizagem, é certo que vão encontrar dificuldades, principalmente os meus alunos que recomeçaram a escola de certa forma contrariados. Assim, cumpre ao docente mostrar o caminho para que eles consigam vencer as suas dificuldades e consigam atingir os seus objetivos. Esta ajuda encorajadora é de extrema importância, uma vez que permite que os alunos se

sintam confiantes e com vontade em aprender. Como refere Altair “ A professora ajudava a gentis a fazer as cópias, a fazer as coisas. Só que eu não conseguia aprender nada a minha cabeça cada vez está pior” [ent.12, 9 de julho]. Sem o devido encorajamento, estou ciente que os meus alunos não conseguiriam atingir alguns dos objetivos a que se propuseram e a que eu também me propus.

O quinto princípio defendido pelo autor é o da compreensão (idem:63,64). Ora, num território TEIP, há inúmeros problemas que surgem, uns do foro escolar e, na sua maioria, os do foro social/familiar ,como já foram referidos neste trabalho. É imperioso que o docente, perante uma situação constrangedora, consiga encontrar a estratégia de resolução adequada, que passa a maior parte das vezes pela escuta ativa e não por verbalizações. Os meus alunos necessitaram muitas vezes que eu os ouvisse. E esta escuta permitiu que eles se sentissem seguros e acabassem por confidenciar problemas pessoais.

Como refere Rogers, “ a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é e de compreender os sentimentos que ele manifesta” (2009:332). Aliás, podemos verificar que Cunha baseia este princípio nas teorias de Carl Rogers, referindo-se à importância da escuta ativa e da compreensão no seu livro, ao longo do capítulo XIV, quando aborda a aprendizagem significativa na terapia e na educação. Como refere Sirius na entrevista, “Foi um relacionamento bom. Éramos todos compreensivos uns com os outros” [ent.1, 9 de julho].

Outro princípio defendido por Cunha é o da confrontação (idem:64). Em qualquer universo escolar e, em particular numa sala de aula, deparamo-nos com comportamentos perturbadores ou até ofensivos. Cabe ao docente gerir estas situações de forma a diminuir os confrontos. Para Cunha, o docente deve centrar-se no efeito da ação e não no aluno. É mostrar ao aluno o efeito que ação teve sobre si (docente) ou sobre os colegas, desta maneira evita a humilhação perante o grupo. Obviamente que tive algumas situações de confronto mas com a devida mestria foram resolvidas.

Conforme nos refere Cunha,

“ a arte consiste em colocar diante do aluno o seu próprio comportamento e os efeitos que poderá ter no futuro, mas sem o humilhar nem se substituir a ele. Confrontação e desafio podem ser contínuos, a propósito das mais pequenas situações, e podem realizar-se tanto

individualmente como em grupo. De novo, é uma confrontação que abre o espaço à autonomia.” (idem:64)

O princípio das consequências, o sétimo enumerado por Cunha, afirma que a

“ vida foi sempre considerada como grande mestra do desenvolvimento da pessoa. É a experiência acumulada que nos enche de sabedoria, é o sofrimento que nos tempera a vontade, é a memória dos acontecimentos felizes que nos enraíza e enquadra. Mas, sobretudo, são as consequências das nossas acções que nos vão dirigindo, ensinando-nos a caminhar por uma direcção e evitar outra. No entanto, as nossas acções só nos podem dirigir e ensinar se formos autorizados a ressentir-lhes as consequências, se não nos pouparem o sofrimento ou a alegria que nos causam. Infelizmente, com tanta frequência, pais ou professores poupam às crianças os efeitos das suas acções, desperdiçando assim um óptimo método de disciplina que não humilha, não ofende e não impede a autonomia. (Idem:65)

Logo é com a experiência, com os nossos erros, que nós aprendemos. Não com castigos em jeito da D. Escolástica, referida no enquadramento histórico deste trabalho, ou através da desculpabilização desregrada. Tanto docente como alunos devem ser capazes de analisar as suas atitudes e humildemente assumir atitudes mais assertivas.

O oitavo princípio, relativo à negociação criativa (Idem:66,67), foi fundamental nestes dois anos de educação de adultos. Já foi mencionado anteriormente e esta mestria prende-se sobretudo com o esforço de promover soluções nas quais ambos, docente e alunos, saíam ganhadores. Como o autor refere, é a “win-win relationship”, em que todos saem a ganhar, pois o objetivo é solucionar um problema, um constrangimento.

O diálogo é o nono princípio enunciado e como refere Cunha:

“ a partilha de ideias, opiniões e sentimentos é o processo normal de aprofundar a amizade, construir a intimidade e desenvolver esse ingrediente essencial da autonomia que é o estar-se contente consigo próprio e com a sua maneira de ser. Chama-se, correctamente, a esta partilha de ideias e a este vaivém de troca de impressões diálogo” (idem:67)

Sem diálogo jamais conseguiria obter um relacionamento tão aprazível com os meus alunos e também foi através da comunicação que ultrapassei alguns dos obstáculos.

O último princípio, tem que ver com a exigência (idem:66,67) e este deve ser o que pauta a nossa vida profissional. Temos que ser profissionais exigentes, pois só desta maneira é que promovemos uma educação que proporcione alunos bem preparados para o futuro. São os docentes exigentes que criam alunos autónomos, ativos com capacidade para vencer e serem profissionais de qualidade.

6. RESULTADOS: ANÁLISE DE PONTOS FORTES E DE PONTOS FRACOS

*“ Se passo
um dia sem escrever
sinto
que não estou a cumprir
a minha
obrigação.”*

Gonçalo M. Tavares

Considero que o respeito mútuo que consegui fazer imperar na minha sala de aula permitiu que o grupo funcionasse bem, uma vez que existia uma atmosfera afável e harmoniosa no nosso trabalho diário.

Para operacionalizar o trabalho com este grupo, apoderei-me dos princípios enunciados por Topping (2000) e desenvolvi-os com os meus alunos. O primeiro princípio estava relacionado com os objetivos de vida, que esteve perfeitamente adaptado à minha prática letiva. Comecei exatamente (e diariamente, diga-se!) com as preocupações dos alunos, procurando explorar com eles uma resolução ou um entendimento. Ora, os primeiros momentos da aula tornaram-se fulcrais para esse entendimento e para que a nossa relação se fosse estabelecendo e crescendo, de forma a que os receios e constrangimentos fossem ultrapassados.

O segundo princípio, que se relacionava com o questionamento e o incitamento, falhou um pouco....pelo menos com a minha turma das mulheres (assim chamada por ser a única que só tinha mulheres e todas de etnia cigana). Neste grupo, quando propunha um exercício ou colocava uma questão para ser afluada, um espaço de partilha de vivências, a resposta era sempre a mesma: “Stôra, diga você que nós

copiamos”. Muitas vezes manifestavam não ter iniciativa própria para trabalharem e mostravam muitas vezes resiliência. Tentavam furtar-se do trabalho utilizando estratégias que jamais sonhei verificar com adultos. Quando pedia para uma delas ir ao quadro, diziam que tinham vergonha e davam uma cotovelada à colega do lado para ir na sua vez. Foi difícil trabalhar com este grupo feminino e também foi este o grupo que teve pior desempenho escolar. Foi neste grupo que houve mais insucesso escolar, uma vez que as mulheres ciganas se sentiam pouco à vontade para frequentar a escola. Alegavam que tinham os filhos para cuidar ou tarefas para fazer, e tentavam arranjar um pretexto para se poderem esquivar das responsabilidades escolares. Curiosamente, quando eram confrontadas com a situação das outras mulheres que não eram ciganas e que também tinham o mesmo problema, ou seja os filhos, o almoço, acabavam por se conformar mas, muitas vezes, com uma ladainha sibilada entre os dentes.

Relativamente à verificação e correção de erros, foi uma constante, pois os registos escritos dos meus alunos tinham imensos erros ortográficos. Havia uma transferência quase total do registo oral para o escrito (por exemplo “Vaitimbora” em vez de “Vai-te embora ou vai embora”). Os textos que a seguir apresento são também exemplificativos do que afirmo.



Ilustração 9 - Exemplo de trabalho de expressão escrita

“Eu gardeso à minha professora proquelamisina a ler e a escrever e também o meu sonho é ser um joiz (...)”. Aldebaran

“Eu gosto muito dos meus colegas das aulas eu não ajubem não passar de crelaje.” Antares

“Eu já com sigo fazer contas e já estou mais em terirado das coisas escolares é bom para mim”. Mimososa

“Já que estou na escola gostaria de aprender mais doque a quilo que já sei para poder segar mais longe”. Fomalhaut

“O meu sonho é continuar estudar e ranjar trabalho para tengirobejetivos”. Adhara

Uma situação que funcionou muito bem foi quando solicitei que a turma do quarto ano tivesse aulas de TIC. Consegui uma hora por semana, o que foi importante, pois começaram a aprender as competências mínimas de informática e estas aulas puderam também ser aproveitadas para tarefas simples como, por exemplo, escrever um texto e enviarem-no por correio eletrónico. Embora os alunos mais jovens possuíssem já algumas destrezas informáticas (tinham facebook, email, sabiam fazer pesquisas, etc), muitos deles nunca tinham utilizado um computador.

Deixo aqui dois exemplos de um trabalho feito numa aula TIC. Em determinada altura do ano, tinham aprendido a abrir um documento em Word, escrever um texto e gravar o documento no ambiente de trabalho. A correção automática do Word ajudou muito no que respeita a ortografia, e o professor de informática já os tinha ensinado a corrigir os erros. O tema do texto era “Voltei à escola” e o objetivo era escreverem o texto em Word e usarem o correio eletrónico para me enviarem o trabalho. Consegui trabalhar com o professor desta maneira, rentabilizando cada um dos conteúdos a desenvolver num trabalho em parceria. Claro está que o professor também fazia parte do projeto!

«Eu estou a gostar da escola.

No início não me estava a ver a estudar, estava a ver tudo a andar para trás, pensava que ia atrapalhar a minha vida, ou seja, atrasar a minha vida de casa.

Mas como são só dois dias por semana até me arranjo bem, enfim faço bem a escola... Aprendo, convivo, faço novas amizades. E quero levar a escola até ao fim porque não é uma brincadeira, é uma coisa séria, um trabalho, é uma oportunidade muito boa.

Eu nunca pensei que aos 42 anos ia estudar na turma de alfabetização. Estou a aprender muita coisa, por exemplo, tentar escrever sem dar erros; saber o significado de palavras e, o que eu gostei mais foi de fazer o trabalho com os sabonetes.

Também gosto de ir ao café com os meus colegas na hora do recreio.

Isto para mim é fantástico e a professora é muito fantástica.»

Sirius – Turma de alfabetização

«Fui para a escola tinha 7 anos, na freguesia de S. Nicolau e andei lá até aos 11 anos. Depois fui para o Colégio da Izeda em Bragança e só saí com 18 anos.

A seguir fui trabalhar como trolha. Trabalhei muito tempo na doca de Leixões onde tirei a cédula marítima para ser marinheiro e a carta de condução.

Casei, tenho 5 filhos e 6 netos. Agora vivo com a minha mãe e com os meus sobrinhos. Estou feliz!

Gosto muito de andar na escola novamente. Estou a conhecer novos amigos e a aprender coisas novas que não sabia. Gosto muito da minha professora porque me ensina coisas que não conhecia.

Vivo feliz!»

Antares – Turma de alfabetização

Nesta turma de quarto ano, a maioria dos adultos de etnia cigana não conseguiu completar o 1º CEB e houve retenções. Houve alunos que tiveram sucesso e não continuaram a formação, porém outros continuaram a formação.

Sirius continuou a formação frequentando cursos. Também chegou a integrar um grupo de teatro de rua e realizou alguns espetáculos. Vega também terminou com sucesso o primeiro ciclo, mas não continuou os estudos.

Prócion é o caso de maior empenho. Esteve apenas um ano comigo, fez o quarto ano e logo o incentivei a prosseguir os estudos. Completou o 6º ano e, no momento em que escrevo, está a frequentar o 9º ano. Sempre que termina uma etapa, telefona-me para dar a novidade e está motivado para continuar a estudar.

Hadar é uma mulher cigana com inúmeras capacidades. Foi das minhas melhores alunas, dominava perfeitamente a escrita, tinha conhecimentos sobre diversos assuntos que os outros não dominavam e estava interessada em partilhar a sua opinião. Contudo, não pôde continuar a estudar por causa do marido. Dizia-lhe muitas vezes para não desperdiçar o talento que tinha (e ela sabia que o tinha). A resposta era sempre a mesma: «O meu homem não me deixa, stôra!». Pelas conversas que tive com ela, o marido apenas a deixou frequentar a minha escola porque era perto de casa e porque eu era mulher; tudo que fugisse desta situação era perigosamente complicado para ela.

Pollux, jovem com muita determinação, queria completar o 4º ano porque a namorada também estudava. Toda a sua energia esteve vocacionada para a escola até completar a escolaridade a que se propôs. Mal terminou, enveredou por outros caminhos, pois fazia parte de um grupo específico e descurou por completo o continuar os estudos.

O diálogo e o elogio foram fundamentais, uma vez que iam adquirindo as aprendizagens e congratulavam-se com isso. Elevar a autoestima foi sempre crucial para incentivar o seu desempenho. Para os meus alunos, e somente na sala de aula, pois na rua nunca assumiram que eram iletrados, foi fulcral dizer-lhes constantemente que estavam a conseguir.

Tive uma situação de aprendizagem que se revelou muito complicada - o conteúdo era a divisão. Foi penoso para eles aprenderem a dividir. Já não sabia o que fazer, pois tinha esgotado o meu leque de ideias e possibilidades. Andei bastante tempo amargurada, pois não conseguia fazer passar a mensagem. Foi então que, numa aula de

matemática, numa nova investida ao algoritmo da divisão, oiço «Ó stôra essa conta dá...?». Foi o meu grande momento!!! Finalmente tinha conseguido!!!

Quando o elogio permite a autoconfiança, acabamos por ouvir frases como esta proferida por Regulus: «Stôra, acha que eu consigo chegar ao 12º ano?»

Foram estes princípios com os quais eu trabalhei. Ainda tenho muito que aprender para poder continuar a ensinar e somente desta maneira poderei evoluir como profissional da educação.

“ Uma identificação positiva com a sua equipa apenas pode acontecer quando sentir pelo menos um orgulho moderado por estar associado com a equipa. Sentimentos positivos em relação à sua equipa exigem que compreenda e aceite os seus colegas de equipa. O reconhecimento do tremendo valor que se experimenta quando as equipas crescem em compreensão, apreciação e aceitação mútua é o ímpeto por detrás do crescente interesse (...) Hughes (2009:65)

São exatamente estes sentimentos que tenho quando penso no meu grupo de trabalho: sentimentos positivos e de orgulho. Foi revelador para mim e para eles verificarmos que, em conjunto, conseguimos ter uma unidade e uma identidade própria, que o nosso dia-a-dia teve um significado partilhado de aprendermos uns com os outros. E como disse Leonardo da Vinci “ Aprender é a única de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”.

De seguida, deixo os relatos do que foi este curso de educação de adultos, sob o olhar dos aprendentes, tendo em conta o que mais os marcou, pela positiva e pela negativa.

“Quando estávamos na nossa hora do intervalo e íamos ao café tomar o nosso cafezinho (risos ... tenho saudades disso...” [Sirius, 9 de julho de 2012]

“Os leites achocolatados que a professora nos dava... (risos).” [Canopus, 20 de julho de 2012]

“ Recordo de algum mo...” [Arcturus, 20 de julho de 2012]

momentos que tivemos vá... de brincadeiras, momentos de alegria.”

“ Eu gostei, porque é assim, você para mim era um espetáculo, falávamos, ríamos e brincávamos na escola, não me incomodava nada a escola.” [Rigil Kentaurus, 22 de julho de 2012]

“ Talvez as aulas e quando foi receber o diploma da quarta classe que isso foi muito importante para mim.” [Vega, 25 de julho]

“Sim... às vezes algumas brincadeiras prontas. Uma delas foi ai ... o...Aldebaran, aquela da fotografias que era só abraços com o Rui Rio (risos) e achei isto engraçado..” [Capella, 25 de julho de 2012]

“Gostei da turma, gostei da professora, não tenho nada a dizer de ninguém, tenho muitas coisas boas de lá, a professora foi muito boa para a gente.” [Rigel, 9 de julho de 2012]

“ Positiva? O convívio, o convívio com as pessoas com os colegas e mais aquele coiso do passeio que nós tivemos todos em convívio.” [Prócion, 26 de julho]

“ Sim, gosto muito da senhora professora é assim gostamos todas, acho que todas gostaram da senhora professora, não tiveram de dizer e a professora fez naquele momento um bom momento para nós.” [Achemar, 25 de julho de 2012]

“De ir para a escola e estarmos todos a conversar.” [Hadar, 26 de julho]

**“Gostava das horas que lá
távamos, que brincávamos e fazíamos e
nas horas livres brincávamos um
bocadinho e aprendíamos a ler e a
escrever .”** [Betelgeuse, 9 de julho de 2012]

**“Gostei de termos a fazeri
aquele projeto que estivemos a fazeri
dos sabonetes e das velas. Adorei, gostei
de tar a fazer os sabonetes .”** [Altair, 9 de julho de 2012]

Contudo, trabalhar neste bairro não foi tarefa fácil e, por vezes, fragilizou-me imenso, por me ter envolvido emocionalmente com situações que fui presenciando. Embora considere que “a missão da educação para a era planetária consiste em reforçar as condições que tornarão possíveis a emergência de uma sociedade – mundo composta por cidadãos protagonistas, envolvidos de forma consistente e crítica na construção de uma civilização planetária” (Morin, 2004:107) também concluí que, por vezes, é muito difícil superar as dificuldades que sentimos como pessoa, como seres humanos...

Ora, ainda que me esforçasse para permitir que os meus alunos se tornassem cidadãos, para que saíssem do gueto, também concluí que a memória e a representação do passado, o sofrimento a que alguns deles foram sujeitos condicionou ou seu dia-a-dia, tornando-o suportável tendo em conta as suas condições de vida. Os problemas não desaparecem - deles permanece sempre um pequeno vestígio. Podem mesmo dar-lhes outra tonalidade, torná-los mais suportáveis, mas vão coexistindo com eles, pois não os conseguem resolver sozinhos. Parece-se impensável que alguém consiga desenvolver-se num meio onde há poucos pontos de referência estáveis e que as figuras de vinculação parental são poucas (em alguns casos nem existem, como já referi a propósito de certos alunos).

Neste sentido, entendo que qualquer professor envolvido num projeto integrado num bairro com estas características deve caminhar “ construindo uma itinerância que se desenvolve entre errância e resultado, frequentemente incerto e inesperado, das nossas estratégias. A incerteza acompanha-nos e a esperança estimula-nos. Estamos

perdidos e, nesta condição do humano, não se trata de procurar a salvação, mas antes o desenvolvimento da hominização em humanização”. (Morin, 2004:109)

Assim, foi com um grupo fechado que comecei a trabalhar, que já é consequência da própria estigmatização, repercutindo-se, como seria de esperar, na socialização, nas aprendizagens e propiciando o desinvestimento escolar. É lógico que há uma forte correlação entre o insucesso e / ou abandono e a atitude dos próprios ascendentes que se desligaram da escolarização. Logo, quando confrontados com o regresso à escola, o processo ensino/aprendizagem tem que se basear na motivação para que se sintam com vontade de voltar a estudar.

Os meus alunos já se confrontaram com a experiência do insucesso, o que os levou a interiorizarem atitudes de desistência e renúncia quanto às possibilidades de a própria escola influenciar o seu futuro. Assim, o reingresso escolar é encarado com o medo de voltarem a fracassar e assumem sentimentos de resistência ao stress e à adversidade. Por outro lado, também têm a perceção de que nem a formação, nem o diploma de conclusão do 1º CEB lhes podem proporcionar uma situação social e profissional estável. Por este motivo, vão-se isolando socialmente, o que os constrange e leva a recorrer a formas de adaptação psicológica e social conducentes à cultura da pobreza.

Por isso é que

“ Ao longo dos anos os sociólogos têm vindo a demonstrar que os jovens são atraídos para o comportamento antissocial ou delinquente em consequência de problemas no seu ambiente familiar – problemas como conflitos conjugais, divórcio, ausência física ou emocional de um pai, violência doméstica, falta de educação, negligência, maus tratos e pobreza”. (Gottan, 1999:24)

Foi exatamente o que aconteceu com Pollux e Deneb, que voltaram ao estilo de vida que tinham antes de andarem na escola.

O meu papel como docente com estes alunos teve como ponto fulcral a orientação de cada um deles, ainda que, por vezes, sentisse que me faltavam os conhecimentos para poder atingir os objetivos e tivesse muitas vezes uma sensação de incapacidade profissional. Tendo em conta que o professor perspetiva a mudança no

aluno, muni-lo de uma capacidade que o permita atingir os seus objetivos, mobilizando as crenças que sejam potenciadoras da mudança ou as que possam limitar o seu próprio desenvolvimento, foi sempre esta atitude que assumi.

Então, como docente, tentei usar, de certa maneira, o coaching junto de cada um dos meus alunos, sabendo que

“é uma técnica de desenvolvimento pessoal que tem por principal objetivo ajudá-lo a alcançar as metas que se propõe e facilitar melhorias nas suas competências, comportamentos, capacidades e atitudes, trazendo-lhe tanto uma melhor qualidade de vida como uma maior satisfação com a prática da sua atividade profissional diária”. (Pérez, 2009:13)

Contudo, não foi uma tarefa fácil para desempenhar, principalmente quando interfere com a inteligência emocional; muitas vezes, tive dificuldade em gerir os meus próprios sentimentos e os sentimentos dos meus alunos. Lembrando Salovey e Mayer (1990), tenho perfeita consciência que não controlei completamente as minhas emoções, pois vivi situações naquele bairro que conseguiram alterar-me enquanto ser humano. Exemplo disso foi o caso de Rigil Kentaurus, referido anteriormente. A história da vida desta aluna alterou por completo o meu dia-a-dia e fez-me sentir a necessidade de a ajudar. Como referi, era impossível, para mim, ter uma pessoa no meu grupo de trabalho com um histórico como o dela e não fazer absolutamente nada. Também consciencializei que a ajuda não estava somente nas minhas mãos. Mas a frustração de ter fracassado também foi marcante para mim. Claro que a minimização permite mantermos a nossa saúde mental; ignorando alguns aspetos ou algumas situações, conseguimos encarar o nosso fracasso, “pincelando” essa realidade com uns tons mais aprazíveis.

“Os valores, enquanto principios morais, são uma fonte primária de motivação para o ser humano, já que estão muito unidos aos conceitos de importância, sentido e desejo. Se os nossos valores se virem satisfeitos e correspondidos, sentimos satisfação e harmonia, temos uma vida plena e com sentido. Se sucede o contrário, normalmente, sentimo-nos insatisfeitos, incongruentes e alterados, vivendo vazios e em constante desequilíbrio”. (Pérez 2009:75)

Tive essa sensação quando Capella foi integrado no programa para tratamento do álcool e, obviamente, senti que o meu objetivo enquanto ser humano tinha sido atingido.

Em suma, trabalhar com estes alunos exige muito de nós como seres humanos, mais do que como profissionais. A maior parte das vezes, tirava a bata de professora e assumia apenas o papel de ser humano, com todas as fragilidades e forças que tinha. O mote para o trabalho é a escalada para o sucesso (pessoal, profissional, ...), consciente que, nesta subida, muitas vezes, temos que voltar a descer para encontrarmos ou reencontramos a melhor maneira para ajudar os nossos alunos e podermos subir de mãos dadas o que nos vai permitir mudar para sermos melhores.

Na esteira, de resto, do que defende Carl Rogers

“Descobre-se a si mesmo a experimentar plenamente esses sentimentos na relação, de modo que, em cada momento, ele é o seu medo, a sua irritação, a sua ternura ou a sua força. E à medida que vive esses sentimentos variados, em todos os seus graus de intensidade, descobre que fez a experiência de si mesmo, que ele é todos esses sentimentos. Depara com o seu comportamento a mudar de uma forma construtiva de acordo com a sua nova experiência de si. Começa a compreender que já não tem necessidade de acolhê-la livremente como parte do seu eu em transformação e em desenvolvimento”. (2009:219)

7. SUGESTÕES DE MELHORIA

*“ Escrevo
porque
tenho uma
necessidade
inata
de escrever.”*

Inês Pedrosa

Quando, no nosso percurso enquanto professores, nos vemos perante uma situação nova (como sair da nossa área de conforto, ou seja, sair daquilo que habitualmente estamos habituados a fazer) e, ao mesmo tempo, temos consciência que sabemos fazer bem, devemos encarar sempre a mudança como algo de positivo, pois, apesar de exigir de nós esforço, proporciona-nos momentos de satisfação e de realização profissional.

Trabalhar num território problemático, por si só, já é complicado, uma vez que os alunos estão fechados por sofrerem do próprio estigma de serem provenientes de um bairro social o que se repercute nos seus próprios processos de socialização, na predisposição para as suas aprendizagens que, normalmente, estão associadas ao próprio desinvestimento escolar. Como já foi referido ao longo deste trabalho e, na grande maioria das vezes, o insucesso escolar ou o abandono já são uma atitude que os próprios ascendentes tiveram.

Considerando o modelo bronfenbreniano, todas estas questões devem ser explanadas, uma vez que cada indivíduo é influenciado pelos diversos contextos que estão interligados entre si, desde os que lhes estão mais próximos, como a família (micro contexto) como todos os outros que vão interagindo - meso contexto assim como os contextos sociais, políticos e culturais (macro contexto). Com a influência de todos

estes contextos, o professor pode aferir e compreender melhor a realidade escolar e a ação sobre a própria realidade escolar. Assim, julgamos pertinente que se analise toda a informação de que dispomos, tal como conhecer os alunos, as suas necessidades os seus problemas reais para podermos desencadear dinâmicas que permitam aperfeiçoar o nosso desempenho como profissionais e o dos nossos alunos. Assim, no meu entender, para que ocorra uma aprendizagem com sentido, o docente deverá conhecer e compreender a cultura dos seus alunos e só desta maneira poderá compreender a cultura da própria escola que permitirá aumentar os níveis do auto estima escolar e permitir que cada aluno progrida.

Por outro lado, quando trabalhamos com alunos adultos que já possuem enormes sentimentos de impotência relativamente ao seu percurso escolar, que têm a perceção exata de que não é esta nova formação que lhes vai alterar a vida torna-se muito mais difícil desempenhar a nossa missão. Logo, temos que proporcionar uma aprendizagem que fomente, acima de tudo, a diminuição do sentimento de estigmatização, passando-lhes informações e também formação sistemática, permitindo-lhes a capacidade de se organizarem enquanto pessoas. Só desta maneira é que os podemos auxiliar a organizarem-se do ponto de vista da gestão familiar, criando-lhes condições que lhes permitam ver o seu *modus vivendis* de maneira diferente, ainda que seja apenas no período em que estamos a trabalhar com eles.

“ Se posso proporcionar um certo tipo de relação, o outro descobrirá dentro de si mesmo a capacidade de utilizar aquela relação para crescer, e a mudança e o desenvolvimento pessoal ocorrerão”. Rogers (2009:9,10)

7.1. Breve olhar sobre as competências transversais do professor do 1º CEB

O Currículo Nacional do Ensino Básico considera que o conceito de competência está, de certa forma, associado ao conceito de literacia de uma cultura geral cujo objetivo é que todos os alunos devam adquirir e desenvolver, aquando da sua passagem pelo 1º CEB, conhecimentos e um conjunto de processos fundamentais. Contudo, pretende também que essa aquisição de conhecimentos se afaste do ensino memorístico-repetitivo, mas que lhes permitam uma progressiva aquisição das aprendizagens, valorizando a compreensão, a interpretação e resolução de conhecimentos. É referida a pertinência da aquisição das aprendizagens se a mesma for integrada noutras aprendizagens, de forma a permitirem o desenvolvimento do pensamento.

Desta forma, julgamos relevante considerar as competências transversais e os seus tópicos de análise. O primeiro tópico está relacionado com a comunicação e, dos nove pontos apresentados, refiro dois que me parecem mais pertinentes para utilizar num cenário de educação de adultos. Os pontos que considero mais importantes são:

Adapta a sua comunicação em função do contexto comunicacional;

Estrutura e comunica de forma clara e precisa a mensagem, adequando-as às características do recetor;

Ora, num contexto específico como o de um território teip, pareceu-me lógico evidenciar estes por considerar que o sucesso educativo passa exatamente pela capacidade que temos de usar a comunicação para atingir os nossos objetivos profissionais. Adaptar a comunicação ao grupo que temos, considerando as especificidades de cada um deles permite que haja maior aceitação. Como Freire refere:

“ O diálogo é, portanto, o indispensável caminho ”, diz Jaspers, não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Sómente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também chegam a ser eles mesmos ”. Freire (1967:108)

O segundo tópico está relacionado com a ética e os valores. Pareceu-me fulcral referir três pontos:

Estabelece interações com os diferentes membros da comunidade educativa numa perspetiva multicultural, intercultural e plurissocial;

Demonstra consideração pelos direitos dos outros, agindo de forma clara e honesta;

Sabe lidar com as adversidades, dificuldades e eventuais fracassos, integrando-os no seu processo formativo.

Estes três tópicos são fundamentais, uma vez que, se não olharem para o docente como uma pessoa idónea e correta, nunca confiarão em nós como pessoas. Se os valores que transmitirmos não estiverem sustentados pela postura que temos diariamente, jamais ocorrerá a já referida relação empática. Evidentemente que nem sempre é fácil lidar com os diferentes valores de cada um, o que faz com que, muitas vezes, tenhamos sentimentos de impotência. Por outro lado, estes sentimentos fazem com que nós cresçamos como profissionais.

“ O meu procedimento será a melhor prova, a prova moral da minha aspiração suprema; e se eu não acabar por me convencer, dentro da última e irremediável incerteza, da verdade daquilo que espero, é porque o meu procedimento não é bastante puro. A virtude não se baseia, pois, sobre o dogma, mas antes esta naquela, e é mais o mártir que faz a fé do que a fé o mártir.” Unamuno (2007:193)

O terceiro tópico remete-nos para a cooperação e confesso que tive imensas dificuldades em seriar os que considere mais importantes porque, tendo em conta o que já foi referido, a cooperação é fulcral, não somente na educação de adultos, mas também na educação de crianças e jovens.

“Utilizemos as narrativas, mais ou menos autobiográficas ou mais ou menos anónimas, para nos sentirmos mais seguros: casos, diários de bordo, dialogue journals, etc.; utilizemos porta-fólios reflexivos ou mesmo porta-fólios de competências connosco próprios e para entregar os nossos alunos na avaliação e gestão da sua própria aprendizagem; promovamos a investigação-acção, aderindo conscientemente ao movimento do professor investigador, porque provavelmente já fazemos reflexão sobre a nossa acção, apenas não a formalizarmos e partilhamos, dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos, verificando quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes.” Alarcão (2000:84)

O quarto tópico considera a relação interpessoal, onde considerei como mais pertinente o seguinte ponto:

Reconhece e usa a experiência e o relacionamento interpessoal como oportunidades de crescimento.

*“Na realidade, o sentimento e a emoção nunca estão completamente ausentes quando ocorre um fenómeno de comunicação ou de relação. Como diz Pagès (1976), «o ser humano está em face do outro em estado permanente de não-indeferença, de disponibilidade ou de receptividade». Mais que isso, o prazer compartilhado é a base de toda a experiência social, e da impossibilidade de compartilhar o prazer derivam as formas degeneradas do contacto humano (comportamentos a-sociais, possessivos, destrutivos).”
Ribeiro (1991:21)*

O quinto tópico sensibiliza-nos para a liderança e considerei relevantes os seguintes pontos:

Adapta o seu estilo de liderança às diferentes características dos elementos das equipas com que trabalha;

Adota um estilo de liderança participativo, aceitando os pontos de vista, recomendações e ações dos outros, e manifestando confiança e abertura nas suas qualificações e capacidades;

Assume-se como exemplo para a equipa através do seu próprio comportamento (motiva e inspira os outros).

Tendo a experiência de dois anos letivos de trabalho com adultos, considero a questão da liderança importantíssima. É fulcral que os alunos nos vejam como um líder. Contudo, e ainda que nos imponhamos como tal, temos também que nos adaptar ao contexto, flexibilizando às vezes, mas fomentando sempre uma atitude que transmita a confiança.

“A melhor educação será, sem dúvida, a que consiga potenciar o maior número de virtualidades suscetíveis de coexistirem harmoniosamente, mas também este ideal, por seu turno, supõe que sejam podadas algumas disposições inatas: até mesmo o caminho mais respeitador do ambiente ecológico abre passo à força de cortes, desbastes e muitas vezes asfalto sobre o qual já não voltarão a crescer flores.” Savater (2006:103)

Relativamente ao sexto tópico, planeamento e controlo, considero que qualquer trabalho para que se desenvolva de forma a atingir os objetivos tem que ter um correto planeamento, prevendo eventuais situações que possam colocar em risco o sucesso e avaliar sempre de forma a permitir eventuais retificações.

O sétimo tópico, criatividade/inação, no meu entender e considerando o meu percurso na alfabetização, foi dos mais relevantes. Partindo do pressuposto de que os recursos não são muitos para trabalhar nestes territórios, para que o dia-a-dia se processe da melhor maneira possível, é imperioso que se seja criativo, como já foi aliás referido neste trabalho.

“ É preciso saber converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas – o que supõe, como se verá, uma relação muito especial com o que se chama geralmente «teoria» ou «prática» ”. Bourdieu (1989:20)

Finalmente, no último tópico, o pensamento crítico, considerei como mais importantes os seguintes pontos:

Apresenta soluções em tempo útil e de forma pertinente;

Contribui com alternativas em situações problemáticas e difíceis;

Procura identificar antecipadamente possíveis obstáculos e antever soluções;

Toma decisões de qualidade com impacte significativo nos resultados do projeto, mesmo sob pressão.

Trabalhar neste tipo de território, leva muitas vezes o professor a agir no imediato, a ter que tomar decisões no momento, sob grande pressão, em virtude de situações que surgem de forma inesperável.

Em suma, como Stöer e Cortesão (1999) referem, citados por Souza (2002:102),

“ A invasão do espaço escolar pelos “saberes das crianças” ou pelo “saber local” parece ter como implícita a noção de que, criando nos docentes uma atitude de receptividade em relação ao meio, às vivências e às diferenças culturais dos alunos, o ensino se tornará progressivamente menos gerador de desigualdade e de exclusão social – escolarmente traduzida em insucesso e abandono escolar – sobretudo em relação a grupos da população sistematicamente penalizados pela escola (minorias étnicas, camponeses, proletariado não especializado). Não há dúvida de que a formação de uma atitude multicultural entre professores, capacitando-os a tirar partido da heterogeneidade social e cultural para

ensinar, representa um passo fundamental na construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos indivíduos. A dificuldade, ou talvez o risco, parece residir na forma como a escola se apropria da “cultura de origem” dos aprendizes, desenvolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à “cultura legítima”, ou a folclorizam, num processo de mobilização que formula a escala de prestígio das culturas em presença.”

Partindo da tese *Competências transversais de educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico*, apresentada, em 2012, foram sintetizados alguns tópicos que julgamos serem pertinentes para o trabalho docente e sobre o qual decidimos apresentar o seguinte quadro:

1. Planeamento - capacidade para estabelecer, de forma efetiva, objetivos e prioridades, e para definir os prazos, ações e recursos necessários à concretização de determinados objetivos.

Investe recursos e tempo para melhorar os resultados.

Faz o diagnóstico da realidade, identificando pontos fortes e pontos fracos.

Define objetivos de curto e longo prazo e resultados a atingir e cria condições para o seu alcance.

Concebe estratégias, em função do diagnóstico realizado e dos objetivos a atingir.

2. Tomada de decisão – capacidade de analisar com ponderação as situações e atribuir prioridades para assegurar o cumprimento dos objetivos.

Analisa situações e problemas.

Recolhe a informação necessária para a tomada de decisão.

Identifica, escolhe e desencadeia as soluções mais apropriadas.

Reformula estratégias durante a ação.

3. Criatividade / Inovação. Capacidade de encontrar soluções inovadoras para problemas ou dificuldades inesperadas que se lhe deparam

Consegue improvisar soluções de carácter temporário.

Gera propostas inovadoras com base em novas relações, padrões e combinações dos recursos disponíveis.

Face a situações problemáticas, consegue perspetivar novas oportunidades.

Reformula soluções em função de uma maior eficácia, adequação e / ou dimensão estética.

4. Gestão do tempo – capacidade de manifestar comportamentos dirigidos para a eficácia da gestão do tempo.

Analisa as prioridades, tendo em conta os objetivos e prazos estabelecidos levando à produtividade contínua das ações propostas.

Adota comportamentos que promovem uma mais eficaz gestão do tempo.

Organiza o trabalho e gere os recursos em função da obtenção de resultados

5. Proatividade / Iniciativa – capacidade de antecipar necessidades e / ou dificuldades, através da apresentação e operacionalização de soluções.

Assume uma postura frequente de questionamento relativamente aos procedimentos e normas adotados, com vista a melhorá-los.

Procura, espontaneamente em tempo útil, respostas para as situações problemáticas com que é confrontado/a, solucionando e antecipando-se aos problemas.

6. Orientação para resultados – capacidade de realizar atividades em função de objetivos definidos e monitorizando os resultados.

Empenha-se na consecução de objetivos e no aproveitamento de oportunidades para os atingir e, se possível, superar.

Reformula objetivos, (re)estabelece prioridades e toma decisões com base em análises de resultados parcelares e feedback relativamente aos resultados obtidos.

Atua de acordo com os objetivos estratégicos da instituição.

7. Orientação para a satisfação das crianças e das famílias – capacidade de compreender os resultados do seu trabalho com os parâmetros de qualidade definidos, tendo como objetivo último a satisfação das necessidades das pessoas a quem presta serviços.

Realiza constantemente avaliações do seu trabalho e dos resultados.

Apresenta trabalho de acordo com os critérios de qualidade vigentes na instituição.

8. Adaptação e mudança – capacidade de se adaptar e trabalhar eficazmente em situações diferentes, com pessoas e equipas diversas.

Aceita as mudanças organizacionais / processuais, cooperando com as alterações ou prioridades definidas.

Analisa e interioriza ideias e sugestões propostas por outros.

Aceita mudar as suas ideias perante uma nova informação ou evidência contrária ao que estava previamente estabelecido, identificando, assim, a necessidade de ser flexível.

9. Resiliência – capacidade de resistência à adversidade e de regeneração em situações de rotura, stress e / ou emocionalmente descompensatórias.

Consegue superar, sem desistir, as dificuldades encontradas.

Assume as suas emoções em situações de grande tensão, sem comprometer a relação com os outros.

Gere, de forma eficaz, as suas energias e disponibilidades, em função dos recursos disponíveis e dos objetivos a atingir.

Consegue trabalhar com recursos limitados, quando as tarefas o exigem.

10. Pensamento Crítico – capacidade de evidenciar questionamento

constante e sistemática correção de erros, no que diz respeito ao modo como raciocina e, conseqüentemente, como age.

Valoriza a clareza, a exatidão e a relevância das ideias.

Analisa as questões de forma ampla, encarando as várias perspectivas ou pontos de vista possíveis.

Exerce uma crítica construtiva e aceita a crítica quando fundamentada.

11. Ética, valores e responsabilidade – capacidade de interpretar normas e princípios, responsabilizando-se pelo seu próprio bem-estar assim como pelos outros, mediante comportamentos baseados em condutas morais e socialmente aceites.

Demonstra consideração pelos direitos dos outros, respeitando a dignidade e integridade de cada um.

Respeita princípios de confidencialidade nos contextos profissionais onde opera.

Interage com simplicidade na relação com os diferentes membros da comunidade educativa.

12. Trabalho em equipa – capacidade de integração em grupos de trabalho, cooperando no sentido de melhorar o desenvolvimento do grupo e alcançar os objetivos coletivos.

Contribui para a existência de um espírito de interajuda.

Promove a partilha de conhecimentos, experiências, soluções e tarefas,...

Atua de modo a proporcionar um clima solidário entre os elementos do grupo de trabalho.

Contribui para a resolução de situações do grupo, respeitando os talentos individuais.

Coresponsabiliza-se pelas decisões do grupo, assumindo, com a mesma naturalidade, os sucessos e fracassos daí decorrentes.

13. Relacionamento interpessoal – capacidade de estabelecer relações autênticas e empáticas, caracterizadas pela escuta e compreensão correta dos pensamentos, sentimentos e preocupações dos outros.

Revela sensibilidade para com os sentimentos dos outros, sabendo selecionar momentos e formas adequados à interação comunicacional.

Procura relacionar-se com os outros com base num relacionamento realista dos seus pontos fortes e fracos.

Promove e demonstra a escuta ativa.

Valoriza os aspetos positivos das pessoas e das situações.

14. Comunicação – capacidade revelada para transmitir ideias, opiniões e informação, de forma clara, precisa e objetiva, adequando-se ao contexto e assegurando-se de que o recetor as compreende.

Demonstra proficiência na utilização da vertente escrita da língua portuguesa.

Demonstra proficiência na utilização da vertente oral da língua portuguesa.

Adapta a sua comunicação em função do contexto comunicacional e das características do recetor.

Revela entusiasmo e criatividade quando comunica, motivando o recetor para a mensagem.

Utiliza, apropriadamente, diferentes suportes comunicacionais (designadamente as TIC) ao serviço das atividades em que se encontra envolvido e em função dos objetivos a alcançar.

15. Liderança – capacidade para dinamizar e compreender os outros em função de direções claras, objetivos mais amplos e padrões de desempenho superiores, em função do contexto e das pessoas com quem trabalha.

Adapta o seu estilo de liderança às diferentes características dos elementos das equipas com quem trabalha.

Obtém o cumprimento das orientações definidas através do respeito e

adesão.

Assume-se como exemplo para o grupo através do seu próprio comportamento (motiva e inspira os outros).

Dá apoio e mostra-se disponível sempre que alguém necessita, mostrando apreço pelo bom desempenho das pessoas com quem trabalha.

Incentiva e cria condições para o desenvolvimento do potencial dos outros.

Considerando o que foi descrito neste trabalho, julgamos não existir nenhuma fórmula mágica para trabalhar num território específico como o que foi descrito.

“Trata-se apenas de desenvolver, com os professores que superaram o seu daltonismo cultural, condições de transitar em duas ou mais culturas sem problemas, por meio de dispositivos de diferenciação pedagógica, sempre entre a cultura predominante e as culturas minoritárias” Souza (2002:119). Tem de ser uma “busca de conhecimentos, de valores, de atitudes e de habilidades, numa palavra, de competências que possam ser identificadas como humanas” Souza (2002:146). O trabalho de educar, sejam crianças, jovens ou adultos, “é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber e no desejo de saber que a alma, no haver coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, factos...) que podem ser sabidos e que merecem sê-lo, na possibilidade de nos podermos – nós, os homens – melhorar uns com os outros por intermédio do conhecimento” Savater (2006:25). E também “porque o que é próprio do homem não é tanto o simples aprender como aprender com outros homens, ser ensinado por eles. O nosso professor não é o mundo, as coisas, os acontecimentos naturais, nem sequer esse conjunto de técnicas e rituais a que chamamos «cultura», mas a vinculação intersubjetiva com outras consciências.” Idem (2006:37). O que o professor deve inculcar nos seus alunos “não é a disposição a estabelecerem irrevogavelmente o que escolheram pensar (a «voz da sua espontaneidade», a sua «autoexpressão», etc.), mas a capacidade de participarem frutuosa e numa controvérsia argumentada, ainda que isso «fira» alguns dos seus dogmas pessoais ou familiares. Idem (2006:137). Na realidade, “ nós, os seres humanos, não somos problemas ou equações, mas histórias; parecemo-nos menos com contas do que com contos. É, portanto, indispensável que o ensino saiba narrar cada uma das matérias

ligando-a ao seu passado, às transformações sociais que acompanharam o seu desenvolvimento” Idem (2006:140).

Consideramos pertinente, no culminar deste trabalho, referir que, ainda sem generalizações, uma vez que o projeto foi desenvolvido dentro de um contexto específico, que a docente não exerceu apenas este papel. Então, respondendo à questão que norteou este trabalho, para além da docência, foi óbvio que a docente desempenhou outros papéis, tais como o de assistente social, de psicóloga, de conselheira...

Relembrando os objetivos que foram delineados para este trabalho, o primeiro considerava **conhecer e entender o contexto de aprendizagem, especialmente num território Teip**. No nosso entender, foi fulcral que existisse este conhecimento para que a prática letiva elencasse dinâmicas adaptadas às expectativas dos alunos, aos seus conhecimentos. Como Souza (2002:170) afirmou

“ Eu nasço num determinado meio natural (geografia) e cultural (história) e vou reagindo a esse ambiente. Nessa reação vou afirmando o meu EU. Reação de aceitação, rejeição, transformação. Não há, porém, nenhuma possibilidade de Me firmar fora da atuação no ambiente em que me encontro juntamente com os outros. Esses outros, com EU, são sujeitos de direitos e de deveres, respeitados, maltratados, rebeldes, submetidos. Mas, como eu, nasceram, num determinado meio natural e nos encontramos em outro ou no de origem. Nesse ambiente, nas diferentes situações e condições, nós podemos nos humanizar ou desumanizar pelas ações, aprendizagens, pensamentos, emoções que vamos adquirindo e realizando ao longo das nossas vidas. Certamente, isso ocorre quando vivemos uma dialética de humanização e desumanização, reagimos a ela, construimo-nos em busca de existir, de uma existência humana.”

Relativamente ao segundo objetivo definido - **identificar fatores críticos de sucesso na promoção do diálogo e da reflexão no desempenho da docência**, constatamos que não se verificou no exemplo enunciado, como ainda não é prática generalizada. No cômputo geral, entendemos que conceitos como colaboração, partilha, reflexão foram importantes na prática letiva, considerando o Projeto IBC. Contudo, no âmbito da escola não foi verificado. Estas ideias já foram preconizadas por diversos autores, considerando-as como uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem. Concordamos obviamente com Vasconcelos quando “ênfatiza o trabalho de equipa, por exemplo nos círculos de cultura e nos grupos de alfabetização, constatando as necessidades de reflexividade e de conquista de emancipação individual e colectiva pela mudança no pensamento e na acção”. (2001:80), ou como refere Vieira

“ a investigação-acção colaborativa junta investigadores e professores num empreendimento investigativo comum, a desenvolver de modo situado e em parceria, onde o objecto e as questões de investigação são definidos por ambos e centrados em problemas da prática profissional, e onde os resultados são usados para lidar com problemas comuns a ambos e divulgados em conjunto.” (2006:117)

e ainda que a escola seja um local onde se devem “organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um.” (Alarcão, 2001:11)

Outro objetivo traçado era **apoiar o desenvolvimento de capacidades de superação dos constrangimentos que surgem na prática pedagógica**. Ora há, sem dúvida, situações ambivalentes que surgem nestes cenários educativos. Pareceu-nos óbvio que lidar com situações inesperadas e resolvê-las criando momentos de aprendizagem novos foi deveras importante. Gerir com criatividade essas situações foi a estratégia utilizada para resolver os problemas que iam surgindo. Tendo em conta as vozes que deram vida às estória narradas, julgamos ser uma mais-valia o uso da criatividade na superação dos constrangimentos.

Finalmente sobre último objetivo - **(Re)definir estratégias de intervenção pedagógica para a educação de adultos** pareceu-nos constituir um ponto de partida para a reflexão e análise para futuros professores que se encontrem nestas situações de ensino/aprendizagem. Consideramos que este trabalho é interessante para futuras investigações, assim como nos parece que seja um auxiliar de ajuda profissional para todos os docentes que se encontrem em situações profissionais análogas.

No caminho a percorrer, cruzamo-nos com diversas pessoas. Uma apenas se cruzam; outras há que nos ajudam na caminhada.

Ao longo desta caminhada, colocamos máscaras que socialmente nos protegem e que vamos lentamente retirando quando ouvimos as estórias com que essas pessoas vão enriquecendo a nossa vida. Essa partilha permite que conheçamos as suas estórias de vida, as suas estórias de sofrimento, de desassossego, de incertezas mas, no final, foi possível com este cruzamento de vivências narrar uma história profissional simplesmente soberba.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola e nova racionalidade reflexiva*. Brasil: Artmed Editora Ltda.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão- Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. F. (1993). *Integração social e exclusão social: algumas questões* (Vol. XXVIII). *Análise Social*.
- Antonio Bolívar, J. D. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación - Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel - Difusão Editorial, Lda.
- Carvalhais, S. (2010). *Quim e Manecas, 1915-1918*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Carvalho, R. d. (Dezembro, 1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, G. P. (2006). *Conflitos da vida real*. Porto Alegre: artmed Editora.
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência Essa inaudita capacidade de construção humana*. (i. Piaget, Ed.) *Horizontes pedagógicos*.
- Eco, U. (2005). *A ilha do dia antes*. Viseu: Difel.
- Edgar Morin, R. M.-R. (2004). *Educar para a era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. *Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget*.
- Educativo, C. d. (1988). *Documentos Preparatórios - III*. Lisboa: Grafica European, Lda.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. *Noesis* 18, pp. 64-66.
- Flávia Vieira, M. A. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (2ª Edição ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade* (5ª Edição ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Rivière, P. (1987). *O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière*. Brasil: Editora Vozes Ltda.
- GOTTAN, J. D. (1999). *A inteligência Emocional na Educação*. Pergaminho.

- HUGHES, M. T. (2009). A Inteligência emocional de uma equipa - Compreendendo e desenvolvendo os comportamentos de sucesso. Montijo: SmartBook.
- Ikujiro Nonaka, N. K. (1998). The concept of "Ba": Building a foundation for Knowledge Creation. (C. M. vol.40.No3, Ed.) Obtido em 12 de 11 de 2012, de <http://km.camt.cmu.ac.th/mskm/952701/Extra%20materials/Nonaka%201998.pdf>
- JornalismoPortoNet. (29 de 05 de 2008). <http://jpn.icicom.up.pt/>. Obtido em 26 de 09 de 2012, de Porto: Obras de requalificação do bairro do Lagarteiro vão custar 11 milhões de euros: http://jpn.c2com.up.pt/2008/05/29/porto_obras_de_requalificacao_do_bairro_do_lagarteiro_vao_custar_11_milhoes_de_euros.html
- Lagarteiro, A. I. (2008). Relatório final de avaliação externa - outubro de 2008. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas. CESSS - Centro de Estudos de serviço Social e Sociologia.
- Lopes, A. C. (2006). A dimensão pedagógica e cultural de Agostinho da Silva (1ª Edição ed.). Maia: PROEDIÇÕES, Lda - Jornal a página.
- Lopes, A. C. (2006). A dimensão pedagógica e cultural de Agostinho da Silva. Maia: PROFEDIÇÕES, Lda / Jornal a página.
- Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M., & Pinto, M. V. (2001). Revisitando Paulo Freire sentidos na educação (1ª Edição ed.). Asa Editores.
- Mónica, M. F. (1980). analisesocial.ics.ul.pt/.../1223996537J4mEJ0mb1Tn90RZ7.pdf. Obtido em 24 de 10 de 2012, de <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=virg%C3%ADnia%20de%20castro%2C%20escritora%2C%20artigo%20de%20%E2%80%9C%20s%C3%A9culo%20de%202005%2F02%2F27&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fanalisesocial.ics.ul.pt%2Fdocumentos%2F12:> <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223996537J4mEJ0mb1Tn90RZ7.pdf>
- Nacional, M. d. Ensino Primário Elementar - O livro da primeira classe. Porto: Editora a Educação Nacional, Lda.
- Nussbaum, M. (Setembro de 2010). Uma crise planetária da educação. Courier International .
- OCDE. (09 de 02 de 2012). Éducation: l'OCDE préconise de lutter contre l'échec scolaires pour renforcer l'équité et la croissance. Obtido em 23 de abril de 2012, de http://www.oecd.org/document/25/0,3746,fr_21571361_44315115_49623385_1_1_1_1,00&&en-USS_01DBC.html

- OECD. (2012). Education at a glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing.
- Paulo Freire, P.-R. (1987). O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière. (I. P.-R. Paulo, Ed.) Brasil: Editora Vozes Ltda.
- PÉREZ, J. F. (2009). Coaching para docentes - Motivar para o sucesso. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1991). Comunicação e relação interpessoal, Porto: Manual do Formador. Porto: GETAP.
- Robert Bogdan, S. B. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. (2009). Tornar-se Pessoa. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rowlands, M. (2009). O filósofo e o lobo. Lisboa: Lua de papel.
- Savater, F. (2006). O valor de educar (1ª Edição ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schön, D. (1987). Educating the reflexive practioner. São Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Sepúlveda, L. (1999). O velho que lia romances de amor (16ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Silva, A. d. (2000). Textos Pedagógicos II. Lisboa: Âncora Editora.
- Souza, J. F. (2002). Atualidade de Paulo freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora.
- Teixeira, C. d. (Setembro de 2012). Tese de mestrado: Competências transversais de educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Porto: ESEPF.
- TOPPING, K. (2000). Séries Práticas Educativas - 5. (UNESCO, Ed.) Departamento Internacional de Educação.
- Torres, C. A., O'Cadiz, M. d., & Wong, P. L. (2002). Educação e Democracia - A práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez Editora.
- Unamuno, M. d. (2007). O sentimento trágico da vida. Viseu: Relógio D'Água Editores.
- Vasconcellos, M. D. (Abril de 2002). Pierre Bourdieu: A Herança Sociológica. Educação & sociedade, ano XXIII, nº78 .
- Wivian Weller, N. P. (2010). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação - Teoria e Prática. Petrópolis: Editora Vozes.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1 – Guião da entrevista semiestruturada



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Fases	Objetivos	Questões/Afirmações	Tópico	Tempo
1 Explicação quanto aos objetivos	Explicar a finalidades do trabalho	Esta entrevista tem como propósito recolher informações para o desenvolvimento de uma tese de mestrado na área das Ciências da Educação, cujo tema é “ Estórias dentro de uma história profissional – A narrativa de um curso de educação para adultos”. Os dados são confidenciais e anónimos. Desde já, apresento-lhe os meus sinceros agradecimentos pela sua disponibilidade.	Investigação, recolha de opiniões	3'
2 O passado escolar	Recolher informações sobre a história educacional do aluno	Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?	Local, habilitações académicas, idade de entrada na escola / saída da escola, retenções, motivo do abandono	5'
3 Reingresso na escola	Entender o motivo do reingresso na escola	Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?	Motivação, profissão, RSI, melhoria das condições de vida	5'
4 Perfil do docente	Aferir as características para o perfil de um docente	De acordo com a sua experiencia, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?	Perfil do docente	

5 Aprendizagens	Perceber o que foi mais/menos importante	O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?	As aprendizagens, aplicabilidade dos conhecimentos	5'
6 Dimensão interpessoal	Compreender a importância do relacionamento humano	No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?	Relações interpessoais, necessidade de um amigo, confidencialidade,	5'
7 Envolvimento	Identificar aspetos marcantes no curso	Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda--se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?	As aprendizagens, envolvimento pessoal, expetativas pessoais.	5'
8 Inserção na vida ativa	Verificar a utilização do curso na vida ativa	Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?	Expetativas geradas em termos de empregabilidade	5'
9 Sugestões	Recolher sugestões	Que alteração proporia para um novo curso?		5'

9.2. Anexo 2 – Entrevistas



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de Paula Frassinetti Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito

entrevistado (anonimato): Ent.1

Data da entrevista: 9 de julho

Nome do entrevistador: Sónia

Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 5:20

Género: Feminino Masculino

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

Entrei na escola com seis, sete, sete e fiz até à terceira classe. Abandonei a escola porquê... sei lá...porque não gostava muito da escola na altura e quis sair. Agora não faço nada e a minha vida sei lá tem sido uma vida normal, uns dias melhores outros piores. Sou divorciada e tenho três filhos.

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Fui para a escola por opção própria e por causa do rendimento, fui obrigada pelo rendimento. Fui para a escola para aprender mais coisas, coisas que não consegui aprender quando era criança, aprendia agora de adulta.

4) De acordo com a sua experiencia, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

Como professora que eu tive agora de adulta gostei da professora, como amiga como tudo...gostei. Foi amiga dos alunos.

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

Mais importante...sei lá...foi a convivência com ciganos...sei lá...foi a convivência sei lá porque é assim a convivência com os ciganos uns com uns passamos a conviver, todos os dias falava com eles estava pertinho deles e foi aprender coisas que eu aprendi. O que foi menos importante no curso foi ser pouquinho tempo de andar, devia ser mais tempo que devíamos andar.

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

Foi um relacionamento bom. Éramos todos compreensivos uns com os outros ali. Se falássemos qualquer coisa sobre a escola sobre a aula, se perguntássemos uma opinião a um os outros concordavam

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda-se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

Quando estávamos na nossa hora do intervalo e íamos ao café tomar o nosso cafezinho (risos)... tenho saudades disso...

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

Não fiz mais nada....andei num curso que fiz...ai como vou explicar.. andei na Fenaige a aprender coisas sobre ...como é que se lida com crianças, com idosos. Depois numa altura andei a fazer um estágio na parte da lavandaria, a dar a ferro e a por roupas a lavar. Cursos assim de... de fazer pouco de cada coisa, de matemática, de trabalhos manuais, de várias coisas. A minha vida tá na mesma....

9) Que alteração proporia para um novo curso?

Gostava que fosse como o que tive, que fosse igual, na mesma....os horários eram bons para mim e ia na mesma para a escola.



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito

entrevistado (anonimato): Ent.2

Data da entrevista: 20 de julho

Nome do entrevistador: Sónia

Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 05:52

Género: Feminino Masculino X

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

Fui para a escola tinha para aí 8 anos. Não tinha escolaridade nenhuma, não andei... andei lá por andar. Frequentei...sei lá...cerca de um ano por causa dos meus colegas e porque não aprendi nada lá. Foi desinteresse.... A minha vida desde essa altura foi andar a curtir até aos 22 anos. Aos 22 casei e tenho um filho. Em antes de casar fui para o colégio, colégio da Guarda, Mondego...é um colégio interno para os que se portam mal, foi o tribunal que me mandou por faltar a escola, por dar milho às pombas e por ir muitas vezes à missa... (sorriso)

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Olhe foi porque eu não sabia ler nem escrever. Fui por opção minha e claro pelo rendimento.

4) De acordo com a sua experiencia, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

Ser humilde e ser sincero com as pessoas e ... e... prontos conhecer bem as pessoas.

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

No curso? Olhe foi conhecer pessoas que eu talvez não conhecia, não frequentava com essas pessoas, aprender um pouco e aprendi alguma coisinha. O menos importante foi a seca (gargalhadas).

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

A convivência.

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda--se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

Os leites achocolatados que a professora nos dava... (risos)

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

Nada, a minha vida tá igual, de mal para pior...

9) Que alteração propria para um novo curso?

Em primeira coisa gostava que pagassem para as pessoas irem de livre vontade e... sei lá... Em princípio não mudava mais nada.



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito

entrevistado (anonimato): Ent.3

Data da entrevista: 20 de julho

Nome do entrevistador: Sónia

Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 03:49

Género: Feminino Masculino X

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

Comecei a frequentar a escola pá aí com 7, 8 anos e fiz mais ao menos até aos doze. Depois abandonei a escola porque vivia num bairro social e não se aprendia grande coisa era mais ... fugíamos da escola.... A minha vida tem sido feiras, casei aos 16 anos... ah... comecei a fazer feiras a partir dos 16 anos, depois casei e tenho 3 filhos.

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Por causa do rendimento. E se não fosse isso não vinha à escola.

4) De acordo com a sua experiencia, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

Assim como a professora Sónia... compreensiva.... sabe ensinar quando tem que ensinar...

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

Foi o aprender a ler, foi a amizade que criamos juntos... O menos importante? Foi quando a gente, sei lá Não aprendíamos ou não nos sentíamos bem naquele dia.

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

A amizade, a brincadeira...

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda-se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

Recordo de algum mo..... momentos que tivemos vá... de brincadeiras, momentos de alegria.

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

Nada, nada.

9) Que alteração proporia para um novo curso?

Gostaria que fosse noutra escola, que fosse uma coisa mais a sério que não acabassem com a escola. Deixaram de nos ligar, nunca mais nos ligaram....

Sónia Coelho / 2012



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito

entrevistado (anonimato): Ent.4

Data da entrevista: 22 de julho

Nome do entrevistador: Sónia

Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 3:48

Género: Feminino Masculino

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

Eu já tenho 25...ah... quando eu entrei para a escola tinha para aí uns sete ou oito anos já e não aprendi nada professora. Ia uma semana deixava e um mês deixava outro mês...ia assim, de vez em quando à escola. Eu nunca gostei de escola, professor Depois tive no Alentejo ao pé do meu avô, depois vim, vim para cá para casa da minha tia Fina e foi assim a minha vida. Tenho 25 anos e tenho um filho.

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Porque queria aprender...porque assim não é vida, porque eu não sei ler nem escrever, que era para arranjar um trabalho de jeito. Vim para a escola porque eu queria escola, nós aqui no bairro todos queremos a escola.

4) De acordo com a sua experiência, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

Assim uma pessoa normal com as gentis, que não seja melhor pós outros do que ... dá valor mais aos outros do que, por não saber ler...eu...dar mais importância aos outros do que a mim. Somos todos iguais professora.

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

O que foi mais importante no curso foi andar, foi fixe. Não, eu gostei, eu é que não tenho cabeça para a escola eu gostei... eu estranhei foi quando fui para aquela escola lá para cima, eu não gostei daquela escola, queria vir embora.

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

Estarmos todos juntos com a professora, quando fizemos aquilo das velas, daquilo das velas gostei. Gostei de estar na escola, não digo que não gostei. Mas estranhei muito professora.

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda--se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

Eu gostei, porque é assim, você para mim era um espetáculo, falávamos, ríamos e brincávamos na escola, não me incomodava nada a escola.

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

Não, cada vez para pior. Não, também não que eu não aprendi nada.

9) Que alteração proporia para um novo curso?

Queria voltar outra vez à escola, não mudava nada professora que eu gostava da escola.



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito

entrevistado (anonimato): Ent.5

Data da entrevista: 25 de julho

Nome do entrevistador: Sónia
Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 5:16

Género: Feminino Masculino

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

Fui para a escola com seis e andei até aos catorze. Abandonei a escola por causa da idade, já tinha atingido o limite da idade dos catorze anos. É assim, frequentei até à quarta classe e fiz até... Depois juntei-me, tive 2 filhos, trabalhei....

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Fui obrigada...é assim... como fui mais rápido foi pela questão do rendimento, mas quer dizer eu tinha aquele desejo de fazer o exame da quarta classe, também para mim era muito chato andar à procura de trabalho e dizer que não tinha a quarta classe, só tinha a terceira. Assim um dia mais tarde tinha essa ideia de tirar o exame da quarta classe pela escola da noite ou assim, pronto com o rendimento foi uma opção, foi mais rápido.

4) De acordo com a sua experiencia, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

Sei lá... acho que é preciso ter muita coragem porque só vir dar aulas a adultos e saber, não saber com que pessoas vem lidar, não é?

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

É assim... foi conhecer novas pessoas, da amizade da professora, nessa parte também nos ajudou muito. A gente entra numa escola para dar aulas de primária de adultos então é um bocado complicado, um bocadinho pronto isso para mim foi muito importante. O menos importante ...ahhhh....no que foi a formação tic (risos).

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

Sei lá ... o convívio..., o à vontade que a professora nos pôs.

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda--se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

Talvez as aulas e quando foi receber o diploma da quarta classe que isso foi muito

importante para mim.

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

É assim mudar não mudou mas já, já tenho outra oportunidade de emprego, já não vou com aquela vergonha, quer dizer, que tinha a terceira classe, já vou com a quarta classe, já vou com aquela coisa de ter o exame da quarta classe. Para mim já é muito importante.

9) Que alteração proporia para um novo curso?

É assim gostava que fosse aqui na escola do Lagarteiro, com a professora porque já conheço a professora não é e acho que já entrava com outro à vontade sem receio e talvez tivesse mais coisa para continuar os estudos, mais força saber que não vou com aquele receio sem ser com professores desconhecidos.



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito

entrevistado (anonimato): Ent.6

Data da entrevista: 25 de julho

Nome do entrevistador: Sónia

Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 16:23

Género: Feminino Masculino X

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

No início, mal que eu fiz, tive idade pronto, andei na escola em Viseu, fiz a minha primeira classe... fiz a segunda até ao meio, só que prontos eu perdi a minha mãe novinho o meu pai não me pôs na escola...casou-se e ficamos com a minha avó um bocado abandonados e acontece que eu levei um pontapé na vida... sem mãe sem pai fui criado com uma avó que já faleceu, prontos e depois andei a estudar na Régua, tive estudos de noite, que andava a estudar de noite a ver se conseguia acabar a quarta classe. Não consegui acabar a quarta classe, mas ia sempre à escola, só que ia prontos como eu ia de saltimbancos eu era mesmo assim, eu era capaz de estar um mês ou dois com um tio meu, estudava aquele mês ou dois ou três ou quatro, ia para Viseu, ia para Viseu tornavam-me a meter na escola... à noite. Depois saía de Viseu e ia para a beira de outro tio meu que estava na Régua, tornava-me a meter na escola e nunca completei a quarta classe. Prontos e obrigou-me a trabalhar, naquela altura prontos éramos muitas crianças que ficamos abandonadas, 5 raparigas e 4 rapazes, um até já faleceu. Pronto levei muito pontapé na vida, prontos e eu nunca consegui o que eu queria que era os estudos, porque me faziam falta, a questão não é de eu, que o Manuel não sabe ler, eu para mim sei, para as outras pessoas não posso saber, mas para mim eu sei. Mas se eu estiver sozinho eu escrevo uma carta mas se estiver acompanhado dá-me assim, prontos dá-me assim mais complicação e uma pessoa está mais com medo de dar um erro ou aquilo ou ... mas se estiver sozinho eu escrevo uma carta. Já não me lembro quando abandonei os estudos... depois vim para a beira da minha irmã, aqui para o Porto, casei aconteceu que eu tive que me atirar à vida, prontos eu tive em Espanha também, a partir dos 14 anos já andava em Espanha, a dar pela vida prontos que naquela altura tinha que ser assim, não havia sobrevivência. A gente era de andar a vender de porta em porta, embora houvesse feiras, mas era de porta em porta a vender umas toalhas de mesa eu e a minha esposa que já fazia feiras, prontos tive uns sogros que me ajudaram muito qua agora

já lá estão e a vida foi levando foi levando até isto.

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Sei lá por vezes um passatempo ou é como o euromilhões que a gente perde, são horas perdidas que a gente vai recuperar. Fui obrigado, quer dizer, obrigado, obrigado, prontos mas eu antes preferia que não me obrigassem pois a sra. Professora sabe.

4) De acordo com a sua experiencia, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

As capacidades que eu tenho a dizer foi que enfrentou, foi muito corajosa, é o que eu tenho a dizer, mal não posso dizer e tivemos momentos bons que a gente prontos convivemos ali, não foi uma ano foi dois apelativos, embora eu faltasse um bocadinho, um dia por outro faltasse à escola, prontos e dadas aquelas possibilidades fazia um esforço para ir à escola. Sempre foi boa professora, sempre respeitada por todos os alunos que andamos ali, ninguém a tratou mal e a sra. Professora à gente, aliás até tínhamos vezes que a gente ríamos e conversávamos em conjunto e a sra. Professora encarou essa situação a dizer, porra, um dia mais tarde, os ciganos não são aqueles bichos, não são aquelas pessoas que maltratam assim sem mais nem menos, que esfaqueiam assim sem mais nem menos, o cigano também é humano. O que tem de bom também tem de mau, como em todos, em negros, em sei lá...todas as raças prontos, é mesmo assim, há uns que poem etnias outros por raças, a gente já não sabe por onde é que anda.

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

Para mim foi tudo, tudo um pouco que prontos, fiquei triste por não passar, não estava habilitado, com capacidades de passar, não passei mas não fiquei triste, aliás eu vi que também não tinha capacidades de passar e também não ia passar por baixo das carteiras ,assim sem mais nem menos. Pronto eu também tenho muitos problemas de saúde que também pode tar ligado porque eu ,às vezes ia um bocado triste ou iam um bocado....prontos....que remédio a gente fosse e, na altura quando, quando ameaçaram cortar o rendimento ou que cortavam aquilo aí já não era vontade de estudar era mais um esforço que a gente tinha.

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

Olhe foi aquele passeio que a sra. Professora deu, prontos e acho que todos ficaram muito felizes, até à Régua, a minha terra natal, e correu tudo bem, das melhores hipóteses que a gente podia ter de aulas com a sra. Professora que estava sempre a rir, a conversar, a estudar.

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda--se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

Sim... sim às vezes algumas brincadeiras prontos. Uma delas foi ai...o... Navarro, aquela da fotografias que era só abraços com o Rui Rio (risos) e achei isto engraçado.

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

Pronto foi aquilo que eu já expliquei, a escola da noite ou a que tivemos não fazia mal a ninguém, acho que para certos jovens, porque houve lá pessoas que não sabiam ler e hoje já conseguem escrever o nome, já conseguem pegar numa canetazinha e escrever o seu próprio nome que é o caso do...do...aquele de óculos, aquele que até faltava, a gente

chamava-lhe o Chico, prontos é o caso dele que não sabia uma letra do tamanho dele e ele conseguiu, conseguiu...mas ele tinha capacidades de aprender e de um momento para o outro e ele que não perca, ele até me chegou a dizer que queria tirar o nono. Há pessoas que querem aproveitar e este desperdício é muito mal apoiado.

9) Que alteração proporia para um novo curso?

Pronto eu ponha o curso... há muitas oficinas aí...bate-chapas ou mecânica qualquer coisa que uma pessoa pudesse entreter, ao menos já que nos querem dar os cursos temos que os aproveitar da melhor maneira, de trazer dinheiro pois ainda tenho duas filhas para dar de comer e prontos e lutar pela vida do dia a dia. Se houvesse esses curso até era muito bom.



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito

entrevistado (anonimato): Ent.7

Data da entrevista: 9 de julho

Nome do entrevistador: Sónia

Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 02:46

Género: Feminino Masculino

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

Fui para a escola para aí com 7 anos, acho eu até à segunda e depois não fui mais para a escola acho eu, Fui até aos catorze. Nunca faltei mas depois comecei a ficar em casa, as minhas irmãs começaram a casar e eu tinha um irmão muito coisa e comecei a ficar em casa, depois casei e agora tenho 41 anos e sou doméstica como você sabe.

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Por causa do rendimento, se não fosse por causa do rendimento não vinha.

4) De acordo com a sua experiência, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

Acho que os professores devem ser bons, a professora trata-nos como normais e a gente sempre se deu bem com a professora, com os colegas com tudo, pronto não tenho nada a dizer de mal disso. Acho que como você é um bom professor, você foi muito minha amiga e é muito boa pessoa.

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

Ah foi conviver com as outras colegas, com a professora, para mim foi tudo muito bom, não tive zangas com ninguém. Não tenho nada a dizer de ninguém.... Gostei de andar lá com as minhas colegas, gostei muito da senhora professora mas, às vezes havia vezes que não me apetecia ir, a senhora professora sabe bem a minha vida...

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

Gostei da turma, gostei da professora, não tenho nada a dizer de ninguém, tenho muitas coisas boas de lá, a professora foi muito boa para a gente.

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda-se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

Não, não...

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

Nenhum, tá tudo na mesma.

9) Que alteração proporia para um novo curso?

Se me dessem queria um curso para ganhar dinheiro, já viu com 24 contos como é que fazemos numa casa mas, se fosse para ganhar não me importava. Mas eles cada vez vão cortar mais.



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito entrevistado

(anonimato):Ent.8

Data da entrevista: 26 de julho

Nome do entrevistador: Sónia

Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 02:53

Género: Feminino Masculino

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

Tenho 42 anos e quatro filhos. Andei na escola até aos 8 anos, até à quarta mas não fiz o exame. Chumbei...chumbei na primeira classe e abandonei a escola tinha 14 anos. Andei a trabalhar... na construção civil, lavador de vidros...

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Há uma que fui obrigado também pelo...pelo rendimento mínimo e há outra para aprender mais um bocado e tirar o exame da quarta. Se não fosse o rendimento mínimo em princípio não ia à escola.

4) De acordo com a sua experiência, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

Uma delas é ser ter paciência com os adultos porque nós somos mais difíceis de aturar que os pequenos, se for a ver, e ser simpáticos.

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

Foi aprender a ler melhor e a escrever, menos importante não tenho nada.

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

O companheirismo e a amizade.

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda--se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

Positiva? O convívio, o convívio com as pessoas com os colegas e mais aquele coiso do passeio que nós tivemos todos em convívio.

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

Concluí o quarto ano ainda andei a fazer uns serviços uns,uns biscates, depois fui outra vez para um curso tirei o sexto e agora tou a tirar o nono.

9) Que alteração proporia para um novo curso?

Coisas melhores por exemplo, onde estou agora a alimentação não vale nada. A nível de curso estamos a aprender bem, haviam de ser mais puxados.



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito entrevistado

(anonimato):Ent.9

Data da entrevista: 25 de julho

Nome do entrevistador: Sónia

Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 06:26

Género: Feminino X Masculino

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

Fui dos 6 até aos 16 na escola do Cerco e andei até à 2ª. Reprovi porque é assim, porque é assim eu não sabia ler, a minha professora não me ia passar e é assim como tive dois esgotamentos ,na altura, que até andei a ser prontos, ali num médico na Rua do Vilar à beira do Palácio e depois quando cheguei aos seis ao...aos 16, andei até aos 16 na escola e depois dos 16...fui trabalhar para a avenida Fernão Magalhães em ajudanta de cozinheira. Agora tenho 44 anos e tenho 2 filha.

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Assim a Doutora perguntou-me se eu queria ir para a escola e eu disse que sim porque não sabíamos ler e também fomos obrigadas por causa da situação do rendimento.

4) De acordo com a sua experiencia, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

Eu oh senhora professora toda a gente é igual, o professor tem de ter uma maneira igual.

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

Nas aulas foi aprender a ler que não sabia e a juntar as letras. O menos importante, é assim coisas que não sabia também fazer contas de dividi que isso também não sei (risos).

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

Foi tudo bom a senhora professora ensinou um bocadinho daquilo que a gente não sabia. A professora Sónia foi boa para nós

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda--se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

Sim, gosto da senhora professora é assim gostamos todas, acho que todas gostaram da senhora professora, não tiveram de dizer e a senhora professora fez naquele momento um bom momento para nós todas.

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

É assim tá na mesma igual, só que arranjei trabalho

9) Que alteração proporia para um novo curso?

É assim, em primeiro lugar era o local, depois era pessoas, sei lá punha a escola onde o nosso presidente quisesse, consoante dessem as ordens, as pessoas é que sabem.



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito entrevistado

(anonimato):Ent.10

Data da entrevista: 9 de julho

Nome do entrevistador: Sónia Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 04:12

Género: Feminino Masculino

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

Eu...eu nem me lembro se fui à escola...fui à escola mas fugi, fugi por causa da brincadeira. Depois não fiz nada, passei a vida nos hospitais. Sou solteiro (risos) e tenho 6 filhos e tenho 46 anos.

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Para aprender a ler e a escrever eu acho que não fui obrigado. Olhe quer aquilo ou quer ir para outro lado e eu sem querer eu ando mesmo maluco da cabeça. Mas não foi por causa do rendimento mínimo.

4) De acordo com a sua experiência, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

Tem que ser uma professora boa ou um professor bom, que se dê com a gente, nê. E a gente ser sincero para a professora.

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

O mais importante? Olhe para mim fui que não sabia ler um "a", não sabia uma palavra, uma letra nenhuma, foi bom que aprendi alguma coisa. O menos importante foi acabar a escola

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

Pensando na professora não queríamos outra, não temos queixas de si. A gente não queríamos outra pessoa queríamos a si. Já estamos mais habituados consigo.

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda--se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

Gostava das horas que lá távamos, que brincávamos e fazíamos e nas horas livres brincávamos um bocadinho e aprendíamos a ler e a escrever.

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

Nã mudou ca minha cabeça num anda boa. A minha vida tá igual.

9) Que alteração proporia para um novo curso?

Acho que não, acho que gostava de apanhar um curso que pudesse ir trabalhar.



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito entrevistado

(anonimato):Ent.11

Data da entrevista: 26 de julho

Nome do entrevistador: Sónia Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 02:33

Género: Feminino X Masculino

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

Devia ser aos seis anos que eu fui para a escola, que eu faço anos em setembro, e fiz até à 4ª e saí já era grandinha. Casei e tive filhos, tenho 4. Tenho 41 anos.

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Foi por causa do rendimento mínimo.

4) De acordo com a sua experiência, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

Uma pessoa que compreenda a gente... que compreenda.

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

Aprender.

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

Foi boa.

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda--se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

De ir para a escola e estarmos todos a conversar.

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

Nada. Ainda está mais em crise.

9) Que alteração proporia para um novo curso?

Não, não ia para lado nenhum.



Centro de Investigação Paula Frassinetti – CIPAF – ESE de

Paula Frassinetti

Projeto de Investigação: *Estórias dentro de uma história profissional- A narrativa de um curso de educação para adultos*

Identificação do sujeito entrevistado

(anonimato):Ent.12

Data da entrevista: 9 de julho

Nome do entrevistador: Sónia Coelho

Tipo de entrevista: Presencial

Duração: 06:51

Género: Feminino Masculino

2) Como foi o seu percurso escolar até ter abandonado a escola pela primeira vez?

Sei lá tinha para aí uns dez anos ou mais, aqui no Porto. Fiz paí a segunda ou a primeira mal. Depois saí da escola proque eu só queria andar a fazer mal, só queria andar a brincar e fugia. Depois fazi 6 filhos e uma família e ando à minha maneira... a minha cabeça não dá muito e já tngo 33, 34..

3) Qual foi o motivo que o/a levou a frequentar novamente a escola?

Pronto eu quando agora voltei à escola foi por causa do rendimento. Claro que eu não me ia por na escola, porque eu recebo o rendimento mínimo, pronto ela disseram-me e eu ando na escola

4) De acordo com a sua experiencia, quais são as características relacionais que o docente deve possuir para desempenhar o seu trabalho com alunos tão específicos?

Quando fui pá escola senhora professora fiquei assim a pensar, oh meus deus, com algum receio mas logo vi e gostei. Gostava mesmo de aprender. A minha cabeça é que não dá muito para aprender. A professora era boa, ajudava a gentis a fazer as cópias, a fazer as coisas. Só que eu não conseguia aprender nada a minha cabeça cada vez está pior.

5) O que foi mais/menos importante para si neste Curso de Alfabetização?

É assim, eu queria saber ler, que não sabia cã minha cabeça não dava, tinha o meu marido preso e a minha cabeça não dava para estudar e eu penso que não consegui por causa disso. Eu gosti de tudo. Ó primeiro é que eu estava assim meio, pronto assim com as amigas. Havia colegas que eram boas e havia outras que gostava de ouvir só para contar.

6) No seu caso, o que destacaria como o mais importante no relacionamento entre a docente e a turma?

Alguns, aquilo era mais raiva. Andavam a dizer mal uns dos outros mas eu não. Para a professora gostava mas os outros andavam sempre a falar de mim e às vezes ficava chateada. Oh meu deus porque é que as pessoas são assim mas agora de resto adorei. Para mim o melhor era você, nos alunos o melhor não era confiar. Eles já estavam a falar mal das

gentis por trás. Eu não confiava em ninguém, confiava só na professora. Eu era.

7) Ao longo deste curso de alfabetização, enquanto aluno, recorda--se de algum momento que o tenha marcado pela positiva?

Gostei de termos a fazer aquele projeto que estivemos a fazeri dos sabonetes e das velas. Adorei, gostei de tar a fazer os sabonetes.

8) Que efeitos práticos teve o curso na sua vida ativa?

Tá igual. Mudar não mudou.

9) Que alteração proporia para um novo curso?

Se houvesse...se chamassem claro que eu ia. Queria que fosse você, queria que fosse a nossa professora. Querer eu queria, não me importava. Ir eu ia, o mal é as crianças, tantas horas... se fosse à noite, durante o dia não digo, agora à noitinha era capaz de ir senhora professora. Até era capaz de ir uma horinha ou duas, agora assim...

9.3. Anexo 3 – Análise documental

Categorias e subcategorias:

Projeto (PRO) - As informações incluídas nesta categoria revelam uma visão geral sobre o projeto, referindo os dados relevantes que se relacionem com a criação do mesmo, os seus propósitos e modo de operacionalização, metodologia e equipa.

Objetivos (PRO-O) – Incluíram-se nesta subcategoria os objetivos e os pressupostos que levaram à criação do Projeto.

Metodologia (PRO-M) – Incluiu-se nesta subcategoria a metodologia utilizada pelo Projeto.

Equipa (PRO-E) – Incluiu-se nesta subcategoria a constituição da equipa e parceiros envolvidos no Projeto.

Bairro e população (BP) – as informações incluídas nesta categoria permitem ter uma visão geral da população do bairro, permitindo a sua caracterização, informações sobre os seus habitantes, espaço geográfico.

Problemas (BP-P) – Incluiu-se nesta subcategoria os problemas aferidos no Bairro

Estrutura familiar (BP-EF) - Incluíram-se nesta subcategoria dados sobre os tipos de família dos residentes no bairro, situações de famílias tradicionais, unipessoais e monoparentalidade, gravidez na adolescência.

Estrutura etária (BP-EE) - Incluíram-se nesta categoria informações relativas à idade da população do bairro.

Nível de escolaridade (BP-NE) - Nesta subcategoria são aferir os níveis de escolaridade, idade e motivo do abandono escolar.

Ca tegoria	Sub categoria	Fonte	Núcleo de análise
Pr ojetos (PRO)	Press upostos (PRO-P)	Instituto Nacional de Habitação (RCM 143/2005) Doc.1 Maria Leite Sousa – Pré- candidatura.doc Doc.2	<p>é um programa que contribui para a operacionalização de uma linha estratégica da política das cidades orientada para a integração sócio urbanística [Doc.1/1]</p> <p>desenvolvimento de projetos de intervenção integrada orientada por critérios de planeamento e monitorização de resultados</p> <p>desenvolvimento de parcerias público-público e público-privado aos vários níveis, quer em matéria de modelo de financiamento quer em matéria de gestão de projetos.</p> <p>(...) e que culmine na formalização de um protocolo de parcerias para cada território que operacionalize os planos de intervenção, planos de financiamento e modelos de gestão durante e pós projeto de intervenção.</p> <p>Promoção do desenvolvimento de uma forma equilibrada e inovadora no conteúdo e na forma, de modo a garantir a sustentabilidade económica, social e ambiental, reforçando a concretização da</p>

		<p>Case Study 1: Critical Urban Area Programme, Skills for the future, Making better places in europe.</p> <p>Doc.3</p>	<p>ideia de cidade inclusiva, onde o planeamento estratégico e a participação activa desempenham papéis fulcrais. [Doc2/2]</p> <p>(...) os propósitos da Iniciativa em torno de seis princípios orientadores:</p> <p>Intervenções orientadas para a Inovação;</p> <p>Projectos Mobilizadores com Impactes estruturais;</p> <p>Intervenções centradas na reabilitação e na qualificação;</p> <p>Coordenação estratégica e participação;</p> <p>Novos recursos financeiros;</p> <p>Valor acrescentado e sustentabilidade.</p> <p>Key characteristics of approach include: strong strategic coordination with inter-ministerial cooperation under the coordination of the Secretary of State for Spatial Planning and action plans developed at the local level through the cooperation of local partners. (...) The project has enable the development of teamworking and partnership building.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>The main problem addressed by the process is the need to coordinate financial, management and monitoring frameworks across different frameworks across different levels of intervention.</p> <p>Many urban areas facing similar problems have already been the subject of intervention in the context of national and European programmes or have been designed as priorities for the intervention plans of government or charity organizations. However, difficulties have often been experienced concerning the coordination and integration of such interventions, in particular, the strategic coordination of financial, management and monitoring frameworks across different levels of intervention. [Doc.3/4].</p> <p>(...) is supported by the interest and motivation of central Administration partners, for example the Healthy Ministry, Education Ministry, Culture Ministry, Environnement, Territory Planning and Regional Development.</p>
	Objetivos (PRO-O)	Maria Leite Sousa – Pré-candidatura.doc	Tem como objectivo geral, contribuir para a operacionalização de uma linha estratégica da Política das Cidades, orientada para a integração sócio-urbanística de territórios que

	<p>Doc.2</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros nº 189/2007</p> <p>Doc.4</p> <p>IBC– governância e</p>	<p>apresentam factores de vulnerabilidade crítica, do ponto de vista urbanístico, económico, social e organizacional.</p> <p>Tendo em conta os factores de vulnerabilidade apresentados, devemos considerar objectivos específicos aos níveis:</p> <p>Territorial / Urbano: proceder à requalificação da envolvente urbana, tendo em conta a sustentabilidade ambiental;</p> <p>Sócio-económico: melhorar qualidade de vida, promover a participação, valorizar a cultura local e estimular o empreendedorismo de base local;</p> <p>Organizacional: promover a participação, parcerias e proximidade (acções integradas) de modo a facilitar a relação entre os vários agentes envolvidos (...)</p> <p>Inovação: pretende-se testar uma linha experimental de desenvolvimento de metodologias e modelos de intervenção, de gestão e financiamento que possam ser referenciadas como boas práticas.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>participação</p> <p>Doc.5</p> <p>Protocolo de parceria – Lagarteiro 2008/2012</p> <p>Doc.6</p> <p>Revista “dependências” Setembro de 2006</p> <p>Iniciativa Bairros Críticos</p> <p>Doc.7</p> <p>Pág.5</p>	<p>(...) irá contribuir , não só para cumprir objectivos de natureza local, mas também para combater assimetrias ao nível regional e nacional, na medida em que irá contribuir para o desenvolvimento multidimensional dos territórios abrangidos pela Iniciativa [Doc.4/5]</p> <p>(...) visando o desenvolvimento de soluções de requalificação urbana através da promoção de programas de intervenção num número restritos de bairros de áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, em que se adotam e testam soluções institucionais, procedimentais e tecnológicas inovadoras (...)</p> <p>(...) orientada para a integração socio-urbanística de territórios que apresentam fatores de vulnerabilidade crítica.</p> <p>é uma operação experimental para a inclusão social (...) capitalizar a experiencia de anteriores programas e desenvolver modelos de intervenção inovadores.</p> <p>(...) envolveu até à data 91 entidades/organizações/associações locais.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>envolve 7 ministérios e as autarquias locais.</p> <p>As principais tarefas (...) serão: desenvolver e propor um plano de ação detalhado; gerir e supervisionar a ação dos diferentes parceiros locais (...)</p> <p>(...) a ideia de visão partilhada e programa comum. Há muito que sabemos que as situações urbanas de maior complexidade não se compadecem com intervenções casuísticas e estritamente sectoriais (...) Precisamos, por isso, de mais coordenação, de mais participação, de mais inteligência colectiva, de mais decisões partilhadas, de mais capital social.</p> <p>(...) é que as acções a desenvolver, ao mesmo tempo que respondem a necessidades vitais de populações em termos de qualidade de vida, devem orientar-se também para a criação de novas oportunidades: a partir da escola, a partir da família, a partir do emprego, a partir dos espaços de lazer, a partir do bairro, a partir de cada um em qualquer lugar do mundo.</p> <p>(...) é a de aprender com a</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			experiência a gerir com rigor os recursos públicos.
	Metodologia (PRO-M)	<p>Diário da República</p> <p>I Série – B N° 172</p> <p>7 de setembro de 2005</p> <p>RCM n° 143/2005</p> <p>Doc.8</p> <p>Revista “dependências” Setembro de 2006</p> <p>Iniciativa Bairros</p> <p>Críticos</p> <p>Doc.7</p> <p>Pág.7</p>	<p>(...) que se pretende executar , importa prosseguir esforços de desenvolvimento das políticas anteriores , aperfeiçoando e inovando nas metodologias e nos instrumentos de intervenção. É neste sentido de procura e desenvolvimento de soluções inovadoras e duráveis que fundamenta a Iniciativa (...)</p> <p>O financiamento desta Iniciativa é assegurado pela articulação, no quadro do protocolo de parceria, dos recursos dos orçamentos das entidades participantes e dos programas, com financiamento nacional ou comunitário (...)</p> <p>É uma iniciativa integrada que pretende contar com a ligação e a optimização da relação entre aquilo a que chamamos os sistemas ecológicos territoriais. Portanto, a iniciativa tem uma</p>

		<p>Case Study 1: Critical Urban Area Programme, Skills for the future, Making better places in europe.</p> <p>Doc.3</p> <p>Operação o Lagarteiro – Uma intervenção alicerçada na</p>	<p>base territorial, no sentido lato do termo e pretende ter vantagens na optimização dos diferentes pólos que comportam o ponto de vista territorial, da capacidade organizativa e interventiva no terreno, da qualidade de vida das pessoas, mas que vai sobretudo pretender intervir na optimização da relação entre vários factores. Por isso falamos de uma iniciativa que se pretende integrada, não sob o ponto de vista somativo mas porque visa intervir nas relações entre estes diversos factores e as pessoas.</p> <p>The project has demonstrated the importance of involving all the key government departments and organizations (public,private and community) in both the preparation and implementation of neighbourhood projects. The project has shown that is developing new organizational structures, it is important for local actors to learn from experts with wide-ranging experience in urban renewal.</p> <p>The project illustrated the importance of adopting both an integrated and comprehensive approach to piloting different forms of intervention</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		participação Doc.9 Pág .18	<p>with different (public, private and community) representatives.</p> <p>It has also been necessary to consolidate more effective and efficient methodologies in order to encourage:</p> <p>The development of projects based on</p> <p>Planning and outcomes criteria;</p> <p>Impact assessments informed by strategic guidelines and coherence and effectiveness, efficacy and efficiency criteria, at both vertical and horizontal levels</p> <p>The development of partnerships between the public and private sectors at different levels.</p> <p>The focus on action-oriented interventions.</p> <p>foi utilizada uma linguagem algébrica essencialmente qualitativa que procura captar e descrever a riqueza das relações entre objectos – Dinâmica de Poliedros ou Q-analysis.ⁱ</p>
	Equi	Instituto Nacional de	(...) a criação de um grupo de trabalho interministerial, com

pa (PRO-E)	<p>Habitação (RCM 143/2005) Doc.1</p> <p>Protocolo de parceria – Lagarteiro 2008/2012 Doc.6</p> <p>Revista “dependências” Setembro de</p>	<p>representação dos ministérios ao nível político.</p> <p>GTIM_ Grupo de trabalho Interministerial (composto por representantes dos vários ministros e dos Presidentes das Câmaras envolvidos.</p> <p>GTLocal_Grupo de Trabalho Local (GPL Grupo de Parceiros Locais + GAT’S Grupo de Apoio Técnico para cada território</p> <p>GC_Grupo de Consultores (composto por peritos</p> <p>PF_Parceiros Financeiros (serrão entidades ou fundos, privados, públicos ou comunitários)</p> <p>UAEL_Unidade de Acção Local (são unidades que estarão ativas somente durante a fase de execução dos projetos.</p> <p>INH_ Instituto Nacional de Habitação (coordenação dos trabalhos necessários à elaboração dos Protocolos de Parceria</p> <p>O núcleo de projeto terá um “escritório residente” no território e será</p>
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>2006</p> <p>Iniciativa Bairros Críticos</p> <p>Doc.7</p> <p>Pág.5</p> <p>Case Study 1: Critical Urban Area Programme, Skills for the future, Making better places in europe.</p> <p>Doc.3</p>	<p>estruturado à volta de subequipas constituídas por elementos da equipa técnica e das parcerias executoras responsáveis pelo projeto/subprojecto [Doc6/6]</p> <p>Hoje importa sobretudo salientar o contributo dado pelas várias entidades que participaram na elaboração conjunta dos Programas de Intervenção. Aos sete ministérios directamente envolvidos coube a coordenação estratégica de todo o processo, através do Grupo de Trabalho Inter-ministerial estabelecido para o efeito, e a mobilização de representantes de entidades tuteladas para integrarem o Grupo de Parceiros Locais criado em cada um dos bairros. Dando prioridade à aplicação nestes bairros de iniciativas sectoriais emblemáticas e inovadoras, disponibilizando espaços e técnicos (...)</p> <p>Due to the experimental nature of the programme, a Task Force of experts in socio-territorial intervention was also</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>created to act as a consultancy body to provide methodological advice and guarantee the consistency of approach. The task Force also provides validation of project proposals in the terms of strategic relevance, consistency and effectiveness.</p> <p>(...) The application of new organizational approaches, improvements in the mechanisms for the cooperation, have led to a more focused approach to the engagement of local areas actors (such as social charities and local and central administration representatives, including schools, the police and local leaders), leading to an inherent decentralisation of interests and agendas.</p>
Bairros e população	Problemas (BP-P)	Instituto Nacional de Habitação (RCM 143/2005) Doc.1 Diário da República	<p>Parte dos territórios que apresentam fatores de vulnerabilidade crítica tem sido já objeto de intervenção</p> <p>Com efeito, pela concentração de problemas sociais, pelo desfavorecimento</p>

		<p>I Série – B N° 172 7 de setembro de 2005</p> <p>RCM n° 143/2005</p> <p>Doc8</p> <p>IBC – governância e participação</p> <p>Doc.5</p> <p>Maria</p>	<p>e menor capacitação das suas populações, pela concentração de grupos mais vulneráveis às diferentes formas de discriminação, pelo estigma social que lhes anda associado e pelo bloqueio de oportunidades, estes espaços, por um lado, constituem o mais urgente desafio em termos de promoção da cidadania e da coesão social [Doc.8/7]</p> <p>Construção de respostas adequadas à integração social das crianças e dos jovens, bem como da população socialmente excluída e das minorias étnicas, nomeadamente através de ações nos domínios da educação, da formação, das artes, da cultura, do desporto e do lazer.</p> <p>1800 residentes.</p> <p>Cultura de dependência face ao subsídio e à segurança social.</p> <p>Abandono e insucesso escolar e baixas expetativas da família face à</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>soluções.</p> <p>(...) ao peso da economia informal e criminalidade.</p> <p>É constituído por 446 fogos, onde residem aproximadamente 1766 pessoas, totalizando cerca de 398 agregados familiares.</p> <p>Segregação sócio espacial e autofechamento: a desintegração socio urbanística verifica-se não só em termos da sua configuração espacial e enquadramento urbanístico, mas também em termos das vivências quotidianas e dos espaços de ação e de referência dos seus habitantes, contribuindo para o reforço do estigma social negativo que recai sobre o Bairro e sobre quem o habita.[Doc.7/10]</p> <p>(...)um dos principais problemas de insegurança vem das representações negativas que são trazidas do exterior e também de processos de exclusão vivenciados.</p> <p>Degradação do edificado, dos espaços coletivos e acessibilidades deficientes.</p> <p>A idade média dos edifícios é de 30 anos. (...) As acessibilidades e a circulação eram, e são ainda, deficientes</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>e bastante débeis.</p> <p>(...) na aposta daquilo que eram as zonas críticas e problemáticas que, muitas vezes, se apresentam classificadas de forma depreciativa como os subúrbios das cidades, aquilo de que quase apetece desistir. (...) nós não desistimos dessas zonas críticas, sabemos bem a importância que têm e o dever da sociedade para com elas. (...) É nessas zonas que se concentram os piores problemas, as maiores dificuldades de resolução, onde os problemas ambientais e sociais se confundem e mesclam, originando outros muito sérios.</p> <p>Trata-se, portanto, de um desafio à coordenação dentro do Governo e à coordenação também com as autarquias e organizações locais. Por isso estão aqui tantos membros do Governo, para que todos percebam que nós compreendemos o desafio. Não se trata apenas de melhorar os padrões ambientais nestas zonas críticas. Também se trata, claro está porque, como todos sabemos, a marginalidade social resulta sempre do</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>declínio dos espaços públicos e dos padrões ambientais ou do excesso de poluição. (...) O desafio aqui colocado também lança reptos à segurança, à educação, à cultura e todos têm que ter o seu programa e a sua presença por forma a que desta intervenção resulte um esquema articulado e integrado que permita uma resposta mais global.</p> <p>Por vezes com uma dimensão demográfica da ordem dos milhares ou mesmo dezenas de milhares pessoas – superior, portanto, à das nossas vilas ou até das pequenas cidades, concentram-se nestes espaços níveis socialmente inaceitáveis de abandono escolar, pobreza, desemprego, exclusão e insegurança.</p>
(B P)	Estrutura familiar (BP-EF)	Maria Leite Sousa – Pré-candidatura.doc Doc.2	<p>(...) as estruturas familiares de grande dimensão associam-se a níveis de sobrelotação habitacional</p> <p>Velhice fragilizada e monoparentalidade materna. Tratam-se de famílias de mães sós, com forte dependência económica, social e residencial dos familiares mais próximos, sendo por isso mais marcada a co-resistência com outros núcleos (família alargada e múltipla). Por se tratar</p>

		<p>sobretudo de mães sós e muito jovens, são geralmente vulneráveis quer economicamente, quer do ponto de vista dos cuidados prestados às crianças. [Doc.2/12]</p> <p>as estruturas familiares de grande dimensão associam-se a níveis de sobrelotação habitacional; as famílias compostas exclusivamente por indivíduos idosos e a maternidade na adolescência fragilizam as estruturas familiares.</p> <p>Famílias unipessoais: 12,2%</p> <p>Famílias monoparentais: 20,3%</p> <p>Famílias clássicas com 5 ou mais pessoas: 19,3%</p> <p>Famílias compostas exclusivamente por indivíduos com 65 anos ou mais: 9,8%</p> <p>Maternidade na adolescência: 11,1%</p> <p>As características sociofamiliares destas famílias indicam um quadro social de uma velhice fragilizada onde as despesas com a sobrevivência diária e a medicação ocupam uma parcela significativa dos seus rendimentos. [Doc.2/11]</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>(...) uma maioritária dependência do RSI (rendimento social de inserção) e a assunção de um fatalismo inibidor de ativação de recursos e concomitantemente, a ideia de que viver sem RSI seria algo de muito negativo e comprometedor, inclusive, dos níveis mais básicos de sobrevivência humana. Cerca de 67% das famílias são beneficiárias.</p>
	<p>Estrutura etária(BP-EE)</p>	<p>Maria Leite Sousa – Pré-candidatura.doc</p> <p>Doc.2</p>	<p>(...) a pirâmide etária da população residente é claramente jovem (...) 14,3% da sua população já tem 60 e mais anos (...) não deixa de ser relevante se atentarmos que as famílias compostas exclusivamente por idosos no bairro estão sujeitas a situações de pobreza, isolamento social, dependência e doença.</p> <p>Velhice fragilizada e monoparentalidade materna. (...)é igualmente relevante a monoparentalidade materna, sobretudo entre mulheres com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos (...) a monoparentalidade é uma situação essencialmente vivida no feminino (...).</p> <p>[Doc.2/13]</p> <p>tratam de bairros com populações eminentemente jovens, com fortes redes</p>

			<p>de solidariedade relacionadas com espírito de vizinhança e entreajuda. [Doc2/14]</p> <p>(...) a pirâmide etária da população residente é claramente jovem.</p> <p>População com menos de 25 anos: 37,8%</p> <p>A população do Bairro apresenta uma composição etária jovem, 14,3% da sua população já tem 60 e mais anos. (...) as famílias compostas exclusivamente por idosos no bairro estão mais sujeitas a situações de pobreza, isolamento social, dependência e doença.</p> <p>Os indivíduos residentes no Bairro com menos de vinte e cinco anos representam cerca de 38% da população total, sendo que a média etária se situa nos 35 anos.</p>
	Nível de escolaridade (BP-NE)	Maria Leite Sousa – Pré-candidatura.doc Doc.2	<p>Fracos níveis de escolaridade e de qualificações profissionais conjugam-se com altos valores de desemprego.</p> <p>(...) aos elevados níveis de abandono e insucessos escolares.</p> <p>As taxas de escolaridade são muito baixas e o abandono escolar é muito alto, logo no 5º e 6º ano</p>

		<p>Indivíduos residentes com o ensino básico completo, relativamente à população com 15 ou mais anos: 20,2%</p> <p>Os níveis de qualificação escolar são extremamente baixos (...) frequência escolar ao ensino básico e principalmente ao 1º CEB, não existindo estudos específicos sobre os níveis de literacia. (...) após a conclusão do 1º CEB e a transição para 2º CEB, é de revelar a evidenciação por parte de alguns jovens e famílias que o desinteresse pela escola e o insucesso escolar terão sido bastante determinantes na opção do abandono e interrupção do percurso educativo. [Doc.2/15]</p> <p>(...) existe um relativo hiato entre as funções socialmente assumidas pela escola e o que as famílias e os jovens percebem face a essa instituição, quer porque existem experiências negativas associadas à vivência escolar que se materializam no facto de que muitas populações, nos seus quotidianos, desenvolvem competências sem o recurso às que são dadas no quadro escolar, quer porque as populações se sentem dominadas pelo veredicto escolar, considerando que se trata de “um mundo que não é para elas”. [Doc.2/16]</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Setor laboral (BP- SL)	Maria Leite Sousa – Pré- candidatura.doc Doc.2	<p>(...) os níveis de desemprego e de desocupação são elevados.</p> <p>Cultura de pobreza e assistência reivindicativa</p> <p>(...) assistimos a manifestações empíricas de uma cultura de pobreza pautada pelo imediatismo, por uma despreocupação com o futuro, pela economia informal (venda de documentos, venda de rifas, trabalho em casa – ex. venda de gelados, fruta, peixe, «fiado»). Não podemos deixar de referir que o desenvolvimento de economias subterrâneas e o dinheiro advém de expedientes (tráfico de drogas, prostituição e rifas) não se limita a ser um fenómeno socioeconómico, mas um elemento central num processo de reconstituição identitária. Assim, instalam-se micro-sociedades de sobrevivência onde o relacionamento com as instituições é marcado pelo utilitarismo e pela agressividade, tendo esse posicionamento uma clara intencionalidade de afirmar e reivindicar uma condição de excluídos. [Doc.2/17]</p>

			<p>(...) à precariedade do emprego e baixas qualificações, elevados níveis de desocupação.</p> <p>Os níveis de desemprego e de desocupação são elevados.</p> <p>Taxa de desemprego: 16,6%</p> <p>População empregada por conta de outrem: 90,1%</p> <p>População empregada com horário semanal de trabalho de menos de 30 horas: 10,5%.</p> <p>(...) as qualificações profissionais da população do bairro revelam também uma elevada fragilidade face aos desafios do emprego (...) correspondendo a trabalho pouco qualificado (empregados de balcão ou armazém, empregadas de limpeza, operários de construção civil, motoristas, seguranças, costureiras, eletricitas, serralheiros. [Doc.2/16]</p> <p>(...) as ocupações profissionais marcadas pelo baixo nível de qualificação, no outro plano, da desocupação profissional, as características do desemprego são vincadamente negativas quer pelo número de desempregados (16,6% em 2001) quer pelas perspetivas quase nulas de retoma de uma nova atividade</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>profissional tendo em conta os níveis de qualificação profissional dos desempregados e ainda o facto de muitos estarem associados a duas dinâmicas de remediação pouco estimulantes para o trabalho: atividades na economia informal de natureza diversa e as prestações sociais que asseguram um rendimento de sobrevivência.</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Setor laborais (BP-SL) - Incluíram-se nesta subcategoria os níveis de empregabilidade, taxas de desemprego, áreas de trabalho/formação.

Após a sistematização da informação resultante da análise documental de diversas fontes, tais como:

. Instituto Nacional de Habitação (RCM 142/2005) - Doc1;

Maria Leite Sousa – Pré-candidatura.doc. – Doc2;

Case Study1: Critical Urban Area Programme, Skills for the Future, Making better places in Europe – Doc3;

Resolução do Conselho de Ministros nº 189/2007 – Doc 4;

IBC – Governância e participação – Doc5;

Protocolo de parceria – Lagarteiro 2008/2009 – Doc6;

Revista “dependências”, setembro de 2006, Iniciativa Bairros Críticos – Doc7;

Diário da República, I Série – B Nº 172, de 7 de Dezembro de 2005, RCM nº143/2005 – Doc8;

Operação Lagarteiro – Uma intervenção alicerçada na participação – Doc9;

resolveu-se proceder a uma pequena análise e reflexão em torno das categorias e subcategorias consideradas, cujo resultado é apresentado de acordo com a seguinte estrutura:

Projeto (PRO)

Objetivos (PRO-O)

Metodologia (PRO-M)

Equipa (PRO-E)

Bairro e população (BP)

Problemas (BP-P)

Estrutura familiar (BP-EF)

Estrutura etária (BP-EE)

Nível de escolaridade (BP-NE)

Setor laborais (BP-SL)

Considerando a categoria um que se refere ao Projeto, revelando uma visão geral do mesmo no que respeita à sua criação, aos seus propósitos e modos de operacionalização, metodologia e equipa, pôde-se aferir que o ponto de partida da escolha do Bairro do Lagarteiro deveu-se ao facto do mesmo ser considerado um território problemático, fechado à cidade, sem grandes histórias no que concerne a intervenção social ou à associatividade, questões que impulsionaram a integração de um Projeto denominado IBC, Iniciativa Bairros Críticos. Ou seja, a escolha incidiu considerando um espaço geograficamente problemático em termos sociais, económicos, ambientais e urbanísticos onde urgiam respostas céleres e eficazes. É “um programa que contribui para a operacionalização de uma linha estratégica da política das cidades orientada para a integração sócio urbanística” “ de territórios que apresentam fatores de

vulnerabilidade crítica” tanto no domínio socioeconómico, como no urbanístico-arquitetónico e organizacional. Esta Iniciativa teve em linha de conta o desenvolvimento de metodologias e modelos de intervenção que se revelem cada vez mais complexos que promovam “o desenvolvimento de uma forma equilibrada e inovadora no conteúdo e na forma, de modo a garantir a sustentabilidade económica, social e ambiental, reforçando a concretização da ideia de cidade inclusiva, onde o planeamento estratégico e a participação ativa desempenham papéis fulcrais”. Assim para a definição, configuração e representação das redes de instituições foi utilizada uma linguagem algébrica essencialmente qualitativa que procura captar e descrever a riqueza das relações entre objectos – Dinâmica de Poliedros ou Q-analysis que “constitui uma excelente aproximação metodológica à complexidade da representação gráfica das relações entre objectos e uma alternativa e/ou, frequentemente um complemento, às técnicas clássicas aglomerativas ou partitivas de agregação de objectos nos métodos de classificação da estatística descritiva”.

Contudo, também podemos constatar algumas adversidades que estão relacionadas com a especificidade desta area geográfica uma vez que “ many urban areas facing similar problems have already been the subject of intervention in the context of national and European programmes or have been designed as priorities for the intervention plans of government or charity organizations. However, difficulties have often been experienced concerning the coordination and integration of such interventions, in particular, the strategic coordination of financial, management and monitoring frameworks across different levels of intervention.” Assim, a importância de um trabalho que envolva uma rede de atores implicados em aprendizagens, cooperação e em trabalho em rede revelou-se fulcral. Esta mobilização foi realizada com o intuito de implementar um projeto coletivo e por considerar relevante o trabalho em parceria foram elaborados vários protocolos visando uma intervenção focalizada de forma a contribuir para mudanças que impulsionassem o bem-estar dos residentes. Assim, um dos objetivos a atingir prende-se com a requalificação urbana, tendo sempre presente a sustentabilidade ambiental. Outro objetivo está relacionado com a melhoria da qualidade de vida dos residentes, uma vez que é pretensão do próprio projeto incitá-los

a participar mais nas atividades culturais, de certa forma promover a participação através da própria valorização da cultura local. Também se pretende que o exterior preconize ações que sejam facilitadoras na participação dos residentes. Ou seja, este projeto que se assumiu experimental no que concerne as metodologias e modelos de intervenção “irá contribuir, não só para cumprir objetivos de natureza local, mas também para combater assimetrias ao nível regional e nacional, na medida em que irá contribuir para o desenvolvimento multidimensional dos territórios abrangidos pela Iniciativa”.

Para que o Projeto se desenvolvesse foi necessário o envolvimento de promotores, consultores e mediadores cujo trabalho estava relacionado com o processo e com a implementação da IBC; relacionado com a produção de conhecimento e impulsor de mudança existiu o GPL (Grupo Parceiros Locais); para acompanhar a fase de diagnóstico e planeamento existiu o GAT (Grupo Apoio Técnico). “O núcleo de projeto terá um “escritório residente” no território e será estruturado à volta de subequipas constituídas por elementos da equipa técnica e das parcerias executoras responsáveis pelo projeto/subprojecto.” Assim, neste Projeto estiveram envolvidos os seguintes grupos:

GTIM_ Grupo de trabalho Interministerial (composto por representantes dos vários ministros e dos Presidentes das Câmaras envolvidos);

GTLocal_ Grupo de Trabalho Local (GPL Grupo de Parceiros Locais + GAT’S Grupo de Apoio Técnico para cada território);

GC_ Grupo de Consultores (composto por peritos);

PF_ Parceiros Financeiros (serrão entidades ou fundos, privados, públicos ou comunitários);

UAEL_ Unidade de Acção Local (são unidades que estarão ativas somente durante a fase de execução dos projetos);

INH_ Instituto Nacional de Habitação (coordenação dos trabalhos necessários à elaboração dos Protocolos de Parceria).

Desta maneira e partilhando uma visão, estes grupos trabalharam conjuntamente de forma a melhorar consideravelmente a vida dos residentes do Bairro do Lagarteiro.

Considerando a segunda categoria, Bairro e população, pareceu pertinente fazer uma breve caracterização começando por referir que o Bairro do Lagarteiro se situa na zona oriental da cidade do Porto, sendo considerado o Bairro mais periférico e onde também se pode ver uma zona fortemente marcada pela ruralidade.

Também se constatou que esta zona está mal servida em termos de transportes públicos, assim como deficientes acessos da rede viária o que, de certa forma, contribui para o afastamento com os demais residentes das outras zonas da cidade, ou de outra perspectiva, permite o seu isolamento, é um espaço segregado económico, social, urbanística e culturalmente face à cidade. Por si só, este afastamento contribui para a desmotivação dos residentes, vivendo numa lógica de conformismo e dependência social.

“Com efeito, pela concentração de problemas sociais, pelo desfavorecimento e menor capacitação das suas populações, pela concentração de grupos mais vulneráveis às diferentes formas de discriminação, pelo estigma social que lhes anda associado e pelo bloqueio de oportunidades, estes espaços, por um lado, constituem o mais urgente desafio em termos de promoção da cidadania e da coesão social (...)”.

Ora, o que a IBC pretende não é mais do que encontrar respostas facilitadoras da integração das crianças e dos jovens, dos residentes excluídos, muitos deles por representarem minorias étnicas, em ações educativas, formativas, artísticas, culturais, desportivas e de lazer. No cômputo geral, as vivências quotidianas e os espaços de referência dos residentes reforça o “estigma social negativo” que o próprio bairro e os seus habitantes possuem, aumentando a exclusão social. “ A questão da insegurança será, por ventura, um dos motivos mais fortes que levam ao afastamento das pessoas

que vivem no exterior do mesmo. A toxicodependência e a criminalidade são duas realidades presentes na vivência quotidiana dos residentes do bairro, quer seja como participantes directos, quer seja como meros espectadores passivos (medo de represálias). Os jovens são um grupo de risco, frequentemente envolvidos em furtos ou tráfico de droga, já que muitas vezes se encontram numa situação de desocupação.”

No bairro residem, num edificado com cerca de 30 anos, 1766 pessoas, perfazendo 398 agregados familiares. Estes agregados vivem a “cultura de dependência” face ao subsídio (rendimento social de inserção – RSI) e à segurança social não conseguindo tão pouco imaginar viver sem esta dependência. Esta dependência abrange 67% das famílias do bairro.

“Segregação sócio espacial e autofechamento: a desintegração socio urbanística verifica-se não só em termos da sua configuração espacial e enquadramento urbanístico, mas também em termos das vivências quotidianas e dos espaços de ação e de referência dos seus habitantes, contribuindo para o reforço do estigma social negativo que recai sobre o Bairro e sobre quem o habita.”

No que respeita a estrutura familiar, encontramos famílias de grande dimensão podendo mesmo falar-se em sobrelotação, ou seja as famílias clássicas com 5 ou mais pessoas representam 19,3% dos residentes. Também encontramos famílias compostas exclusivamente por indivíduos com 65 anos ou mais, cerca de 9,8%. “As características sociofamiliares destas famílias indicam um quadro social de uma velhice fragilizada onde as despesas com a sobrevivência diária e a medicação ocupam uma parcela significativa dos seus rendimentos.” A maternidade na adolescência perfaz 11,1% e as famílias monoparentais cerca de 20,3%, estas famílias são sobretudo constituídas por mães sós, economicamente dependentes dos familiares mais próximos, dependentes também no que respeita o aspeto social e residencial coabitando com outros núcleos familiares, acabando por formar famílias alargadas e múltiplas. “Por se tratar sobretudo de mães sós e muito jovens, são geralmente vulneráveis quer economicamente, quer do ponto de vista dos cuidados prestados às crianças.” As famílias unipessoais ocupam

12,2% dos residentes. Em suma, poder-se-á afirmar que as estruturas familiares dos residentes estão bastante fragilizadas e associadas a situações de pobreza, isolamento social, dependência e doença.

Relativamente à faixa etária podemos afirmar que a população do bairro é jovem, cerca de 38% tem menos de 25 anos, contudo também é significativo referir que 14,3% dos residentes já tem mais de 60 anos, fazendo com que a média etária se situe nos 35 anos. . “(...)é igualmente relevante a monoparentalidade materna, sobretudo entre mulheres com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos (...) a monoparentalidade é uma situação essencialmente vivida no feminino (...)” O fato do bairro ter um grande número de jovens faz com que se estabeleçam “ fortes redes de solidariedade relacionadas com espírito de vizinhança e entreajuda”.

No que concerne a escolaridade dos residentes observaram-se fracos níveis de escolaridade e o insucesso escolar é muito alto verificando-se logo no 5º e 6º ano. Ou seja, a frequência escolar dos residentes fica ao nível do 1º CEB, “(...) após a conclusão do 1º CEB e a transição para 2º CEB, é de revelar a evidenciação por parte de alguns jovens e famílias que o desinteresse pela escola e o insucesso escolar terão sido bastante determinantes na opção do abandono e interrupção do percurso educativo.” Apenas 20,2% dos residentes concluíram o ensino básico. “(...) existe um relativo hiato entre as funções socialmente assumidas pela escola e o que as famílias e os jovens percecionam face a essa instituição, quer porque existem experiências negativas associadas à vivência escolar que se materializam no facto de que muitas populações, nos seus quotidianos, desenvolvem competências sem o recurso às que são dadas no quadro escolar, quer porque as populações se sentem dominadas pelo veredicto escolar, considerando que se trata de “um mundo que não é para eles”. Esta situação também está relacionada com os residentes de cultura cigana uma vez que as meninas abandonam a escola para se casarem, daí seja raro encontrar alguém que frequente o 2º ou o 3º CEB dos residentes.

Tendo em conta os fracos níveis de literacia que estão relacionados também com as baixas expectativas da família relativamente à escola, verificamos também baixas qualificações associados a uma taxa de desemprego com elevados valores, até porque há um défice de projetos de vida ou de expectativas face ao seu futuro.

Relativamente ao setor laboral verificam-se taxas de desemprego bastante elevadas, o emprego é precário e as taxas de desocupação revelam níveis preocupantes. A taxa de desemprego ronda os 16,6%. “(...) as qualificações profissionais da população do bairro revelam também uma elevada fragilidade face aos desafios do emprego (...) correspondendo a trabalho pouco qualificado (empregados de balcão ou armazém, empregadas de limpeza, operários de construção civil, motoristas, seguranças, costureiras, eletricitas, serralheiros”. Normalmente, verificaram-se fracas perspetivas relativamente à renovação contratual por um lado porque as qualificações profissionais são baixas, associadas obviamente à reduzida escolaridade, por outro lado por muitos dos residentes estarem associados à economia informal, ou seja, venda de documentos, venda de rifas, venda de gelados, fruta, peixe e o «fiado». Também não se pode descurar as “ micro-sociedades de sobrevivência onde o relacionamento com as instituições é marcado pelo utilitarismo e pela agressividade, tendo esse posicionamento uma clara intencionalidade de afirmar e reivindicar uma condição de excluídos” o que permite o desenvolvimento de economias paralelas cujo expediente surge do tráfico de drogas, prostituição e rifas. A toxicodependência e a criminalidade são realidades que fazem parte da realidade quotidiana dos jovens uma vez que se encontram em situações de desocupação. Desta forma vão assegurando o seu rendimento de sobrevivência, conjugando a economia paralela com as prestações sociais. Esta situação, ainda que com uma génese negativa, promove laços de solidariedade entre os residentes, ainda que muitos deles sejam aparentados.

Em suma, o bairro apresenta um edificado deteriorado, afastado da restante cidade mas marcado por zonas rurais. A sua população é jovem, com reduzida literacia, desmotivada no que concerne ao futuro e à empregabilidade, vivendo a cultura da dependência social associada à economia paralela que lhes vai garantindo a sobrevivência. Assim, a este bairro está associado um estigma social negativo, fazendo

dele um gueto, muitas das vezes através dos próprios relatos mediáticos e também dos próprios processos de autoexclusão. Conforme refere Almeida “ a regra é a da heterogeneidade das situações de exclusão, recuperáveis umas, inelutáveis no curto prazo outras, criadoras de rupturas de identidade por perda de laços e sociabilidade comunitárias algumas, deslizantes e conformadas outras ainda”ⁱⁱ

ⁱ Dinâmica de Poliedros ou Q-analysys é uma linguagem matemática descrita em topologia algébrica e desenvolvida com o objectivo de descrever e representar questões estruturais. A Dinâmica de Poliedros foi desenvolvida pelo matemático Ronald Atkin em meados dos anos 70 – Atkin, Ronald, Mathematical Structure in Human Affairs, Heinemann Educational Books, London, 1974. A sua génese tem a ver com a necessidade de descrever estruturas (o modo como objectos ou elementos se relacionam ou se associam). Não é uma técnica no sentido usual do termo (não recorre às tradicionais linguagens matemáticas da estatística inferencial e descritiva que são sobretudo quantitativas) mas sim uma linguagem algébrica essencialmente qualitativa que procura captar e descrever a riqueza das relações entre objectos.

Constitui uma excelente aproximação metodológica à complexidade da representação gráfica das relações entre objectos e uma alternativa e/ou, frequentemente um complemento, às técnicas clássicas aglomerativas ou partitivas de agregação de objectos nos métodos de classificação da estatística descritiva [Doc9/3]. É particularmente útil na definição, configuração e representação de redes de indivíduos.

ⁱⁱ J. Ferreira de Almeida, “Integração social e exclusão social: algumas questões”, in *Análise Social*, Vol. XXVIII, nº 123-4, 1993, p.833.