

Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Animação
Sociocultural

A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL, EXPRESSÃO DRAMÁTICA E INCLUSÃO SOCIAL

CÁTIA ALEXANDRA FLORES VARELA QUINTELAS

Orientador: Professor Doutor Marcelino Lopes

Co-Orientador: Professor Doutor José G. da Costa



Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Vila Real, 2012

Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Animação
Sociocultural

**A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL, EXPRESSÃO
DRAMÁTICA E INCLUSÃO SOCIAL**

CÁTIA ALEXANDRA FLORES VARELA QUINTELAS

Orientador: Professor Doutor Marcelino Lopes

Co-Orientador: Professor Doutor José G. da Costa



Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Vila Real, 2012

Na verdade,

A análise de um caso concreto e autêntico, possuidor de uma dada singularidade ou de um caráter excepcional, apresenta uma maior riqueza de estudo do que um caminho visando as generalidades.

(Sousa, 2005: 140)

Dissertação expressamente elaborada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Animação Sociocultural – de acordo com o Diário da República, 2.^a série — N.º 103 — 28 de maio de 2009.

Dedicatória

Somos

Livres como os campos

Misteriosos como o mar

Andantes como os rios

Secretos como os bosques

Ligeiros como os ventos

Ardentes como o fogo

Cautelosos como a noite

Imprevisíveis como a estrada

Leves como o ar

Argutos como a raposa

Sentimentais como a música

Verdadeiros como as crianças

Mas...

Incompreendidos como a verdade.

Assim como nós,

Ciganos...

Anny Reis

Aos meus alunos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) do Sobral da Adiça, pois sem eles não podia ter aprendido tanto para continuar a ensinar.

Agradecimentos

Ao Programa para a Inclusão e Cidadania, enquanto instituição mentora das turmas do Programa Integrado de Educação e Formação, pela possibilidade que criaram para dar uma nova oportunidade aos nossos jovens, para que olhem o futuro com uma perspetiva risonha e lutadora.

À Dr.^a Paula Pita, coordenadora do PIEC Alentejo, por ter confiado no meu trabalho. O meu obrigado e votos de muitas vitórias e sucesso para o PIEC e todas as turmas PIEF.

Às minhas colegas e amigas: Teresa I. Teresa P. Tânia, Raquel, Joana e Carla por tudo o que vivemos, partilhámos, discutimos, ensinámos e também aprendemos.

À Delphine e à Cláudia, técnicas da Associação de Desenvolvimento do Conselho de Moura, por terem sido incansáveis no acompanhamento e auxílio em tantos momentos da nossa jornada educativa.

Aos meus amigos de Moura, pela amizade, acolhimento e hospitalidade, pois mesmo longe de casa, proporcionaram-me um ambiente familiar. Fui Feliz em Moura.

Às minhas amigas e companheiras de Mestrado, Anabela, Carla, Conceição C. e Conceição B. pelos nossos momentos de aprendizagem, partilha e muitos risos.

À Ana e à Cristina, que mostraram a sua amizade, nos bons e maus momentos, inclusive no percurso da realização desta dissertação.

Aos meus professores e orientadores, Professor Doutor Marcelino Lopes e Professor Doutor José Gomes da Costa, pela compreensão, paciência e apoio, porque tantas vezes vacilei, desanimei...mas após tantos avanços e recuos, concluí o meu trabalho de investigação, pois estou certa que sem eles não seria possível.

Ao meu irmão Hélder, que nunca me deixou desistir, nem na minha investigação nem no meu percurso académico, porque está presente em todos os momentos da minha vida.

À minha irmã Vera, pela pessoa especial que é e pelo lugar insubstituível que ocupa na minha vida e essencialmente porque contribuiu para a pessoa que sou Hoje.

Aos meus sobrinhos, Carmo e João que dão alegria e alento a todos os meus dias, pela sua energia, amor e amizade contagiante, para eles todo o meu carinho.

A todos aqueles que me fazem sorrir, pensar e lutar por uma vida plena de alegria e bem-estar comigo e com os outros.

E é amar-te, assim, perdidamente...

É seres alma, e sangue, e vida em mim

E dizê-lo cantando a toda a gente!

(Florbela Espanca) Ao meu André, marido, amigo, companheiro
desta jornada que é a vida. Obrigada!

Resumo

A Animação Sociocultural, Expressão Dramática e Inclusão Social é o tema da nossa dissertação, que acreditamos estar implícito no mesmo processo de estruturação, aplicação e vivência da medida PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação). No nosso trabalho pretendemos descrever, refletir e pensar sobre as experiências dos jovens integrantes deste projeto, em nossa opinião tão particular e minucioso no empenho de integração dos mesmos. Partimos assim à procura de referenciais teóricos para a construção e sustentação do que observámos, sentimos e vivemos no decorrer de um ano letivo. Encontrámos respostas às nossas questões, às nossas dúvidas. No processo vivido foi constante a fusão entre a teoria e a prática. Desta forma, após a apresentação do problema falamos da metodologia adequada à nossa investigação; partimos do Estudo de Caso, recorrendo à observação participante e não participante, assim como à observação documental e entrevistas. Em benefício dos alunos e dos seus pares verificamos que projetos desta dimensão envolvem os intervenientes de uma forma sustentada, persistente e dedicada em benefício dos alunos e dos seus pares. Nesta medida os professores, técnicos e parcerias, investem sem receio naqueles que são o futuro. Assim, apresentamos a nossa própria experiência, que serviu de instrumento, de confrontação, com material recolhido na discussão de dados. Na abordagem teórica tentamos explicitar as raízes e as influências visíveis da Animação Sociocultural e a sua interação com a Expressão Dramática e a Inclusão Social. Na discussão de dados baseadas na realidade estudada, na teoria aplicada ao PIEF e às boas práticas de Inclusão assumimos as nossas convicções. Na conclusão refletimos sobre a importância da nossa investigação que sentimos como uma “brisa” no grande “sopro” que é a Educação.

Abstract

Sociocultural Animation, Drama and Social Inclusion is the theme of our work, which we believe it is implicit in the structuring process, application and experience of the measure PIEF (Integrated Program for Education and Training). We tried to describe, reflect and think about what follows the experiences of young members of this project, so particular in the task of integrating them. So we started in search of theoretical frameworks for the construction and support of what we see, feel and live. By experiencing the course of one academic year, we found answers to our questions and our doubts. In this process there was a constant mixture of theory and practice. Therefore, after the presentation of the problem, we talked about the appropriated methodology to our investigation, which was the case study, using participant and non-participant observation, documentary observation and interviews. We found that projects of this size, involving people at a sustained, persistent and dedicated way, benefit the students. Also their peers, teachers, technicians and partners invest without fear in those who are the future. So we presented our own experience, which served as means of settling the discussion of data with the collected material. In the theoretical approach we tried to leave the roots and fully visibility from the Sociocultural Animation and its relation with Drama and Social Inclusion. In the discussion of data, we took our beliefs based on the studied reality, on the theory applied to PIEF and best practices for Inclusion. In conclusion we reflected on the importance of our research that we compared to a "breeze" on the big "blow" which is Education.

Índice

Resumo.....	VI
Abstract.	VII
Índice Geral.....	VIII
Índice de Figuras.....	XI
Índice de Quadros e Tabela.....	XI
Índice de Anexos (em suporte digital)	XII
Índice de Apêndices (em suporte digital)	XII
Siglas.....	XIII
Introdução.....	1
Apresentação do Tema.....	2
Motivação.....	4
Pertinência do Estudo.....	4
Objetivos Gerais.....	5
Capítulo I – Animação Sociocultural.....	7
1. Animação Sociocultural.....	8
1.1. Animação Sociocultural na Educação.....	15
1.2. Animação Sociocultural promotora de Educação Intercultural e Inclusão.....	21
Capítulo II – Expressão Dramática.....	28
2. Expressão Dramática.....	29

2.1.	Expressão Dramática e Intervenção Artística.....	32
2.2.	Expressão Dramática como meio de Inclusão Social.....	35
2.3.	Expressão Dramática, Animação, Cidadania e Participação.....	38
	 Capítulo III – Intervenientes.....	 45
3.	A Comunidade Cigana de Sobral da Adiça.....	46
4.	O PIEC.....	50
5.	A medida PIEF.....	54
5.1.	Princípios.....	57
5.2.	Objetivos.....	61
5.3.	A Turma PIEF de Sobral da Adiça.....	6
	Percurso Escolar de cada aluno.....	67
	Diagnóstico Psicossocial de cada aluno.....	68
	Diagnóstico Cognitivo-Escolar de cada aluno.....	68
	 Capítulo IV – Estudo Empírico	 77
6.	Contexto da Investigação.....	78
7.	Metodologia de Investigação.....	82
7.1.	Questões de Investigação.....	89
7.1.1	Estudo de Caso.....	89
7.2.	Participantes.....	95
7.3.	Princípios Éticos e Deontológicos.....	95
7.4.	Procedimentos Funcionais.....	95
7.5.	Instrumentos.....	96

7.5.1	Observação Participante.....	96
7.5.2	Observação Documental.....	100
7.5.3	Entrevistas.....	103
8.	Apresentação e Discussão dos dados e Resultados.....	107
	Conclusão.....	135
	Bibliografia.....	141
	Webgrafia.....	150

Índice de Figuras

Fig.1	Esquema interpretativo da interação dos vários momentos de Educação com a Animação Sociocultural (Fonte: elaboração própria, 2011)	16
Fig.2	Responsabilidades e interações no sistema inclusivo (Fonte: Santos, 2007:50)	26
Fig.3	Esquema de elementos cruciais nas atividades da Expressão Dramática. (Fonte: texto de Cunha, 2009: 33- 35).....	30
Fig.4	Esquema interpretativo da intervenção da Animação Sociocultural na Inclusão Social pela Expressão Dramática (Fonte: elaboração própria, 2011).....	36
Fig.5	Intervenientes (Blog do PIEC, 2011).....	50
Fig.6	Passos para a reintegração dos jovens partindo da intervenção da EMM (Fonte: Blog do PIEC, 2011).....	51
Fig.7	Esquema interpretativo do plano de orientação da nossa investigação (Fonte: elaboração própria, 2011).....	89

Índice de Quadros e Tabela

Quadro1	Alguns princípios na formação de turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (Fonte: Roldãoob, 2008: 9)	58
Quadro 2	Horário Semanal do PIEF do Sobral da Adiça – Moura.....	63
Quadro 3	Descrição das disciplinas e forma de lecioná-las. (Estrutura da medida PIEF)	64
Quadro 4	A importância do teatro de sombras no contexto educativo (Fonte: Pereira e Lopes, 2007, 65 – 66).....	119
Tabela 1	Tabela nº3 do observatório realizado à comunidade cigana do Sobral da Adiça (Fonte: Attali e Guerra, 2010:16).....	45

Índice de Anexos (suporte digital)

Anexo I	Legislação do PIEF
Anexo II	Mapa da distribuição do PIEF a nível nacional
Anexo III	Planificações
Anexo IV	Narrativas
Anexo V	Fotografias e vídeos
Anexo VI	Plano Anual de Atividades
Anexo VII	Projetos de Teatro
Anexo VIII	Exemplo de Plano de Educação e Formação
Anexo IX	Documento de Apoio e Formação
Anexo X	Atas
Anexo XI	Encaminhamento dos alunos
Anexo XII	Autorizações

Índice de Apêndices (suporte digital)

Apêndice I	Guião de Entrevista realizada sobre o tema: A Animação Sociocultural, Expressão Dramática e Inclusão Social. 1.1. Entrevistas aos Professores Doutores Marcelino de Sousa Lopes e Victor Ventosa
Apêndice II	Guião de Entrevista realizada sobre o tema: Formação da turma PIEF do Sobral da Adiça, Moura. 1.2. Entrevista com a DT (representante dos professores do PIEF) a TIL e os alunos
Apêndice III	Testemunhos de duas das alunas

Siglas

ADC Moura	Associação de Desenvolvimento do Concelho de Moura
APAP	Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia
ASC	Animação Sociocultural
ASAI	Associação Sobralense de Apoio ao Idoso
BD	Banda Desenhada
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco
DAF	Documento de Apoio e Formação
DRE	Direção Regional da Educação
DT	Diretora de turma
EB1	Escola Básica do 1ºCiclo
EB2/3	Escola Básica do 2º e 3º Ciclo
ECJ	Equipas de Crianças e Jovens
ED	Expressão Dramática
EE	Encarregado de Educação
EMM	Equipas Móveis Multidisciplinares
EP	Expressão Plástica
ETP	Equipa Técnico – Pedagógica
FSE	Fundo Social Europeu
GNR	Guarda Nacional Republicana
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IRM	Instituto de Reinserção de Menores
ISS	Instituto da Segurança Social
PAA	Plano Anual de Atividades
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEF	Plano de Educação e Formação

PIEC	Programa para a Inclusão e Cidadania
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
PETI	Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PSP	Polícia de Segurança Pública
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIL	Técnica de Intervenção Local
TPEM	Técnica Pedagógica da Equipa Móvel
UNESCO	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization
UTAD	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Introdução

Apresentação do Tema

O tema da nossa investigação reflete uma realidade que pretendemos conhecer e que julgamos ter pertinência para um estudo científico.

Debruçamo-nos sobre o tema: “A Animação Sociocultural, Expressão Dramática e Inclusão Social,” procurando refletir a importância da sua interação na comunidade escolar, na sociedade e na Educação.

Propomo-nos estudar, observar e constatar de que forma um projeto educativo, iniciado pela primeira vez para um grupo específico de alunos no Agrupamento de Escolas de Moura, poderá auxiliá-los no regresso à comunidade escolar, na integração na comunidade local de forma participativa bem como no tipo de estratégias que se podem aplicar para evitar o recorrente abandono escolar.

Creemos que se trata de um projeto inovador para o Agrupamento de Escolas de Moura e que tem a especificidade de ir ao encontro dos alunos, pois estes não podem deslocar-se à escola. Assim os professores são destacados para se deslocarem até à aldeia para lecionarem e levar a cabo as atividades e projetos do PIEF em prol dos jovens. Esta situação é particular importante, pois estes alunos encontram-se em abandono escolar por diversas razões, entre outros, sobretudo culturais.

O regresso à escola para os jovens que há tanto tempo tinham abandonado o ensino é sempre complicado. É importante e necessário arranjar estratégias, atividades que cativem os recém-chegados, para que estes palmilhem um caminho promissor de conhecimento.

Esta é a génese da nossa investigação, que passa em termos teóricos e práticos por uma tomada de decisões, sobre a organização e promoção de aprendizagens no PIEF.

Numa sociedade em constante mutação e com cada vez mais exigências, certos grupos desfavorecidos ficam ao acaso e sem rumo. No entanto, como questiona Aguilar, esta não é uma realidade típica apenas dos dias de hoje:

Introdução

As nossas sociedades sempre foram diversas e plurais, tendo-se reconhecido ou não, política e socialmente esta evidência. O que é que faz com que agora se fale de diversidade cultural quando esta sempre existiu?

(Aguilar, 2008: 267)

Neste sentido importa perceber o que acontece quando há alunos que na sua escola, na sua comunidade, na sua realidade, não têm oportunidades de singrar a nível escolar e mais tarde numa carreira profissional. É necessário procurar resposta para todos os que passam por tal situação, não para aliviar a consciência da sociedade, mas para que estes tenham oportunidade de se integrar socialmente e dignamente.

Os alunos do PIEF são de cultura cigana e vivem segundo as suas crenças e valores, mantendo-se um pouco à parte da comunidade envolvente e regem-se segundo os princípios da sua comunidade.

A Inclusão Social foi desde o início do projeto PIEF um dos pontos-chave. Mais do que um acumular de aprendizagens académicas, em nossa opinião, os nossos jovens necessitam de aprender a interagir com a comunidade local, fazendo prevalecer o respeito entre ambas as culturas.

Não há dúvida que esta aceitação da cultura cigana e do seu modo de vida não é simples, pois a sua história é controversa, carregada de sentidos e muitas vezes pejorativa. A vida nómada e dependente, muitas vezes de recursos, de uma sociedade trabalhadora, não é vista com “bons olhos” por uma população envelhecida, marcada pelos traços do tempo e por uma vida inteira de dedicação ao trabalho.

O nomadismo é associado ao povo cigano e em muitos casos é ainda hoje visível. Muitas famílias ciganas, como é o caso da maioria das que habitam no Sobral da Adiça, já têm outra visão do mundo e optam pelo sedentarismo, proporcionando maior estabilidade às suas crianças valorizando a escola pois esta pode ser um marco importante e determinante nas suas vidas. Assim, assistimos à possibilidade de jovens noivos, casados e até de mulheres grávidas frequentarem a turma PIEF, ainda que esta seja uma novidade para a cultura da comunidade cigana, que até então tinha costumes principalmente no que diz respeito ao noivado e ao casamento fortemente enraizados.

Contudo este ainda é um longo percurso, mas em nosso entender a partir de um pequeno grupo que se alcança um de maior proporção. A medida PIEF no Sobral da Adiça foi a pequena “chama” que começou arder.

Motivação

O PIEF surge como a última oportunidade para estes alunos de etnia cigana que pretendem a obtenção de uma formação académica adequada e por conseguinte uma integração na sociedade de forma ativa e participativa.

Desde logo nos pareceu um projeto aliciante para fazer parte. Tivemos o privilégio de integrarmos desde a implementação do PIEF, assim como na sua evolução ao longo do ano letivo, (período estabelecido para o projeto educativo, que tinha sido lançado com a duração de dois anos letivos) para a obtenção do 2ºCiclo. O futuro deste projeto permanecia ainda incógnito. Era necessário aguardar pelos acontecimentos no ano que estava a decorrer, ver qual seria o impacto na vida destes jovens e, por conseguinte, para ponderar a continuidade do PIEF, fazer o balanço no fim do ano letivo.

Pertinência do Estudo

Ao pensarmos e procurarmos definir o termo investigação, observamos as palavras de Varela que nos pareceram extremamente adequadas quanto ao entendimento do que também para nós é investigar.

Por definição, a investigação é a pesquisa realizada para esclarecer dúvidas ou problemas, que à medida que se desenrola torna o conhecimento mais claro e preciso, podendo chegar a respostas concretas ou resolver os problemas. Queremos de algum modo contribuir para a perceção de determinados aspetos do objeto de pesquisa e clarificar rotas de reflexão, permitindo-nos melhor entender uma temática.

(Varela, 2010: 1)

Deste modo, estamos certos da pertinência do nosso estudo que acreditamos poder tornar-se num contributo para a Educação, a Animação Sociocultural e por conseguinte para as práticas que poderão auxiliar a Inclusão Social de minorias étnicas.

Objetivos Gerais

O principal objetivo da nossa investigação é a compreensão integral da medida PIEF no Sobral da Adiça. Queremos acompanhar a “par e passo” os vários momentos da integração dos alunos na turma desde o seu regresso às atividades letivas, à sua participação na aquisição de conhecimentos, às atividades dinamizadas pela turma bem como as estratégias utilizadas pela ETP para a motivação dos jovens. Pretendemos entender a importância de uma carga letiva reforçada ao nível da formação vocacional, entre outros aspetos que desencadaremos ao longo da investigação.

Outro objetivo que nos propomos atingir é verificar se a medida PIEF auxilia e é frutífera para este grupo. Desejamos compreender de que forma o projeto pode contribuir para a Inclusão Social.

Nos objetivos gerais surgiram as primeiras questões. Seria possível integrar um projeto de formação educativa, numa aldeia como o Sobral da Adiça, que se encontrava a 20km do Agrupamento (na cidade de Moura)?

Quais as atividades lúdico-pedagógicas que se poderiam desenvolver com estes alunos para motivá-los?

Visto ser uma das principais dificuldades deste grupo, como iria ser trabalhada a formação vocacional e a integração social na comunidade local? Estariam os alunos dispostos a levar a sério este projeto e concluí-lo com êxito?

Que o papel teriam as parcerias?

Trata-se de um projeto que se iniciou a partir do nada, e é importante considerar várias respostas em simultâneo. A ETP necessita de trabalhar em diferentes vertentes,

Introdução

tal como a educacional, a vocacional, a social e a cultural. Também os alunos precisam de se conhecer a si próprios e à comunidade envolvente.

(...) apela a uma escola que tenha em atenção a criança – todo (...) de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada para a maximização do seu potencial.

(Correia cit. por Santos, 2007: 47)

A nossa dissertação apresenta-se dividida em quatro capítulos, numa estrutura organizada e simplificada para esclarecer na íntegra as etapas da investigação.

O **capítulo I** é referente à Animação Sociocultural. Procuramos esclarecer, analisar e expor as teorizações relativamente a um dos pontos cruciais do nosso tema, a ASC, assim como a sua interação com a ED e a Inclusão Social.

No **capítulo II**, colocamos em exposição a visão positiva e pertinente da ED e as suas práticas na Educação, assim como a sua parceria com a ASC e o seu contributo para a Inclusão Social.

No **capítulo III**, procurando compreender a realidade em estudo apresentamos a descrição detalhada do PIEF.

O **capítulo IV** e último, pelo seu carácter descritivo, de análise, reflexivo, contém a maior parte do corpo da nossa dissertação. É por conseguinte balanço da nossa investigação. Indicamos neste capítulo a metodologia seleccionada ou seja – O Estudo de Caso – que pela sua singularidade e particularidade, permite estudar uma realidade isolada e única, de um determinado grupo. Assim sendo apresentamos os passos metodológicos, os procedimentos e os instrumentos que nos serão úteis e fundamentais para apresentar as devidas conclusões. Ao longo deste quarto capítulo explicitamos também os métodos adequados de recolha de dados, entre outros a observação participante, muito presente, durante toda a investigação. Por último pela importância dada aos intervenientes, não poderiam ficar descurados, os princípios Éticos e Deontológicos.

Seguem-se as conclusões, a bibliografia, os anexos e os respetivos apêndices.

Capítulo I

Animação Sociocultural

Neste capítulo abordaremos a Animação Sociocultural. Procurando esclarecer, analisar e expor as teorizações relativamente a um dos pontos cruciais do nosso tema, a ASC, assim como a sua interação com a ED e a Inclusão Social.

1. Animação Sociocultural

A Animação Sociocultural liga-se etimologicamente à vida e por isso afirmamos que ela é uma necessidade humana. Como refere (Ventosa, 1993: 14) a ASC constitui-se através do (*Anima*) *sentido, alento, vida*. É esta tríade, aliada ao sentido transmitido por (*animus*) *movimento, transformação*, que gera espaços de ação, interação e projeta na pessoa autonomia e autodesenvolvimento.

A ASC possui na sua incitação à vida e às práticas em que o indivíduo interage no seu processo de aprendizagem de uma forma participativa e em interação com o coletivo.

Podemos referir ainda, que a vida e movimento são os aspetos essenciais da animação. São estas duas “palavras-chave” que servirão de base à fundamentação da Animação Sociocultural. A citação seguinte serve para aclarar o sentido da génese da ASC:

(...) la alusión al despliegue de energias individuales, por un lado, ressaltada por la expresión francesa y referencia a la comunidade como âmbito en donde esas energias encuentran su sentido.

[Para que] *El concepto de animación sociocultural, de esta forma, se ve enriquecido por una nueva dimensión (...)*

(Ventosa, 1993: 15)

A história da ASC é um contributo importante para a compreensão dos seus conceitos e do seu percurso até a atualidade. A partir das palavras de Lopes (2008: 95) temos conhecimento que são os países francófonos os impulsionadores e os responsáveis pela divulgação e implementação da ASC, remetendo-nos para a *designação [que] é originária dos países francófonos e é explicitada nos anos 60.*

Na análise do percurso da ASC constatamos dois aspetos muito importantes. Primeiro, a sua designação é relativamente recente. No entanto não deixa de apresentar uma história, repleta de ação e dinamismo “com e para as pessoas” que constituíram marcos e referências para as sociedades que vivenciaram os primeiros atos de ASC a partir dos conceitos, finalidades e princípios que atualmente conhecemos e defendemos. O segundo ponto a referir, está relacionado com a dificuldade inicial em teorizar a ASC pela diversidade de campos onde atua, assim como a pluralização que pretende atingir, factos estes que vão de encontro à sua génese, isto é a intervenção social. É por isso que Ventosa afirma que:

Introducirse en el concepto de Animación Sociocultural desde sus mismos presupuestos, supone irremediabilmente un acercamiento inicial al tema a partir de la experiencia. Es ella la primera instancia que puede arrojar luz sobre el sentido fluctuante que cobra la palabra animación (...)

(Ventosa, 1993: 14)

A história da ASC remete-nos para a: Europa, especificamente para a França como matriz de outros países tais como Portugal, e à década de 60. É nesta primeira fase que a ASC começa a traçar as suas linhas orientadoras:

Retomamos el decénio de los sessenta como época en que la animación comienza a tomar el relevo de la educación popular (...) Es importante advertir que en esta primera etapa, la ASC afloraba en um contexto de democratización y popularización de una cultura que seguía siendo la establecida.

(Ventosa, 1993: 52)

A ASC inicia o seu processo de implementação dos anos 60 até aos anos 70 no contexto *de la democratización de la cultura* como nos esclarece Ventosa (1993: 52). Nesta fase o animador tem como função principal mediar o público e a cultura. Ventosa refere ainda que devido aos acontecimentos típicos deste período chegamos a confundir ASC com difusão cultural, uma vez que se assiste à descentralização de uma cultura para a valorização do que chama *las culturas autóctonas*, Ventosa (1993: 52). O pluralismo cultural é relevante para todo este processo e por conseguinte remete-nos às palavras do autor:

Es precisamente de este reconocimiento y valoración del pluralismo cultural de donde arranca la necesidad de estimular a los individuos para utilizar y desarrollar activamente su propia cultura, entendida ésta conforme a la nueva concepción. A este proceder se le llamó ASC. Los primeros agentes de tal misión surgieron en el ámbito privado del voluntariado y el asociacionismo.

(Ventosa, 1993: 52)

A partir deste cenário constatamos facilmente que a ASC foi um valioso instrumento para pôr em prática o grande objetivo da difusão cultural. É pois possível percebermos o caminho traçado tal como os objetivos dos seus primeiros passos:

Si la difusión cultural decíamos que trata de poner en funcionamiento los procedimientos prácticos para facilitar el acceso a los bienes culturales por parte de toda la población, la animación sociocultural, en cambio, se esforzará por articular los métodos com los que se permita a cada individuo desarrollar sus potencialidades en su propio contexto comunitário.

(Ventosa, 1993: 31)

Lembramos que o Portugal dos anos 60 era um país onde não existia democracia, onde não havia espaço para a ASC. Sem democracia não há liberdade de expressão e de associação, elementos que constituem o âmago da ASC. Contrariamente ao do que sucedeu nos países francófonos. Nos complicados anos 60 do nosso país, o que existia não era mais do que animação difusa, que passa pela necessidade das pessoas estarem em grupo, de usufruírem de momentos de divertimento e de encontro. No entanto, esclarece que animação difusa não pode ser comparada com a ASC, pois esta apresenta objetivos, princípios e conceitos concretos quando se manifesta e se aplica aos diversos campos da sociedade.

Por diversas razões, os anos 70 são um marco significativo na história da ASC. O contexto democrático permite assistir a uma evolução a vários níveis na Europa. Por esta altura discutem-se os três eixos básicos, referidos por Ventosa:

- *La evolución y situación de la actividad de tiempo libre en Europa.*
- *Incidencia de las políticas culturales de los gobiernos en los equipamientos.*
- *Innovaciones en equipamientos socioculturales.*

(Ventosa, 1993: 53)

Sabemos que os três pontos enunciados, muito contribuíram para a dinamização da ASC. Um outro marco importante nesta época foi a definição de democracia cultural. Assim Ventosa (1993: 53) refere que ambos os conceitos - Democracia cultural e ASC - passaram a ser inseparáveis.

Em Portugal esta época é também um tempo de viragem e de mudança, social, política e cultural. Relativamente à ASC, Lopes (2011: 7) evidencia *que em nenhum país da Europa a Animação Sociocultural conheceu uma evolução tão significativa.*

É com o 25 de Abril de 1974 que Portugal reconhece a ASC e o animador ocupa um lugar significativo.

Abril abriu, assim, as portas à institucionalização da Animação Sociocultural. Era o tempo em que ser Animador Sociocultural constituía um imperativo de cidadania, mais que uma profissão era uma obrigação face a um país que apresentava inúmeras carências nos planos social, cultural, educativo, económico..., neste tempo de grande sementeira de ideias, projetos, trajetos..., assistiu-se a uma grande densidade participativa, ao aparecimento de associações, comissões de moradores, comissões de trabalhadores, comissões de aldeia...

(Lopes, 2011: 7)

Foi um marco histórico e irrevogável, durante os quais a ASC se manifestou e que implicou mudanças, revolução e tempos de agitação política.

A revolução Portuguesa assinala um momento de rutura com um regime que negava os direitos humanos fundamentais, proporcionando a eclosão de um movimento de participação de um povo que estava ávido de se expressar, de se movimentar, de agir e interagir.

(Lopes, 2008: 153)

Compreendemos assim a imensidão da importância dos acontecimentos vividos na década de 70 em Portugal, durante a qual tudo muda e a intensidade e o envolvimento da população é de grande relevância para o progresso da ASC. Abriram-se novos tempos, imprescindíveis para o desenvolvimento, o crescimento e o dinamismo da nossa sociedade. Assim, podemos referir que, as iniciativas, os acontecimentos, as atividades, etc., levadas a cabo foram inovadoras, abriram horizontes à ASC num processo contínuo onde as atividades e os projetos ganharam cada vez

maior relevância. Evidenciamos que a ASC se instalou e enraizou no nosso país, o que facilmente se constata pela descrição que Lopes faz a partir da década de 70 até a atualidade:

1. *A fase revolucionária da ASC – período compreendido entre 1974 e 1976;*
2. *A fase constitucional da ASC em Portugal – entre 1977 e 1980;*
3. *A fase patrimonial da ASC – entre 1981 e 1985;*
4. *A fase de transferência da ASC do poder central para o poder local – entre 1986 e 1990;*
5. *A fase multicultural e intercultural da ASC – entre 1991 e 1995;*
6. *A fase da ASC no contexto da globalização – com início em 1996 até ao presente.*

(Lopes, 2008: 156)

Para maior explicitação da citação de Lopes, referimos alguns aspetos mais importantes de cada uma das fases referidas.

O período compreendido entre 1974 e 1976 caracterizou-se por uma *animação generalista*, centrada em 1975 na ação do Movimento das Forças Armadas, *foi o tempo em que até os soldados eram Animadores Socioculturais* (Lopes, 2011: 7). Alguns dos eventos que tiveram lugar neste período foram as campanhas de dinamização cultural e de alfabetização, bem como, em 1976, a divulgação dos resultados da XIX conferência geral da UNESCO em Nairobi (Lopes, 2011: 157).

Entre 1977 e 1980 o Estado encarregou-se da ASC. Esta assumiu uma feição *paternalista* entrando em conflito assim com as posições daqueles que entendiam que as ações deveriam ser tomadas pelos cidadãos. Esta posição das instituições é alterada em 1980. Durante este período foi publicada, pelo Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, a *Intervenção – Revista de Animação Sociocultural* e realizaram-se encontros e seminários de associações e animadores culturais (Lopes, 2011: 201). E ainda:

Os anos 70 foram, contudo, anos de mobilização e de grande participação social e cultural. É justo reconhecer que, neste tempo, a ação mobilizadora e voluntária das populações, enquadradas por estratégias metodológicas de Animação Sociocultural, contribuíram para suprimir muitas necessidades o que levou à reconstrução e criação de

escolas e instalações para associações, construção de caminhos e estradas, recuperação de equipamentos públicos para ações comunitárias...

(Lopes, 2011: 7 - 8)

A fase da ASC compreendida entre 1981 e 1985 tem o seu ponto forte no património e na forma de o conservar. É neste período que se inicia uma mudança da ASC *do poder central para o poder local*, focando-se a sua ação em *projetos regionais*. Continuaram também durante este período os encontros de animadores para debaterem, entre outros aspetos, projetos de intervenção. Em 1982 reedita-se novamente a *Intervenção – Revista de Animação Sociocultural* e durante 1983 saem alguns textos policopiados no âmbito da ASC. No mesmo ano assinala-se o Projeto Viana e dois anos depois o Projeto Radial (Lopes, 2011: 240).

A fase *de transferência da ASC do poder central para o poder local* decorre entre 1986 e 1990 e caracteriza-se pelo trabalho com as autarquias e pelo surgimento de formação especializada em ASC (Lopes, 2011: 264).

De 1991 a 1995 valorizou-se a ASC na sua vertente multicultural sendo reconhecida na Escola, como forma de animação comunitária e capaz de promover o desenvolvimento local. Fez-se formação de animadores nos PALOP, realizaram-se encontros regionais de associações culturais, surgiu a revista *Anim`arte*. Em 1995 teve lugar o primeiro congresso internacional de Animação Sociocultural (Lopes, 2011: 277).

A última fase, a da ASC no contexto da globalização, dá visibilidade à forma de impulsionar empregabilidade e à maneira de expandir valores sociais e pessoais. Animação e desenvolvimento local continuam intimamente ligados e verifica-se que tanto a Animação como os animadores são reconhecidos pela sociedade e pelas instituições. Assinala-se neste período a publicação em Portugal da obra de Ander-Egg *Léxico do Animador* e a realização anual do Congresso Internacional da ASC (Lopes, 2011: 288).

Nos primórdios dos anos 90 surge a dimensão multicultural e a globalização, conceitos que ganham importância desde esta altura até à atualidade. A ASC tem nesta fase um processo de afirmação e de vinculação, a expansão da formação especializada e

universitária dos cursos de ensino em Animação e a formação de Animadores. Estes foram fortes contributos para o enraizamento da Animação no futuro.

Estamos certos que a ASC fez um percurso complexo e enriquecido de ações, eventos, acontecimentos, movimentos, etc. adquirindo um protagonismo significativo.

Uma boa parte dos movimentos sociais, que surgiram na segunda metade do século XX, pretendiam dar resposta a certos problemas, necessidades ou interesses que afetavam uma boa parte da população, através de ações coletivas. Nelas, os animadores socioculturais, profissionais e voluntários, assumiram uma grande importância dentro de uma variadíssima gama de associações.

(Ander-Egg, 2008: 21)

De acordo com Ander-Egg (2008:21), que nos esclarece sobre a importância da ASC nos últimos anos *como forma de atuar no seio de muitas organizações e movimentos sociais*. O autor compara-a a um *sopro de ar fresco e renovador que penetrou – e em alguns casos impregnou – a praxis social e a praxis educativa*.

O século XXI é a continuidade do que é vivido até então. Porém temos de concordar com o autor acima citado quando refere que *se verificam tantas e tão diversas tendências que só a caracterização precisaria de centenas de páginas*. Facilmente perceptível é que há uma diversidade e um número significativo de desafios para a ASC

(...) no século XXI, a importância da animação tem outro significado. O surgimento e reforço das organizações não-governamentais, os movimentos e a emergência de novos atores sociais, têm mudado o panorama. (...) Nesse contexto, a ASC adquiriu um protagonismo sem precedentes: têm-se multiplicado as associações e organizações que realizam tarefas de animação. E o número de animadores tem proliferado, como os cursos, jornadas, e seminários de formação, etc. (...)

(Ander-Egg, 2008: 21)

Concluimos que a ASC *emerge da necessidade humana em interagir, participar, mobilizar-se, desenvolver-se, autonomizar-se, ter sentido crítico, ser criativo, ser protagonista, ter nome, ter voz, ter cidadania...*

(Lopes, 2011: 8)

Constatamos que foram muitas as intervenções da ASC, assim como a sua implementação formativa, académica e profissional e que estas são verdadeiras fontes

de impulsionamento para descortinar a diversidade de projetos e campos em que pode atuar.

1.1. Animação Sociocultural na Educação

A ASC está implícita no processo de formação educacional da pessoa, e pela sua amplitude abrange também a Educação.

Ao abordarmos Educação, temos de compreender que é um campo específico mas também imprescindível ao indivíduo. A ASC pode ter um papel de cooperação com a Educação:

Tanto no trabalho social como na prática educativa, tem-se recorrido à animação como forma de estímulo e motivação nestes campos de ação sócio-educativa.

(Ander-Egg, 2008: 21)

A história da ASC evoluiu e acompanhou o crescimento e o desenvolvimento das sociedades, procurou responder às suas necessidades crescentes, áreas de interesse e novas etapas. Como refere Lopes, há

(...) Potenciais novos âmbitos de Animação, cuja emergência é, por sua vez, determinada por uma dinâmica social em constante mudança, que origina a permanente promoção de relações interpessoais, comunicativas, humanas, solidárias, educativas e comprometidas com o desenvolvimento.

(Lopes, 2008: 315)

Porém, há um só objetivo fundamental, que é moldável a cada situação, a cada realidade, mas que se procura manter para reforçar a identidade da ASC. Afirma então Ander-Egg:

(...) o objetivo elementar da Animação Sociocultural é o de gerar processos de participação à volta das pessoas, reforçando que a sua metodologia deve ser norteadada por princípios que fortaleçam estes propósitos, lembrando, ainda, que os métodos e técnicas próprias e específicas se devem apoiar numa pedagogia participativa.

(Ander-Egg cit. por Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 81)

Como já referimos anteriormente o objetivo da ASC é gerar processos de participação em prol das pessoas e com as pessoas. A Educação não é exceção e a ASC está presente nas diversas formas de educar: a formal, a informal e a não formal. Nenhuma é mais importante do que a outra e todas elas se relacionam e interagem, sem se dissociarem ou sem que uma delas se demarque das outras. Observamos pois o seguinte esquema:

Fig.1 - Esquema interpretativo da interação dos vários momentos de Educação com a Animação Sociocultural



(Fonte: elaboração própria, 2011)

À observação do esquema acrescentamos o que afirma Ander-Egg, relativamente à ASC e à Educação formal e não formal:

Muito melhor é a forma como a animação tem impregnado o campo educativo (...) É quase impossível levar à prática programas e atividades de educação não formal, sem recorrer à animação sociocultural como instrumento, método ou técnica essencial neste tipo de atividades. Na educação formal, institucionalizada cada dia se fala mais do educador como animador. A pedagogia, lembra-nos José A. Caride, “adquire a qualidade de projetos de animação sociocultural, nas suas exigências técnicas e metodológicas”.

(Ander-Egg, 2008: 21)

Ao falarmos de Educação não estamos obrigatoriamente a falar de escola, pois não podemos esquecer que esta é anterior à escola. Além disso, as interações educativas ao longo da vida das crianças e jovens não se esgotam no fim de cada dia a quando do seu regresso a casa. Por conseguinte Lopes, Galinha e Loureiro afirmam:

Aquilo que normalmente se designa como Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida nada mais é, no nosso entender, do que articulação entre os diferentes espaços educativos formais, não formais e informais.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 85)

É importante refletir o que entendemos por cada uma destas vertentes da Educação, que acreditamos andarem a par e passo com a ASC. A escola é entendida como educação formal, porém na atualidade, como afirmam os autores citados anteriormente, é necessário o contributo do espaço não formal e informal. Esta afirmação vai na direção do que temos vindo a refletir até aqui. Nada está dissociado e todas precisam de interagir para que possam proporcionar momentos vivos de aprendizagem e bem-estar de forma completa e interessante. Neste sentido Lopes, Galinha e Loureiro defendem:

Rejeitamos linearmente o modelo de escola da ocupação do tempo e do armazenamento de jovens, para além do tempo letivo. Somos assaz defensores de um novo paradigma educativo assente numa intervenção centrada na animação do espaço escolar. [É importante a inclusão do Animador e da Animação na Escola para que] (...) enriqueça a metodologia do ensinar tradicional pela inclusão da ASC, onde esta, a partir das suas diferentes técnicas permita o ensino do português dramatizando textos (...) Uma intervenção de animação socioeducativa projetada por uma educação comunitária, assente numa partilha de saberes, alicerçada ao princípio que ninguém sabe tanto que não tenha nada para aprender nem ninguém sabe tão pouco que não tenha nada para ensinar.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 85)

No âmbito da educação formal os alunos submetem-se às regras, horários e programas educativos para aquisição de competências académicas e sociais.

A educação formal é institucional. Concebe-se como princípio da educação estruturada...organizada...é a educação que se ministra nas escolas, entendendo-as como instituições onde se obtêm os títulos oficiais, tais como diplomas credenciados.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 85)

A mais antiga forma de Educação, a informal, carece naturalmente de organização e normalmente as pessoas não têm completa noção dos seus processos.

A educação informal é a que se produz mediante processos indiferenciados ou não específicos (...) tem lugar quando instituições, que por si só não são educativas, (...) produzem indiretamente resultados educativos. À educação informal falta a intencionalidade.

(Trilla cit. por Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 85)

Quanto à educação não formal, caracteriza-se pela forma variada como chega até às pessoas, pois:

(...) utiliza vários mecanismos e estratégias para chegar aos concidadãos, como por exemplo: cursos, conferências, programas de televisão, associativismo, teatro.

(Lopes M, Galinha e Loureiro, 2010: 86)

É essencial perceber que do ponto de vista lógico, poderia dizer-se que educação não formal é tudo aquilo que fica para “além da escola”, mas tal conceção induziria em erro. Esta vertente educativa associa-se a todas as atividades que contribuem para a Educação embora não estejam diretamente relacionadas com a escola (pode até acontecer momentaneamente, sendo preparado ou não antecipadamente). Esclarecemos alguns dos pontos fulcrais sobre educação não formal:

A educação não formal é intencional, estruturada, sistemática, com objetivos prévios e definidos. [E ainda e mais importante] As características que a distinguem da educação formal poderiam reduzir-se a duas: o seu caráter não escolar e a sua colocação à margem do sistema educativo graduado e hierarquizado.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 86)

Como foi possível constatar a Educação é muito mais do que frequentar a escola, quer seja por muito ou pouco tempo. Como defende Lopes (2008), educar não é colocar numa “forma”. A ASC talvez tenha estado sempre presente neste processo educativo

que acompanha o ser humano nas diversas etapas da sua vida, no entanto não era conhecida com a designação que assume na atualidade.

A Educação é abrangente e complexa:

(...) deve estar vinculada à vida e comprometida com o desenvolvimento global do ser humano e com os seus diferentes ciclos de crescimento.

(Lopes, 2008: 395)

Relativamente ao papel da ASC agora e no futuro:

(...) vai, cada vez mais, orientar[se] de modo a intervir numa dimensão humana da vida em sociedade [e na Educação], que procure fornecer sentidos, que projete a esperança sempre utópica de um mundo melhor, onde o humano aprenda o humanismo.

(Lopes, 2008: 48)

Ainda nesta dialética do papel da ASC na e com a Escola, somos da opinião com as palavras de Marcelino (2006). Compreendemos como pode esta ideia ser aplicada aos mais diversos campos onde atua a ASC, não como uma “solução milagrosa”, mas como sentido de orientação e de resposta, pois proporciona aos intervenientes um papel ativo na construção da sua identidade.

(...) a Animação Sociocultural não é a solução para todos os males do mundo mas através dos seus diferentes âmbitos e com a implementação de programas que deem respostas a necessidades prévias e participadamente diagnosticadas constitui um método para levar as pessoas a autodesenvolverem-se e, conseqüentemente, reforçarem os laços grupais e comunitários.

(Preto e Lopes, 2008: 315)

A Educação tem maior riqueza quanto mais abrangente for e quantos mais forem os alicerces da sua estrutura, tal é o caso das diferentes vertentes educativas enunciadas anteriormente e da ASC.

(...) dever tornar possível a coabitação da educação formal, da não formal e da informal, de forma a equilibrar, harmonizar, humanizar (...)

(Lopes, 2008: 396)

Educar é algo transversal à vida, e guia os passos do ser humano. No entanto, durante longo tempo, a escola era o espaço educativo privilegiado. O professor tinha

que ser mais do que isso, passando a assumir outros papéis entre os quais o de educador e por vezes até o papel de psicólogo.

Porque se acredita que é na escola que se adquire o que é imprescindível às aprendizagens académicas e educativas, pensamos que seria importante (devido ao número de horas que os alunos passam nas escolas), reformular a forma de atuar para que a escola continue a ser um espaço de interesse e dinamizador. Por conseguinte, e será relevante que a escola explore mecanismos para que a Educação se estenda ao exterior e que outros momentos e outras atividades sejam um complemento da instituição educativa e não seus opositores.

É sem dúvida neste sentido que defendemos a interação do Animador e da Animação na escola e se possível em todas as vertentes da Educação: formal, não formal e informal. Como Lopes expõe:

Uma educação ligada à Animação rejeita o modelo de escola/armazém de jovens, valorizando, antes, a partilha de saberes entre as educações formal e não formal, a interação com o outro, o aprender fazendo, a valorização da diferença, o movimento, a promoção da relação escola/meio, a crença que a vida educa e que é imprescindível considerar-se a interação entre a escola e as práticas educativas.

(Lopes, 2008: 396)

Nas escolas nem todos os tempos são letivos, daí a necessidade da ASC para que todo o restante tempo seja utilizado de forma produtiva e criativa. Contudo a ASC não deve ser vista como uma obrigação para os alunos. Assim estaremos perante mais uma exigência, o que levará a uma sobrecarga e por conseguinte à frustração.

Acreditamos que a educação é indispensável na vida de cada pessoa. Porém este processo terá sempre mais interesse quanto mais rico for, ou seja, terá que ser dinâmico, ajustável e preponderante. Assim Lopes em entrevista (2011, ver apêndice I) refere *que tem todo o sentido a Animação nas escolas, e fora delas, ou seja, em qualquer espaço educativo*. Voltando à instituição educativa o autor sugere ainda que seria de todo o interesse *que nas aulas de substituição os alunos fossem acompanhados por animadores ao invés de professores de substituição* que em regra geral aproveitam para lecionar as suas matérias nesse tempo letivo pois, por norma, os alunos estão agitados, uma vez que são obrigados a permanecer na sala. *Um animador aproveitaria esse tempo*

para explorar outras atividades, sendo do interesse dos alunos e de forma mais ativa e proveitosa. Para além disso, Lopes afirma também a importância do:

(...) contributo (...) [do] Animador, na promoção de ações que ligassem os três sistemas educacionais ou no desenvolvimento articulado entre os diferentes saberes expressos pela educação formal.

(Lopes, 2008: 396)

Assim como Lopes refere a importância do animador na escola e a dinamização de aulas de substituição ou tempos livres, Ventosa, aborda da mesma forma a pertinência da ASC na sala de aula.

(...) la ASC como un médio de hacer sus clases más dinâmicas, participativas y creativas, como recurso didático para motivar al aprendizaje y para abrir el Centro educativo al médio en el que se encuentra imerso. [Definitivamente] (...) la ASC, desde esta perspectiva, se convierte en una metodología para conseguir una educación integral e integrada en el médio.

(Ventosa, 2003: 19)

Da análise das opiniões dos autores anteriormente citados, compreendemos a relação da ASC no processo educativo da pessoa, facto que é muito importante para conseguirmos estabelecer uma “ponte” entre os conceitos estudados até agora e de que forma o nosso estudo se enquadra conjuntamente na área da ASC e Educação.

1.2. Animação Sociocultural promotora de Educação Intercultural e Inclusão

Este aspeto foi sem dúvida um foco importante do nosso trabalho, pois, em nosso entender, faz todo o sentido um estudo sobre a educação intercultural e a Inclusão e de que forma a ASC intervém e se relaciona com estes conceitos.

A interculturalidade é um conceito que merece consideração, aceitação e preocupação sempre que há encontros entre pessoas que provêm de lugares e culturas diferentes. A escola não é exceção, também nela a interculturalidade tem o seu

destaque, se possível sempre pela positiva, ou seja, pelo apelo constante ao respeito mútuo.

A educação intercultural na escola deve questionar os conteúdos que se ensinam e deve ser um instrumento que ajude a compreender o mundo e o poder enfrentar os seus desafios.

(Aguilar, 2008: 270)

Não é possível esquecer que a grande parte das nossas referências são adquiridas na escola, e/ou em espaços educativos, e que estes desempenham um papel de destaque na consolidação dessas referências que levamos para a vida.

É importante perceber em que consiste este conceito que ocupa um lugar de realce na educação.

(...) o objetivo final é promover um encontro entre diferentes indivíduos de diferentes culturas, grupos étnicos, onde aconteçam intercâmbios de igual para igual, conservando a especificidade de cada um, ao mesmo tempo que procuram o enriquecimento mútuo.

(Lopes, 2008: 396)

Este conceito deve chegar a todo o lado, atuar de forma horizontal e sinérgica, com um só propósito, deseja que não existam grupos que estejam acima de qualquer outro. Assim favorece a integração e a convivência entre as pessoas.

Obviamente que nas relações interculturais deve haver respeito pela diversidade; contudo, o aparecimento do conflito é inevitável e imprevisível. Quando tal acontece, estes podem e devem ser resolvidos através do respeito, do diálogo e da concertação/assertividade.

A interculturalidade é um conceito recém – desenvolvido, que tem a sua conotação particular. Além disso distingue-se do multiculturalismo e do pluralismo pela sua intenção direta para fomentar o diálogo e a relação entre as culturas.

Esta noção depende de diversos fatores, como é o caso das várias conceções de cultura, dos obstáculos comunicativos, da falta/debilidade de políticas governamentais, das hierarquias sociais e das diferenças económicas. Todos estes fatores são cruciais para a aceitação e compreensão por parte da sociedade do que é a interculturalidade.

O objetivo não é que perca a sua identidade e as pessoas assumam todas as características da cultura onde se instalam. Procura-se que sejam aceites tal como são e que por conseguinte acedam às mesmas oportunidades, respeitando o modo de vida já implementado.

A educação intercultural aparece, no nosso contexto, como um recurso que contribui para melhorar a comunicação, a relação e a integração entre culturas minoritárias de origem estrangeira e a sociedade recetora.

(Aguilar, 2008: 268)

Nas palavras de Marí Ytarte,

(...) a perspetiva intercultural significa integrar a pluralidade existente na sociedade e ao mesmo tempo ter presente a forma individual e única na qual cada sujeito constrói a sua identidade e dota de significado o marco cultural em que se encontra imerso.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 92)

É também importante referir o enfoque intercultural que assenta essencialmente em três etapas: a negociação (a simbiose produzida para alcançar a compreensão e evitar os confrontos), a penetração (sair do próprio lugar para tomar o ponto de vista do outro) e a descentralização (uma perspetiva de reflexão).

A interculturalidade consegue-se através de três atitudes básicas. A visão dinâmica das culturas, o facto de acreditar que as relações quotidianas têm lugar através da comunicação e a construção de uma ampla cidadania com igualdade de direitos.

É a partir deste ponto de vista que a ASC volta a ter um papel preponderante na educação intercultural. Como já vimos, a sua génese comporta instrumentos que poderão ser de grande utilidade para a promoção e o desenvolvimento da educação intercultural. Tal é possível pelos seus fundamentos, pelas suas funções e pelos valores em que assenta.

Perspetiva “realista e utópica” ao serviço da educação intercultural, tal como referem Lopes, Galinha e Loureiro:

☒ *A ASC deve promover valores de tolerância, da convivência e do respeito pelo diferente.*

☒ *(...) deve promover transformações sociais necessárias para a inclusão(...), a sociedade deve assumir mudanças nas suas estruturas sociais, políticas, económicas e culturais e garantir um espaço de inclusão, em condições de igualdade...ao mesmo tempo deve sensibilizar os imigrantes, no sentido de respeitar as normas que regem a cultura de acolhimento(...)*

☒ *A ASC deve incentivar a ação social e mobilizar as pessoas, os coletivos e as instituições (...)*

☒ *(...) deve promover a organização social e a integração em redes associativas. [Pois] A ação individual desgasta e gera escassos resultados (...)*

☒ *A ASC deve promover o protagonismo do grupo, da comunidade de imigrantes e dos coletivos locais, que devem ser os atores da transformação social e os protagonistas de um modelo de sociedade.*

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 94)

A educação intercultural está presente nos espaços educativos. Após a compreensão das suas realidades, é necessário traçar linhas de orientação para a levar a cabo e por conseguinte chegarmos à Inclusão.

A ASC visa auxiliar as escolas neste processo complexo, proporcionando a Inclusão de todos, pois as diferenças são promotoras da troca de saberes e auxiliam na procura do conhecimento. A propósito, Aguilar refere:

A educação intercultural na escola deve questionar os conteúdos que se ensinam e deve ser um instrumento que ajuda a compreender o mundo e pode enfrentar os seus desafios.

(Aguilar, 2008: 270)

Entendemos por Inclusão a necessidade urgente de dar resposta a uma dificuldade da sociedade, deseja a integração de minorias, de pessoas com necessidades educativas especiais, ou pessoas marginalizadas, a quem não é dada a possibilidade de fazer parte da comunidade em pleno.

Ela corresponde a uma aspiração que procura mecanismos interventivos, que permitam alterar e melhorar comportamentos e situações de exclusão, ninguém em circunstância alguma, deve ser impossibilitado de viver com os outros, de interagir e de

crescer com outros ser humanos, pois a aprendizagem do gesto mais elementar, só é possível com os da sua espécie. O ser humano é dotado de grandes capacidades, no entanto necessita de estar em sociedade para aprender e ensinar. Em nossa opinião, é nessa troca de experiências que todos crescem e evoluem.

O ideal de vida pessoal e profissional deve orientar-se para, em cada momento, em cada gesto ou palavra, em cada oportunidade, fazer simplesmente o bem, movido pela esperança da construção de uma sociedade e de um mundo melhor, imprescindível para se superarem as trevas da ignorância e se assumirem posturas éticas e afetivas.

(Santos, 2007: 49)

Para que seja possível e aplicável junto dos mais desfavorecidos, assim como, junto daqueles que excluem e marginalizam, a Inclusão necessita de mecanismos, de organizações, de metodologias práticas, dinâmicas orientadas para os valores. Os que marginalizam é necessário “abrir mentes”, levá-los a repensar que o mundo é de todos e para todos, que também eles não são perfeitos e que por isso, não têm o direito de julgar e afastar os alunos. Por conseguinte, temos pessoas que devem ser integradas, independentemente das suas dificuldades e limitações, para que se tornem cidadãos comuns, com direitos e deveres.

Sempre que é preciso trabalhar e aplicar uma necessidade civil como é o caso da integração – Inclusão Social, é importante que existam mecanismos estruturados e rigorosos para que consigamos resultados concretos e positivos. Começamos pelas associações, pelas organizações, pelas paróquias, pelos clubes, pelos grupos de jovens, desportivos, etc., pelos espaços educativos e pela escola, para depois partirmos para uma aplicação mais generalizada, isto é, a sociedade em geral.

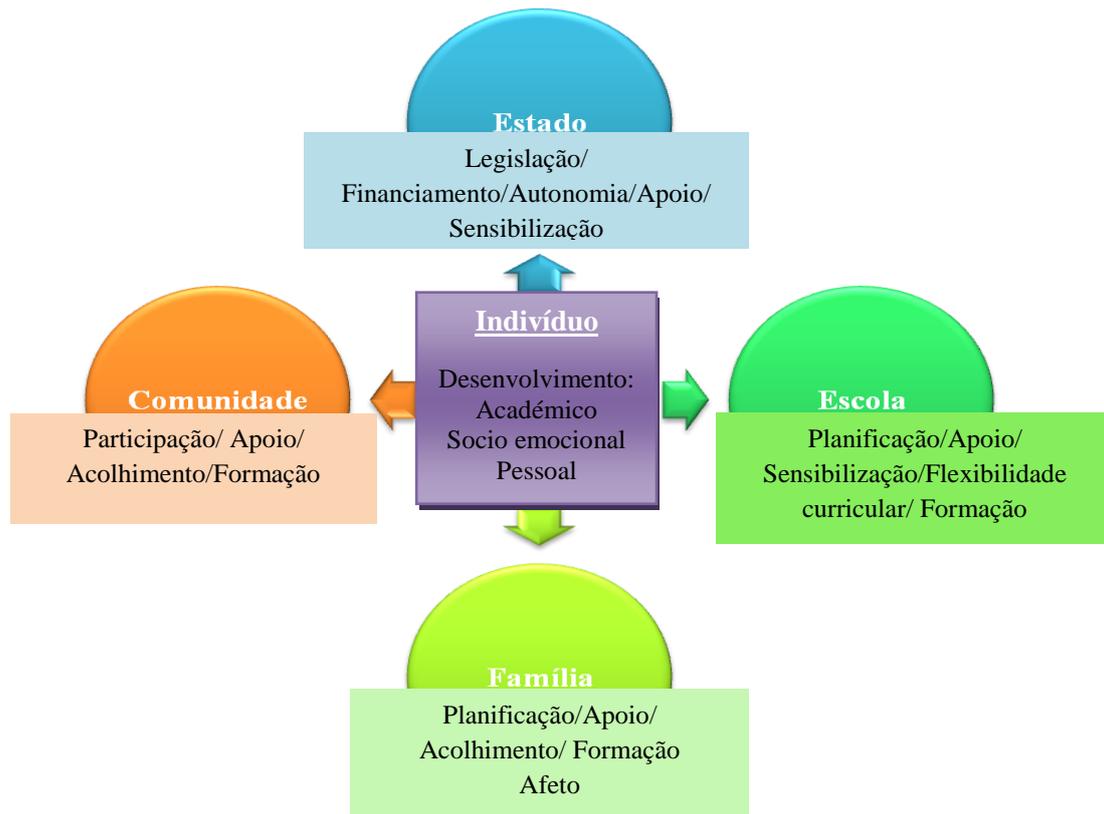
Para o sucesso do sistema inclusivo é necessária a convergência de um conjunto de responsabilidades que devem ser assumidas pelas várias entidades envolvidas, de uma forma condensada e rigorosa.

(Santos, 2007: 49)

O esquema seguinte permite perceber como a Inclusão Social surge da interligação entre várias entidades com o próprio indivíduo ou grupo excluindo da sociedade que o rodeia. Esta premissa é totalmente verdadeira, pois, que é verdade inegável é que “ninguém está só”. Ou seja, mesmo sendo alvo de atos de exclusão,

efetivamente os visados não deixam de pertencer a um local a uma comunidade. Apenas não há laços nem ligações afetivas e de interação positiva.

Fig.2 – Responsabilidades e interações no sistema inclusivo



(Fonte: Santos, 2007: 50)

Esta realidade está presente em muitos lugares e situações, no entanto é necessário que a Inclusão seja trabalhada a pouco e pouco por todos se começarmos pela escola, pela comunidade, pelas entidades governamentais e pela família, verificaremos um avanço na Inclusão Social.

A escola é um âmbito privilegiado para trabalhar o respeito e o reconhecimento da diferença, para trabalhar a interação, a reciprocidade e a solidariedade, combatendo o racismo, a discriminação e a xenofobia.

(Aguilar, 2008: 268)

Em nosso entender, onde há educação intercultural existe necessariamente a ASC. Quando ambas cooperam há Inclusão. Onde há Inclusão, há harmonia e uma sociedade pautada pelo respeito e dignidade. Desde cedo devem-se promover os valores e a escola uma vez mais tem um papel fulcral neste percurso.

Em seguida passaremos para a exposição da ED e a importância das suas práticas.

Capítulo II

Expressão Dramática

No capítulo II, colocamos em exposição a visão positiva e pertinente da ED e as suas práticas na Educação, assim como a sua parceria com a ASC e o seu contributo para a Inclusão Social.

2. Expressão Dramática

A ED tem particularidades e múltiplos interesses, pode atuar em diversos lugares e de várias formas. Em nosso entender tem uma importância crescente e pertinente na educação.

Expressar o que sentimos e pensamos, exteriorizar o que o que envolve a alma e o pensamento, ou simplesmente levar-nos a locais onde jamais poderemos ir e ser quem nunca seremos sempre foi uma constante na vida do ser humano. A prática do teatro diferencia-se de ED. Bento esclarece-nos nesse sentido:

[ED] (...) é uma atividade pré-teatral. Sobretudo, porque não tem por finalidade apresentar um espetáculo, ou seja, não está nos seus objetivos, nem na sua filosofia, contribuir para a produção artística. Tem como objetivo somente fomentar o espírito artístico (...)

(Bento cit. por Cunha, 2009: 27)

Embora a produção artística como espetáculo não seja a prioridade da ED não significa que esta não aconteça. No entanto os seus grandes objetivos estão voltados para a criatividade, a imaginação, o imediato e as vivências.

Cada momento que se experiencia na área da ED é diversificado e sentido de forma única. Não poderia ser diferente, pois acreditamos que estamos perante uma pedagogia intuitiva e inerente ao ser humano. Além disso, Cunha (2009: 28) citando Melo (2005) que a ED (...) *é um espaço onde múltiplas linguagens confluem e/ou onde intencionalmente são convocadas*. Em nossa opinião esta frase comporta em si um grande significado lógico, sobre esta área cada vez mais emergente nos espaços educativos, fruto da vontade entre outros participantes, dos alunos, professores e animadores com o objetivo de procurar explorar aprendizagens, de forma participativa, cooperante e ricas em conhecimento.

Vejamos o que referem os autores Lopes, Galinha e Loureiro sobre a ED:

(...) torna-se necessário que as atividades dramáticas na educação constituam uma prática diária sem visarem espetáculos calendarizados pelas festas cíclicas (Natal, Carnaval, Páscoa). [e ainda a ED] (...) surge como uma necessidade humana e serve não para formar atores e atrizes, mas para se servirem das técnicas teatrais como um meio de aprenderem a comunicar, a expressarem emoções, a participarem vencendo medos, temores e inibições, a explorarem a expressão oral a partir de exercícios de improvisação e criatividade dramática, descobrirem o corpo como fonte expressiva, a coordenarem os movimentos e a utilizarem o drama na educação formal: valores, línguas, matemática, meio ambiente, expressão plástica, entre outros.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 100)

A ED é, como já referimos, uma área de intervenção que atua diretamente nas pessoas, tem um lugar destacável na escola, pode e deve trabalhar em cooperação para a aprendizagem, sendo que o mais interessante é que todos os envolvidos aprendam. Assim Cunha (2009) defende ao afirmar que a ED, embora recorra a técnicas e elementos da linguagem teatral, é acima de tudo a interação entre os participantes, o dar resposta aos momentos vividos em conjunto de forma espontânea e também trabalhar em grupo.

Leva ainda, a que os que com ela se envolvem, interajam, se inter – relacionem, se conheçam, se deem a conhecer e, assim, possam exprimir com espontaneidade as suas perceções, conhecimentos e emoções.

(Cunha, 2009: 29)

É de igual modo importante explicitar o conjunto de elementos que se constituem como estratégias didáticas nas situações educativas e vividas no âmbito da ED. Vejamos o seguinte esquema:

Fig.3 – Esquema de elementos cruciais nas atividades da Expressão Dramática.



(Fonte: texto de Cunha, 2009: 33- 35)

A Fig.3 demonstra que a ED envolve uma série de factores, elementos e pessoas que estão empenhadas em desenvolver atividades de conhecimento e de autoconhecimento. Cunha reafirma:

A sua força reside na ligação profunda que tem às necessidades do ser humano, ligação que justifica que seja entendida como uma prática que se deve realizar.

(Cunha, 2009: 51)

Atualmente assistimos a um clima de mudança, transformação e adaptação a alterações sociais. É necessária uma reformulação dos objetivos que direcionam o ensino e a Educação nos espaços educativos, especificamente na escola. Estamos cientes que as propostas formativas tradicionais deixaram de fazer sentido no contexto atual. Defendemos que a ED reúne a dimensão afetiva e emocional necessária ao que é hoje exigido pela mudança, ou seja, a adaptação constante às alterações que regem a nossa sociedade. Assim, a mensagem é clara e límpida e direciona-se em particular às crianças e jovens, pela responsabilidade que têm ao constituírem o futuro.

Aos jovens a Expressão Dramática dá oportunidade para se transformarem, na medida em que lhes permite revelarem-se, conhecerem-se, saberem o que querem e se abrirem ao diálogo. E porque hoje, face à globalização, mais do que nunca importa criar condições para que as crianças e jovens sejam capazes de se adaptar a um mundo em constante evolução, há que prepará-las para saberem adotar uma atitude criativa, como forma de adaptação às diferentes circunstâncias.

(Cunha, 2009: 59)

A ED está, igualmente, presente na interação entre educandos e educação. As palavras de Cunha, citadas anteriormente, demonstram a oportunidade de transformação e autodesenvolvimento que pode existir quando partimos de atividades dramáticas.

2.1. Expressão Dramática e Intervenção Artística

Neste tópico queremos analisar e referenciar o que existe de mais positivo e pertinente na ED, enquanto parte da intervenção artística, uma vez que é através dela que atuamos e chegamos ao grupo da ação. A Intervenção artística deve ser promotora entre outras atividades inspiradoras de criatividade, autonomia, espírito de equipa, plasticidade.

A intervenção artística procura atuar de forma objetiva e ajustada com o indivíduo ou/ com o grupo, permitindo dar “asas” à imaginação, fortalecendo o auto – conhecimento e a compreensão dos outros. Esta área deve estar presente em todos os ciclos de estudo, pois os alunos podem explorar atividades quer no âmbito da ED e da EP e/ou na interação de ambas, num projeto aliciante onde prevalecem todos os conceitos em que assenta a intervenção artística.

Considera-se ainda que a ED é um fator estruturante da aprendizagem onde a expressão é a origem, o objeto e o objetivo da aprendizagem, que atendem sobretudo ao processo e não ao produto final enquanto espetáculo para audiência. Neste sentido é relevante que na intervenção artística sejam mais uma vez enfatizados o jogo dramático,

as atividades lúdicas e experiências e se possível, criar projetos onde haja interação também com a EP. Estas experiências são pois motivadoras e impulsionadoras de criatividade e imaginação.

O que acabámos de referir acontece na Expressão Artística, disciplina lecionada em muitos espaços educativos, inclusive no PIEF e que proporciona por conseguinte a intervenção artística. Nesta área curricular necessitamos de uma prática e de um contacto direto com as matérias e com o vivido. Nesse sentido pode dizer-se que são as atividades dramáticas e o que com elas se relaciona os fatores principais para a realização e envolvimento com a arte. É a partir do que se vive e como surge a intervenção artística que se adquire conhecimento e se inicia o processo de domínio da linguagem plástica e dramática.

Outro princípio fundamental é a constatação de que é possível comunicar através da arte e que essa consciencialização deve estar presente quando abordamos a educação artística.

Através da EP é possível comunicar-se com o meio envolvente e passar uma mensagem sobre o seu significado. Além disso, esta é uma área pertinente nos projetos de ED pelo seu ato de comunicar visualmente, completando a expressividade do corpo e as palavras de quem explora o jogo dramático.

A interação das diferentes componentes de uma intervenção artística pertinente é fundamental para enriquecer o processo de criação quer ao nível da plasticidade quer ao nível da dramatização e de tudo o que o envolve. Estamos certos que a ED é algo excecionalmente para o sentimento de partilha de vivência do ser humano que pela sua prática assimila informação pertinente para o seu desenvolvimento.

Também as palavras de Azevedo, referente ao percurso docente universitário, pode ser o aplicar ao que abordamos até agora. Acreditamos que a maior ferramenta da ED esta área de sua intervenção é a pessoa.

Instintivamente, fizemos dos olhos, das mãos, das palavras e da presença nossas ferramentas (...)

(Azevedo, 2012: 90)

Esta prática que desde já defendemos de atividades de ED é para todos e não comporta a exclusão nem mesmo pessoas menos capazes. Morales (2012: 191) é uma prova viva do que afirmamos, uma vez, que o seu trabalho é produtivo e alcançável. Ao realizar projetos teatrais com pessoas com necessidades educativas especiais, alerta-nos que neste caso específico *é necessário observar o contexto, o meio e os destinatários para planificar a ação no processo de intervenção*. Acrescenta ainda, que é muito importante se *tomar consciência das capacidades do grupo*.

Tal como Morales, atrevemo-nos a pensar na sua aplicação da ED a todos os grupos de trabalho. Defendemos que cada grupo tem as suas particularidades e individualidade. Devemos pois observar o seu contexto e preparar as práticas dramáticas, plásticas e de intervenção, de acordo com os interesses dos envolvidos.

Deste modo acreditamos que as crianças e os jovens que mais frequentam a escolaridade podem e devem ter maior acessibilidade a estas práticas, desde que a escola as proporcione. A escola deve ser impulsionadora de originalidade, criatividade, dinâmica, responsabilidade, entusiasmo, etc. Muitos são os adjetivos que poderíamos enunciar para serem tidos em conta pela escola enquanto formadora de indivíduos que terão um papel importante numa sociedade que avança a passos largos na direção da tecnologia, da ciência e da arte.

Interessa também então referir que o professor tem um papel preponderante tal como em todo o processo escolar nas práticas de ED. No entanto, no que toca a intervenção artística a sua sensibilidade às necessidades dos intervenientes deve estar à “flor da pele”, atuando com precisão mas promovendo liberdade suficiente para que cada aluno construa a sua aprendizagem. O professor deve igualmente disponibilizar-se à partilha e também para a aquisição de novas aprendizagens. Neste sentido, concordamos com Azevedo.

Como professores de teatro e de expressão dramática temos oportunidade de desenvolver, nas nossas aulas, áreas relacionadas com o ato de partilhar o que fazemos. Contudo, tentamos sempre que os alunos se sintam alegres nas sessões de trabalho e que o seu ato de partilha seja uma dávida (...)

(Azevedo, 2012: 90)

Todos os seus professores na sua prática em contexto de ED deveriam estar à vontade para que

Instintivamente, procuramos momentos de criação na sala de aula. Momento de criação de novas memórias para todos. Procuramos que a nossa presença não seja constrangedora mas que seja aceite por todos e que transmita a sensação de companheirismo. Instintivamente, usamos verbos como ouvir, confiar, fazer e partilhar e fazemos deles objetivos tão importantes como o programa das unidades curriculares.

(Azevedo, 2012: 90)

A intervenção artística é uma necessidade em todos os espaços educativos. Visa estratégias para que crianças e jovens, oriundos de grupos excluídos da sociedade possam encontrar a harmonia nas palavras, nos gestos e no contacto com o outro, numa dialética de verdadeira aprendizagem a partir da vivência de experiências no âmbito de ED.

Relativamente à intervenção artística, esta é mais do que uma componente letiva. Contribui para a formação integral de todos os alunos, é a janela para a arte e para a intervenção, para o encontro com o lúdico e com o teatro, nas suas formas de expressão que pode ser mesmo um dos olhares mais interessantes da vida.

2.2. Expressão Dramática como meio de Inclusão Social

Por todos os aspetos referidos até aqui relativamente à ED, faz todo o sentido compreender se as suas atividades dramáticas podem de alguma forma contribuir para a Inclusão Social.

A Inclusão Social é a não discriminação, a ausência de preconceito quando um grupo de pessoas se junta num determinado momento, tornando possível que colaborem e ajam em comunhão. Estes momentos de união devem ser também contínuos e permanentes para a sustentação de uma sociedade mais equilibrada. No entanto, esta ideia tem tanto de verdadeiro como de utópico. Nem sempre é e será possível que a Inclusão Social seja uma prática constante e intrínseca na existência de cada um. Há

aspectos característicos de uma cultura, de formas de pensar que são patentes em cada ser humano, que o levam à não-aceitação do outro de igual para igual, de uma determinada cultura, etnia ou minoria. Os motivos para tal são variadíssimos e incompreensíveis.

Inclusão é antes de mais, um problema de atitudes das pessoas face às outras, reconhecendo-se que o «sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende de um esforço concentrado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários.

(Santos, 2007: 48)

Quando todos ajudam, tudo é possível. Tal como Santos, consideramos que onde há vontade e união para a defesa de uma mesma causa e possível alcançar-se o desejável.

É desta perspetiva que surge a vontade de “arregaçar as mangas” e de por “mãos à obra”. Exemplo de algumas questões: De que forma podemos promover a Inclusão?

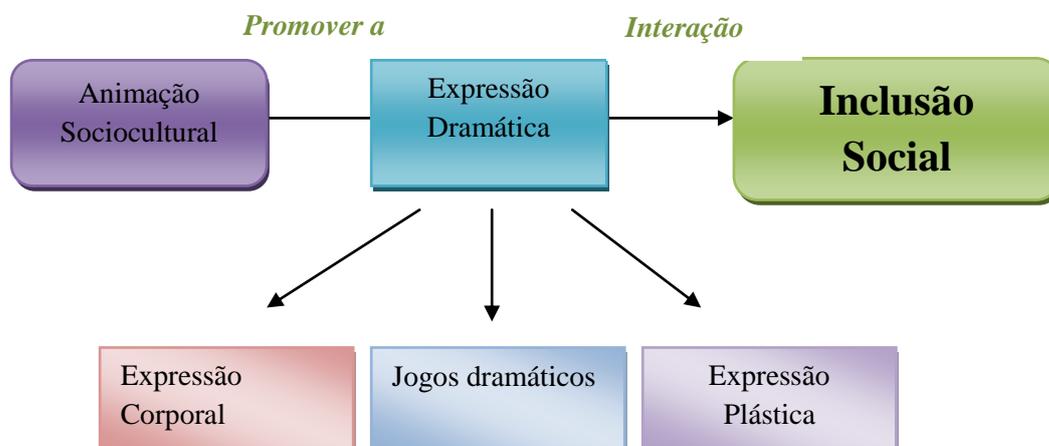
Que tipo de atividades temos que realizar para lançar a mensagem, o apelo a esta nobre causa?

O que pretendemos é que a intervenção seja possível e persistente e alcance os seus objetivos. Para esta vontade de agir, de modificar e de melhorar, a ED dá obviamente o seu contributo. Onde estiver proporciona o encontro, o trabalho em equipa e a interação com o outro.

Nas atividades e jogos de ED aprendemos a negar o preconceito e promovemos a igualdade, caminhando no sentido da Inclusão.

A Inclusão Social e educativa podem muito bem ser resultado de um projeto de ED, ou atividades da mesma área. Mesmo quando somos convidados a ser espectadores de um jogo dramático, é passada uma mensagem real e verdadeira: a Inclusão e a Interação com os outros.

Fig.4 – Esquema interpretativo da intervenção da Animação Sociocultural na Inclusão Social, pela Expressão Dram



(Fonte: elaboração própria, 2011)

Estimular a capacidade de criar e resolver questões ou situações do foro social, educativo ou académico é uma ótima estratégia no âmbito da ED. A criatividade predomina, de uma forma lúdica, no jogo e pela junção das várias expressões, alcançam-se impercetivelmente as respostas procuradas.

É importante alertar que a ED não pretende substituir nenhuma disciplina ou outro tipo de atividade interventiva, mas deve ser entendida como uma solução para aplicar à Inclusão, seja ela educativa ou social. O que se procura é que a ED seja cooperativa em todos os espaços onde estiver presente, que seja concreta e determinada nas suas ações e que possua sempre objetivos pertinentes.

Acreditamos piamente não ser possível a exclusão atividades de ED. A Inclusão é um dos conceitos inerentes a esta expressão, ao que ela propõe, defende e acima de tudo acredita.

Através da ED é possível a aprendizagem, o crescimento e a maturação. Isso é exequível a partir de:

(...) processos de expressão e relação com outrem, se promoverá também uma pedagogia social, e a tal formação e integração numa escolaridade pedagogicamente aberta e significativa.

(Santos, 1999: 38)

2.3. Expressão Dramática, Animação, Cidadania e Participação

Neste ponto evidenciaremos como a relação entre a Expressão Dramática, Animação, Cidadania e Participação são inerentes ao ser humano se relacionam e interagem entre si.

A ED não deve atuar de forma desestruturada. Deve sim ser um prolongamento dos fundamentos da ASC. A sua prática deve ter um propósito, um objetivo e resultar num culminar de aprendizagens válidas com a ED cada indivíduo constrói a sua própria identidade e cria estruturas para viver em sintonia com os outros num clima de comunhão.

De inspiração essencialmente humanista esta área artística está associada ao respeito pela pessoa na sua globalidade, diversidade étnica e multicultural, tem uma vocação integradora e não competitiva que se alimenta das diferenças, do pensamento divergente, da singularidade das situações, não se refugiando numa mera transmissão de habilidades, mas antes numa conjugação de saberes orientados para a ação, onde importa saber fazer mas sobretudo saber ser, conhecimento adquirido através da prática reflexiva neste domínio.

(Gomes, 2012,79)

A ED proporciona a criação, através de atividades desenvolvidas em espaços que permitam liberdade de movimentos. É um processo cujas principais características são precisamente a expressão livre e a autoconfiança e que irão contribuir, significativamente, para a construção da personalidade dos envolvidos.

Há que ter em conta que nem sempre é fácil. As crianças e os jovens poderão ter dificuldade em sintetizar e especificar o que querem transmitir nos jogos de expressão e é neste momento que o professor/ animador tem um papel significativo de apoio e de estimulação da criatividade.

O processo de aquisição de competências pela ED deve ser contínuo e é interessante perceber que geralmente há uma evolução dos meios de expressão nas crianças, desde que iniciam a atividade lúdica até à maioridade. Em cada uma das etapas é manifestado o interior da criança, é pois fundamental estar atento, para que a sua estimulação e do grupo seja peculiar.

Relativamente ao estímulo, no âmbito da ED, há um conjunto de fatores que trabalham em consonância para que este aconteça. Referimo-nos a fatores ambientais, ao espaço da sala que é importante como fator estimulante, aos materiais a que poderemos aceder para explorar as formas de expressão e o mais significativo de todos, o ambiente psicológico que movimenta a aula de expressão artística / dramática.

Estes são os fatores mais importantes que deverão ser tidos em conta pelo docente de expressão dramática e devem ser levados em consideração quando se trabalha um determinado tema, pois sempre que este não se enquadre com o grupo, deve ser repensado com o intuito de melhorar e poder alterar o que não está correto.

Para que desde cedo os alunos iniciem o seu processo de criação, explorando a criatividade, a imaginação e as relações interpessoais, a educação artística torna-se cada vez mais importante nos espaços educativos, recreativos e na escola.

Estudar, pesquisar e analisar as características da educação artística torna-se imprescindível pois esta contém aspetos importantes para perceber a dinâmica que deve orientar e predominar no ambiente social, educativo e artístico.

(...) do teatro e da intervenção social resulta do facto de esta forma de arte constituir um eficaz meio de intervenção social, cultural e educativo com vista a levar o ser humano a assumir-se como um ser com cidadania plena, plasmada no encontrar de espaços e momentos que permitam uma interação permanente.

(Pereira, Vietes, Lopes, 2012: 15)

Os elementos mais importantes para a ED são a motivação, a participação e a intervenção social. Em conjunto promovem momentos de consolidação das aprendizagens e verdadeiros atos de cidadania e participação.

Como verificamos, percebemos como a disciplina de ED tem uma estrutura assente em fundamentos concretos e aplicáveis. É uma atividade de grupo e nos espaços onde surge há algo de novo, de formativo e de participativo. Por todos os fatores que já foram mencionados o grupo é um fator muito importante para os projetos desenvolvidos nesta área.

Tal como defende Cunha, a sociedade procura resoluções para os seus problemas. Segundo a autora a ED é uma das estratégias implementadas socialmente para auxiliar cada um de nós no nosso crescimento formativo.

Atenta a esta problemática e a este exigente processo de crescimento, individual e coletivo, a própria sociedade encontra formas de dar solução à situação existente, oferecendo inúmeros recursos com vista a essa educação de qualidade, mais humana e humanizadora.

(Cunha, 2009: 85)

E uma das alternativas é:

Na lista das alternativas surgem os ateliês de Expressão Dramática, onde a criatividade, em razão do crescimento pessoal, se aprende, se desenvolve e se torna fecunda. Neles se pode trabalhar diferentes manifestações expressivas, articuladas entre si, aprender regras de linguagem dramática e teatral e criar formas que tornem mais concretas as ideias e os sentimentos, numa interação que permite uma comunicação espontânea, sem inibições e sem medos. Dinâmica que permitem estimular o crescimento pessoal, a dinamização de grupos e ambientes.

(Cunha, 2009: 85)

Como referimos anteriormente, cada momento de ED, tem uma estrutura própria e particular, visto que se adequa ao grupo com que intervêm ganhando forma de acordo com os objetivos selecionados para ele.

Como objetivos pautados pelas necessidades do grupo, e para uma componente educativa inerente ao processo de aprendizagem e Inclusão, Cunha (2009) menciona os seguintes:

- ❏ *Facilitar a expressão pessoal e do grupo;*
- ❏ *Estimular a imaginação e a criatividade;*
- ❏ *Criar um ambiente de relações positivas;*
- ❏ *Dar a conhecer a organização, fases e utilização educativa de um ateliê desta natureza;*
- ❏ *Formar equipas criativas;*
- ❏ *Consciencializar sobre o valor educativo;*

(Cunha, 2009: 85)

Podemos assim completar, que a Inclusão Social, é uma necessidade, atual e emergente. A ASC e a ED trabalham com afincos por esta causa, cooperam e determinam estratégias que não privilegiem uns mais do que outros, mas sim estratégias, para que a interação de diferentes pessoas possibilite aprendizagens divergentes mas enriquecedoras.

(...) o paradigma da inclusão não surgiu por acaso. É o produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas que exige a criação no sentido das interações de afetos, de valores, de conceitos, de saberes e de pessoas.

(Almeida cit. por Santos, 2007: 47)

A participação está irreversivelmente ligada à cidadania, uma não faria sentido sem a outra. Para compreender melhor esta afirmação, é necessário esclarecer o que compõe cada um dos conceitos. Neste sentido, define-se claramente:

A cidadania como um conjunto de direitos e deveres. [E ainda] (...) como forma articulada de construir e desenvolver a condição social humana, comprometida e responsável na construção e gestão duma sociedade solidária, dinâmica e em última instância, equitativa.

(Caride cit. por Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 90)

No sentido lato da palavra, a participação, significa comprometimento, estar ativo e realizar atividades ou tarefas. Porém os mesmos autores anteriormente citados referem que a participação para uma cidadania com valores e empreendedora é específica:

A participação da cidadania não se produz de maneira mágica nem espontânea, nem é uma responsabilidade única de responsáveis políticos educativos ou económicos, mas é responsabilidade de toda a sociedade, incluindo os seus gestores, em suma, de todos e de cada um dos cidadãos. [Portanto efetivamente necessita] ...cultivar certos valores e criar condições propícias e possíveis.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 90)

A cidadania e participação são de facto importantes para uma sociedade ativa na procura do bem-estar de todos. No entanto, esta forma de pensar volta a ser um pouco utópica e idealista, pois trata-se de um processo complexo e que engloba toda uma população, com a mesma vontade de participar. A ED e o teatro podem e devem

contribuir para a sua expansão. Assim entendemos que estes conceitos fazem parte das necessidades humanas para viver de forma cordial e estabelecer uma comunicação saudável com os outros. A citação seguinte embora diga respeito ao teatro, acreditamos que pelas suas práticas e objetivos, a ED também partilha deste princípio:

O Teatro constitui hoje uma necessidade humana no sentido de conferir às pessoas meios e instrumentos para a promoção da comunicação, interação, participação com vista a superar problemas e bloqueios que ocorrem, fruto de um viver sem conviver. É fundamental que se encontrem novas intervenções que correspondam ao pulsar deste tempo que é um tempo em que o teatro e, conseqüentemente, a intervenção social, cultural, educativa e económica são elementos que podem levar as pessoas a uma integração afetiva e efetiva que anule o individualismo.

(Pereira, Vietes, Lopes, 2012,15)

A utopia está presente sempre que referimos um conjunto. É quase impossível levar um grupo a pensar e a agir da mesma forma. Contudo vale sempre a pena tentar, começar por pequenos grupos, e crescer sucessivamente. Peres (2007) reflete, precisamente, na mesma direção ao afirmar que a partir de um grupo pequeno podemos chegar à globalização.

É no viver quotidiano na família, na escola, no trabalho, na paróquia, na associação, etc., que as relações se tornam significativas e se constrói a consciência coletiva. É pensando o agir local e agindo o pensar global que poderemos recuperar a identidade comunitária.

(Peres, 2007: 17)

Importante é também referir que a ASC volta a ter um papel preponderante na cidadania e participação. Quando está presente, a sua interação com as pessoas e as atividades participativas, é focada e eficaz. Conceitos como o respeito pela diferença, a união e a cooperação, estão presentes. Além disso a ASC procura ser interventiva com o objetivo de auxiliar na compreensão de como se participa ativamente para o bem de uma comunidade.

(...) a participação da cidadania objeto da ASC e Animação Socioeducativa não é qualquer tipo de participação, mas a participação determinada pela natureza

participativa implícita no conceito de cidadania, e pela natureza da própria Animação Sociocultural.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 90)

Para completar, Peres afirma:

A ASC deve ser assumida como uma estratégia política, educativa, e cultural de emancipação individual e coletiva, assente num conjunto de práticas de Investigação Social, Participação e Ação comprometida. (...) centrada na pedagogia da proximidade e na promoção da participação consciente (...) criando espaços de ação e comunicação interpessoal e comunitária. Uma cultura colaborativa e participada, ou seja, uma vivência coletiva, plasmada na co-responsabilização de todos.

(Peres, 2007: 17)

Aproveitando as ações quer do individuo quer do coletivo como contributo para o crescimento do ser individual ou o grupo, a ASC deve atuar como estratégia na comunidade.

[Em sùmula] (...) *a Animação Sociocultural como uma estratégia que encontra no vivido e no agido da comunidade os elementos necessários para iniciar o dialogo e o encontro de valores comuns que permitam alcançar as finalidades de todos e de cada um. É que sem educação/ animação, não há cidadãos.*

(Peres, 2007: 17)

A partir do exposto anteriormente, concluímos que a cidadania e a participação são imprescindíveis para o ser humano viver de forma serena e assertiva. Como já referimos para o funcionamento destes dois conceitos um outro tem de estar presente, isto é, a ASC.

A ASC emergiu para atuar junto do individuo/ do grupo, de uma forma concreta, específica, determinante nos seus objetivos e assente em valores morais.

Importante é considerar também que cada um de nós tem um propósito, uma finalidade, não está sozinho e necessita do próximo para se afirmar como pessoa e como constituinte de uma sociedade pautada pelo crescimento e pela evolução constante, o que nem sempre é fácil e encorajador, mas é necessário!

A ASC por definição está ao serviço da pessoa e, desde esta, ao serviço do grupo e desde a pessoa e do grupo ao serviço do conjunto da humanidade. Isto, converte-a num instrumento conceptual e prático para ajudar a pessoa a configurar-se como membro livre, autónomo e responsável do grupo e como tal, membro – cidadão da sociedade universal.

(Merino, 2008: 141)

A cidadania é necessária se entendida como a participação crescente para responder à sociedade atual que se caracteriza por ser diversificada e globalizada.

A ED é um instrumento ao serviço da comunidade educativa, que deve ser colocado em prática com os alunos, não de uma forma impositiva mas espontaneamente:

(...) Animação educativa, a expressão dramática e o teatro se oferecem à escola e às suas problemáticas como um todo estratégico de intervenção, com forte potencial educativo a ter em conta e a levar muito a sério. [Por conseguinte] ...estes elementos são essenciais sempre que se incrementa um conjunto de ações dirigidas ao desenvolvimento da autonomia, consciencialização, cooperação, participação e criatividade da criança, dos jovens e dos próprios profissionais de educação, através de processos essencialmente práticos.

(Cunha, 2008: 172)

A ED é cooperante no processo de integração e de inclusão social, quer no espaço escolar, quer em qualquer outro espaço onde haja atividades da mesma expressão. Tem um só sentido e um só significado: incluir todos para promover uma constante partilha.

No próximo capítulo apresentaremos os intervenientes do nosso estudo.

Capítulo III

Intervenientes

Neste capítulo apresentamos a descrição detalhada dos diferentes intervenientes dando especial atenção à turma PIEF, uma vez que se trata do ponto fulcral do nosso trabalho de investigação.

3. A Comunidade Cigana de Sobral da Adiça

A comunidade do Sobral da Adiça é constituída praticamente por uma só família, visto que todos têm algum grau de parentesco e coabitam no mesmo terreno, à exceção de alguns membros que já têm casa, mas estão por perto. Vejamos o que diz Attali e Guerra sobre a distribuição geográfica das comunidades ciganas e que os próprios não ciganos desconhecem.

Cada comunidade (...) muitas vezes é constituída por uma família alargada (...) Nenhum membro de outra comunidade se instalará de forma definitiva neste território, salvo no caso de união matrimonial.

(Attali e Guerra, 2010: 7)

O espaço onde se fixaram foi cedido pela Junta de Freguesia. Em cada barraca vive um número significativo de pessoas. À família de origem, (pais, filhos e em alguns casos avós) juntam-se as noras e os netos que por tradição vivem com os sogros. Já as filhas quando casam saem de casa para irem viver com as respetivas sogras.

No observatório realizado em 2010, sobre as comunidades ciganas do Sobral da Adiça e Povia de São Miguel, do baixo Alentejo, Attali e Gerra dão-nos uma perspetiva do número de indivíduos a viver nas duas tipologias de habitação que são comuns atualmente à comunidade cigana das regiões já mencionadas.

Número de Pessoas residentes em Sobral da Adiça por tipo de habitação:

Tipo de habitação	Nº de indivíduos	Percentagem
Casa	21	23,9
Barraca	67	76,1
Tenda	0	0
Total	88	100

Tab.1 – Tabela nº3 do observatório realizado à comunidade cigana do Sobral da Adiça,
(Attali e Guerra, 2010:16)

Os ciganos do Sobral da Adiça tiveram alguma dificuldade de integração na comunidade local, no entanto no decorrer da nossa investigação foi possível observar que já se vive de forma pacífica na aldeia, sendo os cumprimentos e diálogos frequentes entre ciganos e não ciganos.

No entanto nem sempre foi assim. A chegada deste povo não foi vista com bons olhos, além de haver muito preconceito, a sua história está repleta de acontecimentos negativos e de confrontos com pessoas não ciganas. Neves e Cabrita referem que isto é devido à marginalização e ao que muitas vezes se pensou sobre os ciganos:

Não lhes são dadas oportunidades. (...) não querem integrar-se, estragam habitações, sujam tudo, respondem mal (...)

(Neves e Cabrita 2010: 9)

A escola e outros projetos desenvolvidos junto destas comunidades proporcionaram abertura a ambas as culturas, e dentro do que foi possível, criaram-se mecanismos de integração e inclusão, proporcionando um ambiente mais estável e harmonioso.

No observatório realizado por Attali e Guerra, também é possível concluir que cada vez mais as crianças ciganas frequentam a escola de forma mais assídua, o que

proporciona melhores resultados escolares relativamente à comunidade em geral. Porém o abandono escolar continua a ser uma realidade predominante a partir do final do 1ºCiclo. O motivo é relacionado basicamente com o casamento:

O que chamaremos aqui casamento é em realidade união de facto, sendo poucos os casais ciganos que se unem perante o registo civil – situação que exclui os direitos inerentes ao casamento formal.

São geralmente uniões precoces (a partir dos 13 anos para as raparigas, 14/15 para os rapazes) e de natureza endogâmica, isto é, dentro da comunidade, como forma de preservação da cultura cigana. Os casamentos podem ser combinados entre os pais dos noivos durante a sua infância, ou resultar de um acordo entre pais de solteiros (jovens em idade de casar). A família do rapaz efetua o pedimento, pedido em casamento de uma rapariga, e se chegam a acordo, então o rapaz e a rapariga passam a ser comprometidos (tendo evoluído com o tempo, as raparigas hoje em dia também o podem fazer, por intermédio dos pais).

(Attali e Guerra, 2010: 8)

É muito complicado para estes jovens, que assumem tão cedo responsabilidades como a de ter uma família, até porque normalmente têm logo filhos, conciliar os deveres familiares e os estudos. Por outro lado, mesmo quando o noivado se prolonga por mais algum tempo, também não podem frequentar a escola do 2ºCiclo do Sobral da Adiça a Moura são cerca de 20km, isso implicaria estarem fora de casa todo o dia. Esta situação não é bem visto pelos pais, especialmente no caso das raparigas, que têm uma educação mais rígida, pela necessidade de fazerem bons casamentos, preservar a sua honra, assim como adquirirem hábitos domésticos para serem boas esposas:

O casamento confere estatuto social à pessoa, sendo quase a única forma de ascensão social na comunidade. Assim, enquanto os não ciganos apostam na educação formal dos filhos para adquirir reconhecimento dentro da comunidade não cigana, os ciganos preferem dar importância à preparação dos filhos, e nomeadamente das filhas, para a sua união matrimonial. Este investimento num tipo de educação dos filhos pode levar, e leva efetivamente na maioria dos casos, os jovens a se desinteressarem pela escola, se afastarem de comunidades não ciganas (...)

(Attali e Guerra, 2010: 8)

A constituição da turma PIEF, como temos vindo a afirmar ao longo da nossa dissertação, também teve como objetivo dar resposta a estes jovens, já “casados” e a outros jovens comprometidos, que poderiam e deveriam prosseguir com os seus estudos, para poderem ter maior ambição profissional e social no futuro.

A prova da abertura da comunidade cigana à integração, não só é visível pelo relacionamento com a população local, hoje é pautada pelo civismo, mas também pela autorização dada às crianças ciganas para continuarem os seus estudos, aceitarem o prolongamento do noivado, permitirem que os seus jovens tirem cursos profissionais e deixarem as raparigas, mesmo sendo casadas, frequentarem a medida PIEF.

Pelo que constatámos atualmente a comunidade cigana do Sobral da Adiça, tem um outro olhar sobre o futuro das suas crianças e jovens. O projeto Encontros da ADC Moura teve um papel crucial neste processo de Inclusão. Tal como a escola, outras parcerias e o PIEF, colaboram para um só fim: a integração e as boas práticas cívicas entre todos, independentemente da sua cultura.

4. O PIEC

O PETI, que no ano em que celebrou dez anos da sua existência e oito de formação de PIEF passa a ter a designação PIEC, pretende responder às necessidades das pessoas de meios desfavorecidos num sentido de melhorar a qualidade da sua aprendizagem e por conseguinte a sua integração na sociedade.

Assim foi criado um suporte jurídico para uma consolidação sólida junto da sociedade e do meio escolar por forma a clarificar a sua função e tendo em conta os seus objetivos e princípios.

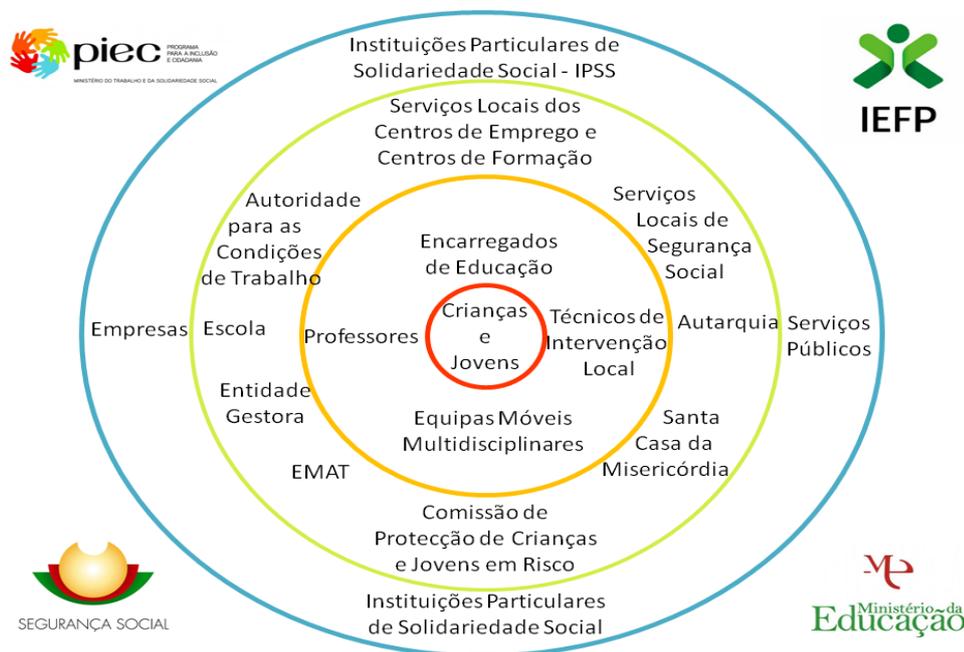
Suporte Jurídico:

Decreto-Lei n.º 9/2003, de 26 de setembro. Foi reconhecida a necessidade de revisão do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), criado, no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI). Diário da República – II Série, N.º223, p. 14618 e 14619.

O PIEC, enquanto programa fundador deste tipo de iniciativas, depende de todos os seus intervenientes: professores/formadores, técnicos de intervenção e não menos importante, os alunos. Assim, os jovens acolhidos pela medida PIEF são essencialmente menores em situação de exploração de trabalho infantil (incluindo vítimas de formas intoleráveis de exploração), jovens com idade igual ou superior a 16 anos com contratos de trabalho, mas sem qualquer tipo de certificação escolar e/ou profissional, alunos que embora matriculados faltam repetidamente à escola e por último alunos que nem sequer se matricularam.

Neste sentido a figura seguinte, permitem-nos visualizar, com precisão de que forma atua o PIEC e quais os seus intervenientes. Os jovens em risco são a sua preocupação central e pro conseguinte os participantes que colaboram para promover a reintegração escolar junto deles.

Fig. 5 – Intervenientes



(Blog do PIEC, 2011)

A intenção é recuperar estes jovens que abandonaram a escola – e que por ela também foram abandonados – para a aprendizagem e o estudo, ao mesmo tempo que se trabalha na sua reintegração socializadora no interior de uma comunidade da qual, por razões várias, estão objetivamente excluídos ou autoexcluídos. Procura-se, para isso, adaptar o currículo e integrar nele, uma vertente vocacional prática, desejavelmente profissionalizante no médio termo, e garantir a certificação escolar correspondente à escolaridade básica nos termos legais vigentes nesta data.

(Roldão, 2008a: 11)

A intervenção do PIEC inicia-se com o conhecimento de situações de risco concretizado ou eminente que envolvam menores. Pretende-se que qualquer pessoa cumpridora do seu dever cívico e atenta ao próximo, possa aceder à página da internet do PIEC e que através do formulário disponibilizado na página de entrada na internet, possa informar sobre qualquer situação de jovem em risco que conheça, para que mesmo anonimamente ou não, o PIEC, venha a ser conhecedor da situação e dê início ao processo de integração em turmas PIEF. Este processo tem em conta a área geográfica a que pertence o jovem a ser integrado. Nesta fase de diagnóstico o papel da escola é crucial, até porque pretende-se que qualquer espaço educativo seja parceiro do

PIEC, informando sobre a realidade dos alunos em risco, e no caso específico da escola proporcionando condições para que o PIEF funcione nas suas instalações, o que facilita a cooperação entre professores, alunos, escola, PIEF e obviamente a gestora PIEC.

Após a receção das sinalizações as equipas móveis multidisciplinares do PIEC dinamizam e coordenam o diagnóstico de cada uma das situações comunicadas, envolvendo nesse processo outras entidades, como a Segurança Social, as CPCJ, o IRS e as ECJ. Todas as entidades e parcerias que apostam na inserção dos jovens, de acordo com as suas necessidades, vivências e estrato social, devem estar unidas e trabalhar em cooperação constante, para que o processo de inclusão social seja cada vez mais dinâmico e ajustado.

Fig. 6 – Passos para a reintegração dos jovens partindo da intervenção da EMM



(Fonte: Blog do PIEC, 2011)

O diagnóstico é entre outros aspetos, uma avaliação da situação escolar, da situação individual, social e familiar dos respetivos menores sinalizados, de forma a encontrar a resposta mais adequada a cada situação. Considerando o diagnóstico efetuado, os menores são encaminhados para as respostas

propostas com a finalidade de favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos de idade.

Tendo em conta a especificidade do PIEF e porque é importante a formação e orientação da ETP, o PIEC, como órgão gestor, criou um DAF que tem por objetivo primordial oferecer apoio à auto e hétero formação em quatro níveis, que Roldão expõe:

- 1. A produção de um Documento de Apoio e Formação (DAF) construído em torno da problematização dos campos de trabalho docente nestes contextos particulares, com suporte em alguma informação teórico-prática sistematizada (este documento).*
- 2. A disponibilização deste DAF no site do PIEF As Minhas Ferramentas, visando a sua divulgação e discussão nas equipas e escolas que assim o entender ou julgarem útil.*
- 3. A abertura de uma linha de consultoria permanente com a autora, a desenvolver na mesma plataforma, no sentido de apresentação e discussão de situações colocadas pelos professores ou equipas, desde que articuladas com as propostas teóricas do DAF.*
- 4. A possibilidade de, a partir de linhas de preocupações comuns, identificadas nessa interação na plataforma, poderem acolher-se propostas concretas de formação presencial para grupos de equipas, a gerir regionalmente conforme as possibilidades.*

(Roldão, 2008b: 4)

Pretende-se assim que todos estejam em sintonia e ligados ao mesmo propósito de intervenção, com o objetivo de ensinar de forma diversa pessoas que até então eram diferentes.

5. A medida PIEF

O PIEF é um programa criado com o intuito de abrir um novo caminho para aqueles que, com ou sem explicação, deixaram o trilho do ensino e da educação e vagueiam sem destino. Daí um programa que se preocupa com os nossos jovens e os guia de novo à escola.

Jerónimo clarifica quanto ao PIEF:

Além de favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória aos seus destinatários, e a certificação escolar e profissional aos jovens a partir dos quinze anos de idade, tem favorecido simultaneamente um conjunto de experiências únicas aos intervenientes.

(Jerónimo e Malta, 2008)

O PIEF é portanto uma resposta ao desafio imposto. Como refere Roldão, é preciso ter como princípio, (...) *a especificidade dos destinatários* (Roldão, 2008b: 5). Assim, este programa criado em parceria com o Ministério da Educação e do Trabalho e da Segurança Social, apresenta-se como uma medida de exceção que se traduz como solução quando tudo falhou, quando o abandono à escola ou simplesmente a não frequência deste espaço educativo se tornou uma constante na vida dos jovens. Verdade é que tanto os jovens como as suas famílias que efetivamente aderem (depois de terem rejeitado outras existentes quer no sistema educativo quer na formação profissional ou de terem sido rejeitados...), conseguem alcançar o reingresso na escola, uma vez que o PIEF se estrutura e se aplica às necessidades de quem o frequenta. Contrariamente ao comum nas instituições educativas o PIEF é elaborado e estruturado de forma a atender à especificidade de cada um dos intervenientes.

Para o PIEF:

São os alunos o objeto e a finalidade de todo o trabalho de ensinar e educar. Os PIEF trabalham com aquelas populações que, por razões variadas, abandonaram a escola sem obterem sucesso e estão simultaneamente ainda fora do mundo do trabalho, sem certificações e sem dispositivos de integração social, tornando-se populações de risco ou efetiva exclusão. Acresce a esta situação a realidade prévia da sua pertença social se

caracterizar quase sempre por cenários de desfavorecimento económico, cultural e afetivo.

(Roldão, 2008b: 6)

Ao implementar um projeto de intervenção social para os jovens, estamos decerto a contribuir para formar cidadãos com melhores qualificações e a prepará-los para viver em sociedade de forma harmoniosa.

Considerada como uma medida de Inclusão Social, o PIEF concretiza-se através de Planos de Educação e Formação individualizados que integram:

- a) Uma componente de escolarização, que favorece o cumprimento da escolaridade obrigatória.
- b) Uma componente de formação para a ocupação e orientação vocacional, de acordo com os interesses e expectativas evidenciadas durante a intervenção.
- c) Uma componente de educação para a cidadania com o desenvolvimento de atividades de interesse social, comunitário e de solidariedade, com a finalidade de promover a integração social, com a mobilização de saberes relacionais e sociais.

Importante e imprescindível é compreender quem dará formação a estes jovens? Quem serão os seus professores? De que forma deverão ensinar? (De maneira a despertar o interesse nestes jovens sem qualquer motivação). Que estratégias aplicarão para não repetirem percursos falhados como aconteceu anteriormente? É a partir destas e de outras preocupações que começa a delinear-se a estrutura do PIEF e o seu funcionamento. A sua originalidade inicia-se com a formação da equipa técnico-pedagógica (ETP), formada pelos professores que trabalham sempre em par pedagógico e dos quais um é designado para o cargo de DT. Durante todo o projeto há o acompanhamento de uma técnica de intervenção local (psicólogo ou assistente social) que desempenha um papel importantíssimo na interação entre PIEF, a comunidade local, as famílias e o TPEM que por sua vez faz a ligação ao PIEC.

Assim Roldão esclarece quanto ao princípio fundamental da ETP:

Não se constitui um Conselho de Turma numa lógica burocrática – como aliás também nunca deveria suceder na escola regular... – mas esse Conselho transforma-se numa equipa, de natureza técnico – pedagógica que integra os professores de todas as áreas e disciplinas, em articulação com técnicos de apoio PETI – nomeadamente membros das EMM; e essa equipa trabalha numa base de regularidade como grupo, reunindo semanalmente para gerir o desenvolvimento das aprendizagens, para acertar estratégias, para avaliar resultados, para regular através de balanços críticos frequentes, a progressão ou regressão dos percursos dos alunos.

(Roldão, 2008a: 11)

De acordo com os interesses e expectativas evidenciadas por cada menor durante a intervenção para os jovens com idade igual ou superior a 16 anos, os Planos de Educação e Formação individualizados integram uma componente de escolarização que favorece o cumprimento da escolaridade obrigatória e uma componente de formação em contexto de trabalho.

As atividades das componentes de formação em contexto de trabalho e de educação para a cidadania desenvolvem-se em articulação com entidades públicas e privadas da comunidade local, cuja intervenção seja considerada adequada às aprendizagens que se pretendem assegurar, nomeadamente, onde se privilegiem os critérios de natureza pedagógica, a integração e a Inclusão Social.

No desenvolvimento do PIEF os jovens podem ser encaminhados para outras respostas que correspondam aos interesses e expectativas evidenciadas por cada um, nomeadamente para percursos de certificação escolar e profissional ou de certificação profissional, para aqueles que concluíram com aproveitamento a escolaridade obrigatória. Esta certificação é assegurada pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional e/ou pelo Ministério da Educação.

Contrariamente ao que se possa pensar, os alunos que frequentam o PIEF não têm um ensino facilitado, desculpabilizado e desresponsabilizado muito menos no que concerne ao percurso escolar que tiveram até então.

(...) pelo contrário, a recondução a uma pertença social a que estes jovens têm direito, mediada por uma pertença escolar, só pode conseguir-se pela via da exigência, do trabalho, do esforço e da responsabilização conseqüente.

(Roldão, 2008a: 15)

Os professores também trabalham com o intuito de colmatarem às dificuldades e às necessidades dos alunos. Roldão lembra que esta é mais uma das características do PIEF:

(...) os docentes envolvidos neste trabalho juntam esforços no sentido de descobrir como ensinar com eficácia (isto é, com consecução real, e não aparente ou estatística, das aprendizagens necessárias) estes alunos, estas pessoas e estes cidadãos ameaçados na sua cidadania, que já desistiram de aprender, e às vezes de viver, ou já estão enredados em malhas sociais de exclusão quando não de marginalidade também. E, contudo, são tão cidadãos quanto os outros, que por casualidade nasceram num lado mais solar da vida (...)

(Roldão, 2008a: 14)

5.1. Princípios

A propósito dos princípios que regem este projeto educativo Roldão (2008a: 10) fala-nos de *seis eixos* ligados a um dos princípios primordiais: a organização, que tem que estar implícita no processo de aplicação da medida PIEF. O primeiro eixo passa pela estrutura da ETP; o segundo eixo é constituído pelo planeamento das estratégias das aprendizagens; o terceiro eixo é a cooperação das EMM no desenvolvimento da medida PIEF; o quarto eixo passa pela dimensão organizativa no plano local; o penúltimo eixo, não menos importante, compreende as estratégias que deverão ser levadas a cabo para integração dos jovens na turma, assim como das respetivas famílias e ter em conta os contextos donde são provenientes. Quanto ao sexto eixo, tem duas funções predominantes: uma está relacionada com as mudanças relevantes no desenvolvimento da medida PIEF e a segunda função é transversal entre todos os eixos.

A parte da organização é realmente um princípio fundamental para o funcionamento de programas desta dimensão que têm uma responsabilidade para com

os jovens intervenientes, a família, a escola e a sociedade. Roldão acrescenta outros princípios que são igualmente fundamentais para uma estrutura sólida e uma aplicação viável da medida PIEF.

- ❑ *Adaptação do currículo, mantendo as competências essenciais a adquirir, mas organizando os conteúdos em torno de problemas ou temáticas mais próximas dos alunos e seus contextos;*
- ❑ *Conceção de estratégias de ensino que levem os alunos a trabalhar e a dar sentido ao que aprendem (por exemplo, projetos de intervenção, organização do currículo em torno de temas integradores, trabalho colaborativo dos docentes, com caráter regular;*
- ❑ *Cooperação frequente em par pedagógico, em muitos casos integrando um professor de 1º ciclo destacado para apoio às dificuldades nas aprendizagens iniciais;*
- ❑ *Balço do resultado das estratégias realizado semanal ou quinzenalmente nas reuniões da equipa técnico – pedagógica;*
- ❑ *Integração de técnicos das EMM (Equipas Móveis Multidisciplinares) e de TIL (Técnicos de Intervenção Local) na mesma ETP (Equipa Técnico – Pedagógica), participando nas reuniões e no trabalho diário, o que possibilita integrar o apoio psicológico e sócio – familiar na planificação do trabalho e no apoio ao ensino e à aprendizagem.*

(Roldão, 2008a: 15)

Estes tópicos permitem-nos compreender a medida PIEF, atendendo à especificidade que tem no terreno. Porém, não é possível afirmar que em todas as situações estes princípios estão vinculados da mesma forma, pois dependem de fatores externos, como a cultura instalada na escola e nas mentalidades, tanto dos profissionais do órgão de gestão da instituição educativa, como dos professores intervenientes, da TIL, das parcerias e dos alunos.

Os princípios e os objetivos devem ser definidos previamente mas sempre tendo presente que devem ser flexíveis e adaptáveis à realidade onde serão aplicados. Por conseguinte, deve ser sempre um trabalho de cooperação e para o sucesso dos alunos, porque:

(...) é relevante sublinhar que estes princípios e práticas constituem vias eficazes para o sucesso alcançado em muitíssimos casos, com a correspondente alteração da visão dos professores sobre a sua prática de ensino. São estes princípios que estão visíveis nos

Intervenientes

numerosos casos PIEF bem-sucedidos, na esteira aliás do que a investigação vem demonstrando constituírem os fatores consistentemente associados às situações de ensino regular bem-sucedidas, no domínio dos estudos de eficácia e qualidade das escolas e do ensino em geral (Goodlad, 1984; Hopkins, 2000) – trabalho colaborativo, liderança, adequação e diferenciação de estratégias, regulação e avaliação permanentes do processo e dos resultados.

(Roldão, 2008a: 16)

O PIEF parte sempre da situação individual de cada aluno, quando é diagnosticada a realidade em que vive. Qual a predisposição do jovem para ingressar de novo na escola? Como é que a família ou encarregado de educação encaram a situação do educando? Estas e outras questões são esclarecidas na fase de diagnóstico para que ao fazer o programa educativo já sejam pensadas e criadas estratégias para um ensino sintonizado com as necessidades individuais dos destinatários.

No quadro seguinte podemos constatar alguns dos itens a ter presentes para a compreensão da individualidade de cada um dos alunos.

Quadro 1 – Alguns princípios na formação de turmas do Programa Integrado de Educação e Formação

Identificação de zonas de mal-estar na experiência escolar anterior.	Perceção de situações de trabalho didático que podem esbater o mal-estar.	Inclusão em rituais próprios da vida da escola.	Adoção/construção de regras reguladoras do trabalho	Dissociação das tarefas da relação pessoal com o professor.
Procurar saber quais as experiências negativas ocorridas em contexto escolar.	Gerar tarefas, com dificuldades a par de apoio, que contribuam para progressivamente ganhar confiança. Evitar a ajuda como	Pedir aos alunos, de forma faseada e desdramatizada que realizem pequenas apresentações de um assunto ou texto estudado	Dar aos alunos funções de gestão e responsabilização por tarefas de aprendizagem na aula – regulação de tempos, regras, responsabilidades, análise avaliativa de resultados.	Centrar a importância do trabalho naquilo que se aprende. Rodar a apreciação e discussão do que vão conseguindo por mais do que um professor –

	substituição do esforço.	perante colegas; que organizem situações de avaliação de conhecimento entre eles e, mais tarde, se submetam a testes e analisem com professora e colegas os resultados.		nos pares pedagógicos, nas áreas não disciplinares, nas visitas, de modo a criar a perceção de que valeu o que fizeram e não apenas a proteção afetiva do professor.
--	--------------------------	---	--	--

(Fonte: Roldão, 2008b: 9)

Por último, é patente na medida PIEF o trabalho individual no decorrer do projeto. Daí o apoio individualizado que é dado a partir de sessões de tutoria (diálogos individualizados com professor ou TIL) e o apoio escolar nas aulas.

A ETP é responsável pela elaboração de um Plano de Educação e Formação (PEF) que abrange um currículo académico adequado à sua faixa etária e um plano profissional, para melhorar as competências que lhes serão indispensáveis quando integrarem uma atividade profissional.

O PEF subordina-se aos seguintes princípios:

☒ **Individualização**, tendo em conta a idade, a situação pessoal, os interesses e as necessidades de inserção escolar e social do jovem, com base em diagnóstico inicial;

☒ **Acessibilidade**, permitindo a intervenção e a integração em qualquer momento do ano letivo;

☒ **Flexibilidade**, permitindo a integração em percursos de educação e formação ou de educação extraescolar, nomeadamente em ações suscetíveis de certificação ou de creditação no quadro de percurso subsequente;

✚ **Continuidade**, procurando assegurar uma intervenção permanente e integrada, através da frequência de atividades de desenvolvimento de competências, designadamente de carácter vocacional, de acordo com os recursos e as ofertas dos serviços e entidades tutelados ou apoiados pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, em especial quando concluído o 2.º ciclo do ensino básico, sem possibilidade de ingresso imediato em percurso subsequente;

✚ **Faseamento da execução**, permitindo o desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo;

✚ **Celeridade**, permitindo a obtenção de certificados escolares em período de tempo mais curto, nomeadamente de um e dois anos para a conclusão do 2º e 3º ciclo do ensino básico, respetivamente;

✚ **Atualização**, permitindo a revisão e alteração do plano, em função das alterações de situação e de necessidades, disponibilizando-lhe apoio psicopedagógico e favorecendo-lhe a frequência de atividades de orientação escolar e profissional.

Finalizamos com as palavras de Roldão ao referir a singularidade da medida PIEF:

(...) face a outras políticas com fins idênticos – constitui também marca diferenciadora da Medida PIEF o modo como este núcleo da ação docente é enquadrado no plano social, psicológico, familiar, de modo a constituir-se uma rede de apoio aos alunos que lhes maximize a sua possibilidade de retomar uma escolarização normal e a consequente integração social e profissional.

(Roldão, 2008a: 16)

5.2. Objetivos

Relativamente aos objetivos primordiais da medida PIEF, estes são essencialmente dois. Contudo destes derivam outros, também eles importantes para o sucesso desta medida educativa.

Assim, destacam-se:

☒ Favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional de jovens a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil, incluindo as formas consideradas intoleráveis pela Convenção do Direitos da Criança.

☒ Favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional relativamente a jovens com idade igual ou superior a 16 anos que estejam a trabalhar.

Percebemos então que o objetivo que o PIEF se propõe atingir é a escolarização de todos aqueles que integrem as suas turmas.

Por tudo aquilo que observámos e vivemos, acreditamos verdadeiramente que os objetivos deste projeto são nobres. Na prática são mais abrangentes e globais, uma vez que partindo da vontade de certificar os alunos, é lhes dada a possibilidade de construir e explorarem as suas formas de conhecimento e de aprendizagem de uma maneira responsável, participativa e muitas vezes autónoma.

Assim concluímos que em termos de finalidades, os jovens abrangidos pela medida PIEF têm acesso:

- 1- À educação;
- 2- À formação vocacionada para a profissão;
- 3- Ao convívio e ligação com outros jovens;
- 4- As atividades promotoras de Inclusão Social;
- 5- À aquisição de conhecimentos através de atividades lúdicas;
- 6- À visita de espaços culturais e sociais pertinentes para a construção do seu conhecimento;
- 7- Em muitos casos a uma alimentação mais correta; a uma série de aprendizagens a nível social, para melhorar comportamentos de cidadania;
- 8- O acompanhamento psicológico e individual (tutoria) por professores e técnicos especializados;

- 9- A um acompanhamento familiar, em que é dado também apoio aos outros membros do agregado, num sentido de envolver todos os intervenientes na finalidade do PIEF, isto é: preparar os jovens para um futuro promissor assente na responsabilidade, na autonomia, na perspicácia e acima de tudo com valores para a prática de uma cidadania coerente.

5.3. A turma PIEF do Sobral da Adiça

O PIEF chega à pequena aldeia alentejana do Sobral da Adiça, através da ¹sinalização de jovens pertencentes a uma comunidade cigana. Tal foi possível com a cooperação e parceria entre o PIEC, o Agrupamento Vertical de Escolas de Moura, a Junta de Freguesia do Sobral e a ADC Moura, que em conjunto criaram as condições necessárias para a formação da turma e o seu funcionamento numas pequenas instalações cedidas pela Junta de Freguesia do Sobral.

Os oito alunos sinalizado pela EMM e pela TIL, com idade compreendida entre os 14 e os 18 anos, integram parte desta turma, que teve de “remar” contra os incrédulos no seu sucesso e contra as divergências culturais e educacionais. Estes alunos são a prova viva que projetos desta dimensão, se trabalhados com empenho, valem a pena e que os alunos, efetivamente, retiram proveito ao nível de competências académicas, de integração social e por último da certificação que lhes permite ingressar no mundo do trabalho melhor preparados.

A ETP é responsável por organizar, preparar e estruturar todas as atividades lúdicas e pedagógicas do PIEF. Dela faz parte uma assistente social (TIL) com várias funções: acompanhar e esclarecer os jovens no decorrer de todo o processo de formação, acompanhar as famílias (dando-lhes apoio e estabelecendo o elo de ligação com a escola), procurar e estabelecer parcerias com entidades locais e ser o elo de ligação com a TPÉM, representante do PIEC.

¹ Sinalização dos alunos integrantes no PIEF – Anexo XI

Quanto aos cinco professores que fazem parte da ETP, um deles é docente do 1ºCiclo para auxiliar nas competências académicas de base, que naturalmente se perdem no afastamento prolongado da escolarização. Neste caso em particular, este professor era também o DT e conseqüentemente responsável pelo percurso escolar dos alunos e por estabelecer a ligação entre o PIEF e o Agrupamento. Os outros membros da ETP são o docente de educação física, o de matemática e o de ciências, o de português/inglês e por fim e não menos importante, principalmente no PIEF do Sobral da Adiça, o docente de Expressão Artística.

Na área de formação vocacional que ocupa um número significativo de horas no horário semanal, os docentes trabalham em parceria com a TIL. É neste espaço que a ETP e os alunos exploram as áreas vocacionais e as suas ambições para o futuro. De acordo com os seus interesses preparam-se atividades, visitas de estudo, encontros com parcerias e neste caso particular o jogo dramático, “o teatro” (de uma forma lúdica, pedagógica), valorizando a interdisciplinaridade para aprendizagens mais abrangentes e dinâmicas.

Embora as disciplinas funcionem ao nível do 2ºCiclo têm outras designações, uma vez que se pretende que as matérias sejam ensinadas com uma outra dinâmica e com um suporte mais prático do que teórico. A carga horária é dividida entre as áreas curriculares, formação vocacional e tutorias.

A componente letiva é de vinte e duas horas tal como acontece na Escola EB 2/3 de Moura. Neste horário a presença da TIL é uma constante, apoiando e resolvendo questões relativamente aos alunos, familiares, e mais importante, contactando com regularidade as parcerias que colaboraram com a turma PIEF nas mais diversas ações e atividades.

É na componente não letiva que são elaborados os materiais para apoiar e realizar as atividades da componente letiva.

Intervenientes

Quadro 2 – ²Horário Semanal do PIEF do Sobral da Adiça – Moura

Horas	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
9:00 9.45	HA	VP	EA	TIC	HÁ
9.45 10.30	HA	VP	EA	TIC	HÁ
10.45 11.30	MR	CLE	VP	MR	FC
11.30 12.15	MR	CLE	VP	MR	FC
13.30 14.15	Tutoria	FV	SHST	FV	CLE
14.30 15.15	EA/ DT*	FV	EF	FV	CLE
15.15 16.00	EA/ DT*	FV	EF	FV	
16.15 17.00		Tutoria		Reunião	

Quadro 3 – Descrição das disciplinas e forma de lecioná-las. (Estrutura da medida PIEF)

Disciplinas:	Forma de Lecionar:
VP – Viver Português	Par pedagógico
MR – Matemática e Realidade	Par pedagógico
EA – Educação Artística	Par pedagógico
CLE – Comunicar em Língua Estrangeira	Par pedagógico
HÁ – Homem Ambiente	Par pedagógico
EF – Educação Física	Par pedagógico

² O Horário da turma após pouco tempo da sua iniciação sofreu algumas alterações, passando o 1ºTempo da manhã a iniciar-se às 8.30 como na EB 2/3 de Moura e algumas disciplinas e a reunião fizeram algumas trocas, com o acordo da ETP e do Agrupamento Vertical de Escolas de Moura.

Intervenientes

TIC – Tecnologias da Inf. e Comunicação	Par pedagógico
FV – Formação Vocacional	Todos os professores
FC – Formação para a Cidadania	Todos os professores
Tutoria – apoio individual a cada aluno	Todos os professores
Reunião – dois tempos letivos	ETP

Esta pequena turma que em 2010/2011 dá os seus primeiros passos, teve algumas dificuldades, normais para um projeto que funciona pela primeira vez. A ETP teve um papel preponderante com a parceria inigualável da ADC Moura, trabalhando cooperativamente para a Inclusão destes jovens, não só no PIEF mas na comunidade local.

Estes projetos são possíveis, se todos os envolvidos tiverem uma vontade interior de trabalhar arduamente com entusiasmo, procurando constantemente a partilha e a troca de saberes. O importante não são certamente as classificações, quer dos alunos, quer da escola, mas sim as aprendizagens que são alcançadas a nível pessoal e social.

Não é o certificado que vai ditar o que aprenderam, mas a sua forma de estar e viver depois que ingressaram no PIEF. O mais importante não é o produto mas o processo.

A ignorância tem isso de bom: que se desfaz aprendendo. A falsa instrução tem esta perfídia: não dá o ensino e inibe de o tomar.

(Eça de Queirós e Ramalho Ortigão, *As Farpas*, cit. por Jerónimo e Malta, 2008:17)

Muitas vezes a instabilidade escolar está relacionada com a mudança constante da habitação, o que é comum na comunidade cigana, para além dos seus hábitos culturais que estão fortemente enraizados.

A caracterização dos alunos do PIEF do Sobral da Adiça passa pelo entendimento do percurso escolar de cada um, assim como pelo diagnóstico psicossocial.

“Absalão”

• Percurso escolar:

“Absalão” nasceu em 1992, integrou a turma PIEF no ano letivo 2010/2011, contudo o seu percurso escolar foi complicado até resultar em abandono escolar.

O jovem iniciou o seu percurso no ano letivo de 1998/1999 numa Escola de 1º Ciclo de Ensino Básico pertencente a um Agrupamento TEIP. A 22 de janeiro de 1999 foi solicitada a sua transferência, pela EE, para outra EB1, por motivo de mudança de residência.

No mês seguinte, a 24 de fevereiro de 1999, foi rogada novamente uma transferência de Estabelecimento de Ensino para outra EB1 do Agrupamento de Escolas de Moura. Neste estabelecimento escolar o aluno não transitou.

No ano letivo de 1999/2000, o aluno frequentou o 2º ano do 1ºCiclo, na EB1 de Moura onde só frequentou até ao 2º período; depois volta a ser rogada uma transferência do jovem para uma EB1 em Beja, onde frequentou até ao final do ano letivo, contudo, não transitou de ano.

Em 2000/2001 deu início à frequência das aulas a 19/2/2001 no 2ºano de escolaridade já noutra EB1. No 3º período já não compareceu.

O **“Absalão”** em 2001/2002 foi transferido de Moura, em 10 de outubro de 2001, para a EB1 do Sobral da Adiça. Frequentou esta escola até dia 19 de outubro tendo requerido novamente a sua transferência para Moura no fim de novembro. Foi novamente transferido dia 18 de dezembro (último dia de escola do 1º Período). No segundo período frequentou a escola com regularidade nos meses de janeiro e fevereiro. Em março foi para Espanha com os familiares para a campanha do morango e só regressou no dia 14 de junho, tendo frequentado a escola até final do período. Por falta de frequência não houve elementos suficientes de avaliação e o aluno ficou retido.

No ano letivo de 2002/2003 frequentou o 2º ano de escolaridade na EB1 de Sobral da Adiça e transitou de ano. Durante o ano letivo seguinte (2003/04), o aluno não transitou, porque não trabalhou/adquiriu as competências do 3º ano, nem algumas do 2º ano. Revelou muitas dificuldades ao nível da leitura, da escrita e da ortografia.

Em 2004/2005 frequentou o 3º ano de escolaridade e transitou para o 4º (2005/2006). No ano seguinte repetiu o 4º ano de escolaridade.

Iniciou o ano letivo de 2006/07 na Escola do Sobral. É solicitada a sua transferência para a EB1 do Seixal, sendo depois transferido para a EB1 do Entroncamento a 25/1/2007. Neste mesmo ano letivo o aluno ainda foi transferido da Escola do Entroncamento para a EB1 Sobral da Adiça a 25/4/2007, onde acabou por não transitar de ano.

No ano letivo de 2007/2008 o aluno, inscrito no 4º ano de escolaridade, entra numa situação de abandono escolar a 14/9/2007. Foram desenvolvidas várias iniciativas de combate ao abandono e absentismo escolar pela EB1 do Sobral da Adiça (com a parceria da ADC Moura – Projeto Encontros) com a família e contudo não foi possível atingir os objetivos esperados pois o aluno não regressou.

• Diagnóstico Psicossocial

O jovem é sociável, bem-disposto e teve uma fácil integração na turma e com os professores. Tem facilidades de relacionamento, contudo por vezes está desmotivado e desinteressado.

A família demonstra interesse pela continuidade do jovem em PIEF, principalmente um dos seus irmãos.

• Diagnóstico Cognitivo Escolar

É um jovem com algumas dificuldades de concentração e de aprendizagem. É difícil em algumas disciplinas o aluno atingir os objetivos propostos para as aulas.

Revela muita facilidade na área de Expressão Artística, tem uma especial apetência para o desenho, para os jogos de expressão dramática e também para Educação Física.

Revela dificuldades especialmente na oralidade, escrita e mesmo em Matemática. Tem dificuldades de raciocínio lógico.

“Moisés”

• Percurso escolar:

“Moisés” nasceu em 1992, integrou a turma PIEF no ano letivo 2010/2011 e não possui processo escolar.

• Diagnóstico Psicossocial

O jovem é simpático, humilde e está bastante motivado para continuar o seu percurso escolar. Revela maturidade para a sua idade e tem facilidade de integração.

Está sempre empenhado para realizar as atividades propostas em PIEF e não demonstra problemas a nível de comportamento.

Por vezes, está sonolento nas aulas, contudo é muito pontual e assíduo.

Aconteceu que a família do jovem o fez despertar para o comprometimento, “Ele está na idade de ficar prometido para depois se casar”. Este acontecimento, nos princípios de novembro de 2010, trouxe alguma instabilidade ao jovem uma vez que assumiu nas sessões de tutoria que não quer casar, porque acha que é cedo e como diz: “...quero ser livre e assim acaba-se a minha liberdade, eu gosto é de gozar a vida”.

Esta situação do jovem foi motivo de preocupação inicial, porque era visível a tristeza e desânimo nas aulas. Nas sessões de tutoria dialogou-se com ele sobre preocupações ou dúvidas que lhe surgiram sobre esta nova fase da vida que ele terá de iniciar.

As suas expectativas relativamente ao prosseguimento de estudos são bastante positivas, pretendendo concluir o 9º ano de escolaridade em PIEF.

• Diagnóstico Cognitivo Escolar

O jovem revela apetência para atingir os objetivos propostos, embora revelando algumas dificuldades de aprendizagem em determinadas matérias, contudo é muito empenhado e esforçado. Tem um gosto especial por querer “...aprender a fazer contas como deve de ser”. Revela dificuldades na compreensão do discurso dos docentes, não percebendo o significado das palavras utilizadas nos textos e no discurso oral.

Tem especial preferência pela disciplina de matemática, contudo revela muita apetência para a disciplina de Expressão Artística. Mostrou interesse em aprender costura, que é um dos ateliês de Formação Vocacional.

“Noélia”

• Percurso escolar:

“Noélia” nasceu em 1995, integrou a turma PIEF no ano letivo de 2010/2011.

A aluna iniciou o seu percurso escolar no ano letivo de 2002/2003, o 1º ciclo do Ensino Básico, na Escola EB1 do Sobral da Adiça onde concluiu com aprovação o 1º, 2º e 3º anos de escolaridade.

No ano letivo de 2005/2006 frequentou o 4º ano de escolaridade, tendo 3 retenções, e no ano letivo de 2008/2009 concluiu o mesmo ano com sucesso.

No ano letivo de 2009/2010 matriculou-se no 2º ciclo na EB2/3 de Moura mas devido ao seu forte absentismo escolar não concluiu com aprovação o 5º ano de escolaridade.

• Diagnóstico Psicossocial

A jovem demonstrou uma integração facilitada no PIEF.

É solidária com os colegas, respeita toda a Equipa Técnica – Pedagógica mantendo bom relacionamento com todos.

É preocupada com a sua apresentação exterior, no que concerne aos cabelos e ao vestuário.

A jovem refere que a família está muito empenhada que continue a estudar.

• Diagnóstico Cognitivo Escolar

A jovem por vezes demonstra algumas dificuldades de compreensão, contudo esforça-se para conseguir atingir os objetivos propostos. Por vezes está distraída nas aulas e os professores fazem-lhe uma chamada de atenção.

Revela ter mais dificuldades e menos apetência na área de Expressão Plástica, contudo na exploração da ED revela grande vontade e muito interesse.

Apresenta como potencialidades a leitura e a escrita, são as áreas onde mais gosta de trabalhar. Sublinha que gosta de matemática e Língua Portuguesa.

“Valentina”

• Percurso escolar:

“Valentina” nasceu em 1994, integrou a turma PIEF no ano letivo de 2010/2011, é a própria jovem a referir nunca ter tido contacto com a comunidade escolar.

O PIEF foi o início do seu percurso na escola.

Revela interesse pela aprendizagem da escrita, mas tem dificuldades em todas as disciplinas, assim o apoio individualizado passou também a ser nas sessões de tutoria.

• Diagnóstico Psicossocial

Não foi fácil a sua integração na turma, na medida em que é muito apática, pouco expressiva e comunicativa. Manteve uma postura à parte. Com o passar do tempo já se nota alguma integração na turma.

A família, marido e sogros, apoiam a sua continuidade no PIEF, visto não saber ler nem escrever. Dizem ser importante para a jovem frequentar a escola, “para aprender”.

• Diagnóstico Cognitivo Escolar

A jovem revela muitas dificuldades de memorização e pouca capacidade de compreensão. Tem dificuldades em demonstrar que não está a perceber e é muito pouco comunicativa. Por vezes não entende a comunicação oral dos professores. Revela dificuldade em desenhar e comunicar com os outros, mesmo sendo os colegas. Desde que começou a fazer parte dos jogos de expressão dramática foi visível alguma abertura e gosto em colaborar, no entanto prefere assumir personagens que não falem ou auxiliar apenas na construção dos elementos cénicos quando surgem atividades teatrais.

Como potencialidades, apresenta apetência para a Formação Vocacional, mais precisamente na vertente da costura, seguida da cozinha.

“Orlanda”

• Percurso Escolar

“Orlanda” nasceu em 1995, integrou a turma PIEF no ano letivo de 2010/2011.

A aluna iniciou o seu percurso escolar na EB1 em Moura, tendo sido transferida para a EB1 do Sobral da Adiça.

Iniciou o 1º ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2003/2004, não transitou de ano, no seguinte voltou a frequentar o 1º ano e terminou com aproveitamento.

No ano letivo de 2005/2006 frequentou o 2º ano do Ensino Básico, ficando retida quatro vezes; acabou por não o concluir devido ao elevado absentismo.

As principais dificuldades assinaladas no seu PEF são: a assiduidade e pontualidade; o enriquecimento de vocabulário; a produção de frases e textos; escrever por iniciativa própria; dificuldades de leitura e escrita de números; contagens feitas oralmente e por escrito; dificuldade na utilização dos algoritmos para a soma, diferença e produto; construção de tabelas de dupla entrada; transformação de somas em produtos e vice-versa; calculo mental simples de produtos e efetuar contagens por ordem crescente e decrescente.

• Diagnóstico Psicossocial

A jovem revela alguma timidez, no início era pouco comunicativa; com o decorrer do tempo tem-se mostrado mais expressiva e comunicativa com os colegas e com os professores.

Muitas vezes distrai-se sem razão aparente, “abandona” a aula e parece que o seu pensamento “está noutra lugar”.

Revela algumas dificuldades de integração social. Passamos a relatar um exemplo real a que assistimos: No dia da Visita de Estudo aos Bombeiros Voluntários de Moura,

a turma almoçou na cantina da Escola Secundária; a aluna sentiu-se inibida e recusou-se a ir sozinha buscar uma colher para a sopa, uma das professoras acompanhou-a, porque caso contrário a jovem não ia sozinha, pois estavam outros jovens na cantina.

Diagnóstico Cognitivo Escolar

A jovem tem dificuldades de aprendizagem, mais no que respeita à matemática e à língua portuguesa. Não interpreta facilmente uma exposição de ideias dizendo que por vezes não sabe o significado das palavras. Neste sentido mais uma vez os jogos de expressão dramática levados a cabo nas aulas de EA permitiram trabalhar a leitura, a colocação de voz, a postura e a escrita, o que se refletiu nas competências ao nível do português.

“Manuela”

• Percurso Escolar

A “**Manuela**” nasceu em 1995, integrou a turma PIEF no ano letivo de 2010/2011.

A aluna iniciou o seu percurso escolar, 1º ano do Ensino Básico, numa EB1 de Moura, no ano letivo de 2002/2003, transitando para o 2º ano, onde teve duas retenções.

A terceira frequência do 2º ano foi na EB1 do Sobral da Adiça, tendo transitado para o 3º ano de escolaridade.

No ano letivo seguinte, 2006/2007, iniciou o 4º ano de escolaridade. Após o término do 1ºCiclo, nem sequer se matriculou na EB2/3, porque a família não autorizou, pois tinha de deslocar-se e ser independente, o que não agradava de todo aos pais.

• Diagnóstico Psicossocial

A aluna encontrava-se grávida quando iniciou o projeto. A sua integração em PIEF viu-se facilitada, pois é uma jovem alegre e humilde. Mantém uma boa relação com todos os colegas.

Está motivada para este processo de ensino - aprendizagem, tem uma atitude ativa em todas as áreas de ensino.

No início tinha uma postura recatada, humilde e compreensiva, no final do 1º período de aulas revelou-se mais irrequieta nas aulas.

É uma aluna que revela grandes aptidões para a expressão artística, participando nas atividades com entusiasmo e empenho. Nos jogos de expressão dramática/teatros, gosta de assumir personagens principais e consegue-o de forma competente.

Diz que a família a apoia neste processo de ensino, valorizando a aprendizagem.

• Diagnóstico Cognitivo Escolar

A aluna revelou uma capacidade normal para focar a sua atenção em determinado objeto solicitado. Esta jovem parece conseguir atingir de uma forma rápida as competências, revela apetência para a leitura e para a escrita. Tem facilidades de comunicação e expressividade. Tem interesse por áreas de conteúdo prático, desenvolvendo sempre as atividades que lhe são apresentadas.

“Anabela”

• Percurso Escolar

“Anabela” nasceu em 1994, integrou a turma PIEF no ano letivo de 2010/2011 e não possui processo escolar.

• Diagnóstico Psicossocial

A aluna encontrava-se grávida quando iniciou o projeto, demonstrou resistência na sua integração na medida PIEF e com a turma, depois notou-se um esforço para se integrar no grupo.

É uma das alunas com mais maturidade e participativa, tendo facilidade de aprendizagem.

Não tinha incentivo da família para frequentar as aulas e por vezes confessava que tinha grandes dificuldades em conciliar as tarefas domésticas com a escola.

• **Diagnóstico Cognitivo Escolar**

A jovem revelou uma capacidade normal para focar a sua atenção nas matérias lecionadas, contudo grande parte do tempo mostrava-se desmotivada e de alguma forma desinteressada. No entanto quando lhe era apresentado um trabalho em aula, era das primeiras a apresentar resultados e sem grandes dificuldades.

Mostra mais apetência para a escrita do que para áreas de expressão artística, e está constantemente a dizer que não sabe desenhar, porque nunca soube, palavras da jovem.

Pouco tempo depois começou a faltar com frequência e perto do final do 1º Período acabou por desistir.

“**Natércia**”

• **Percurso escolar:**

“**Natércia**” nasceu em 1996, integrou a turma PIEF no ano letivo de 2010/2011.

A aluna iniciou o seu percurso escolar na Freguesia do Sobral da Adiça, concelho de Moura.

No ano letivo de 2002/2003 iniciou o 1º ciclo na EB1, onde concluiu com aprovação o 1º, 2º e 3º anos de escolaridade.

No ano letivo de 2005/06 ingressou no 4º ano e no ano seguinte, 2006/07, repetiu.

No ano letivo de 2007/2008 ingressou no 2º ciclo na EB2/3 de Moura mas devido ao seu forte absentismo escolar não concluiu com aprovação o 5º ano de escolaridade. No ano letivo seguinte, a desmotivação e o marcado padrão de faltas conduziram a jovem ao abandono efetivo.

• **Diagnóstico Psicossocial**

A integração da jovem em PIEF viu-se facilitada, dado ser alegre, sociável e bem-disposta.

Apresenta-se de um modo cuidado ao nível do vestuário e higiene, sendo a aparência física umas das áreas às quais atribui muita importância.

Mantém uma boa relação com todos os colegas do grupo turma, especialmente com duas, com as quais mantém cumplicidade para falar da sua vida privada, rir e dançar nos tempos livres, nos intervalos. A jovem dá bastante importância à dança, à música e ao teatro, revela grande interesse pelas artes.

Na relação com os professores revela-se bem-educada e adequada a sua postura e comportamentos ao interlocutor, gosta de falar com os professores.

Diz que a família a apoia neste processo de ensino, valorizando a aprendizagem.

A aluna encontra-se grávida desde o início do ano letivo.

• **Diagnóstico Cognitivo Escolar**

A aluna revelou uma capacidade normal para focar a sua atenção em determinado objeto solicitado. Esta jovem parece conseguir atingir de uma forma rápida as competências, revela apetência para a leitura e para a escrita, não sendo estimulada para tal, por iniciativa própria, lê e escreve no caderno. Aponta como áreas preferidas a matemática, o inglês e sublinha que gosta de escrever e ler. Não aponta dificuldades, sente-se integrada e com facilidades nas diversas aprendizagens e atividades.

(Ao contrário do que esclarecemos anteriormente, sobre a possibilidade de continuação dos estudos apenas por parte dos rapazes ciganos, neste projeto a maioria é raparigas, precisamente para haver uma resposta para as mulheres, mesmo respeitando os seus aspetos culturais mais marcantes como o noivado e o casamento.

No capítulo seguinte abordaremos os conceitos que esclarecem o nosso Estudo Empírico, compreendendo assim as características particulares da metodologia adotada na nossa investigação.

Capítulo IV

Estudo Empírico

Neste último capítulo apresentamos a metodologia selecionada ou seja – O Estudo de Caso – que pela sua singularidade e particularidade, permitiu-nos estudar uma realidade isolada e única, de um determinado grupo. Mencionamos e descrevemos os passos metodológicos, os procedimentos e os instrumentos úteis e fundamentais para apresentar as devidas conclusões.

6. Contexto da Investigação

O nosso plano teve como base a pesquisa e orientou-se pelos acontecimentos e atividades que surgiam. Partimos do desconhecido para delas descobrir e perceber o que estávamos realmente a observar. Segundo Bogdan e Biklen:

Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com um viajante que não planeia (...) uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados (...)

(Bogdan e Biklen, 1994: 83)

Baseados neste pressuposto, a nossa postura foi partir para a investigação de “espírito aberto”, não colocando qualquer tipo de imposição e assumindo que as nossas experiências, as práticas no PIEF e as atividades dos alunos seriam os elementos chave para direcionar a investigação.

Chegado o momento de partir para o campo de observação, não tínhamos qualquer plano definido. Estávamos conscientes do que queríamos investigar e qual era o contexto onde se inseria a nossa realidade, mas tudo o resto era desconhecido. Contudo estávamos dispostos a partir à “aventura”. Assim, tudo o que os alunos do PIEF realizavam, os seus comportamentos e as suas ações eram bem-vindos para que o nosso estudo começasse a dar os primeiros passos.

Relativamente ao contexto, sabíamos apenas que um grupo de jovens em abandono escolar, regressava à escola. Iam frequentar um PIEF que não só assentava nas aprendizagens académicas ao nível do 1º e 2º Ciclo, como tinha uma carga horária

significativa ligada às práticas vocacionais e de integração social.

Os alunos do PIEF do Sobral da Adiça, (numa pequena aldeia pertencente à cidade de Moura) tinham algumas barreiras de integração social relativamente à comunidade local, à comunidade escolar e até com o cidadão comum. Eram todos de etnia cigana, viviam sob os princípios desta cultura tão enraizada no seu ambiente familiar e social, que evitavam o contacto com os restantes habitantes da aldeia. O que parecia inicialmente ser motivo válido de exclusão social, era apenas uma forma de se protegerem. Não se tratava de rejeição por parte das pessoas da aldeia, mas sim, de um fecho da própria comunidade cigana em si mesma.

As crianças do sexo feminino só podiam frequentar a escola do 1ºCiclo, porque esta se situa na aldeia onde habitam, a frequência dos 2º e 3ºCiclos implicaria uma deslocação contrariada de imediato pela família.

Assim o PIEF teve como medida levar de novo os alunos à escola, mas também levar a escola até à comunidade cigana do Sobral da Adiça.

Foi esta realidade que nos propusemos estudar, a fim de perceber de que forma este projeto resultou para todos os intervenientes, ou seja, a receptividade da comunidade local, a aceitação das famílias ciganas ao deixarem os seus jovens estudar, principalmente as mulheres, a ação da escola fora dos seus “muros” e principalmente, que repercussões houve na vida destes jovens participantes num projeto tão abrangente de formação académica, profissional, pessoal e social.

Interessava-nos pois observar todos os momentos de atividades lúdicas, pedagógicas e sociais, a fim de compreender a realidade vivida pelos nossos intervenientes, neste novo caminho agora ligado a toda uma comunidade, que até então procuravam negar e mantinham afastada.

O projeto PIEF, não exclusivo desta turma nem muito menos de alunos de etnia cigana, ganhou a sua importância e não foi por nós, por acaso. Foram todas as suas características peculiares que o distinguiram de qualquer outro.

É importante referir que neste tipo de estudos e de acordo com Almeida e Freire (2000) e necessário por um lado, as suas vantagens quando se pretende o

aprofundamento de determinada temática, mas:

(...) desde logo qualquer possibilidade de generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações ou amostras para além daquelas em que a investigação se concretizou.

(Almeida e Freire, 2000: 108)

O grupo de alunos do PIEF do Sobral da Adiça tinha agora uma história para escrever no mural das suas vidas, tanto para a ETP como para as parcerias. Os alunos e os outros intervenientes sabiam de antemão que este projeto de educação interventiva tinha frutos para dar, no entanto ainda não estava claro como iriam surgir as ações e por conseguinte os resultados.

Na fase inicial deste projeto, é importante referir que todos estavam entusiasmados. Porém foi observado que esse entusiasmo estava mais patente nos professores, na assistente social (membros da ETP) e numa das parcerias que esteve sempre ativamente presente, a ADC Moura.

Quanto aos alunos, ainda não era visível um interesse relevante nas atividades escolares, o que era compreensível, pois estamos a falar de jovens que viviam uma realidade familiar de muita responsabilidade tendo em conta as suas idades. A maior parte deles estavam casados ou estariam com compromisso marcado. Além disso, todos tinham deixado a escola há já algum tempo e nesse sentido era evidente o seu desconhecimento dos princípios do seu regresso.

A realidade que envolvia este PIEF, diferenciava-o de qualquer outro, da região do Alentejo, ou de outra zona do país. As suas características eram peculiares e diferentes do que era habitual. Era um projeto que dava os primeiros passos, que tinha como condições físicas apenas uma pequena sala cedida pela Junta de Freguesia da aldeia, que contava com cinco professores e uma assistente social responsáveis por toda a realidade escolar envolvente, desde as aprendizagens académicas, às intervenções nos meios familiares, entre outras.

O PIEF não é um projeto de exclusão, mas sim de Inclusão e acima de tudo constitui uma resposta, não para uma minoria, nem se demarcar da escola. Neste caso, o PIEF teve que ir até à aldeia onde habitavam os alunos, e por casualidade estes não podiam sair do seu seio familiar. Porém para a equipa, se algum jovem da aldeia

quisesse de integrar-se na turma, seria muito bem-vindo ao projeto.

A formação de grupos de sujeitos numa investigação implica segundo, Almeida e Freire (2000) duas ações: a primeira prescindir de qualquer aviso ou de qualquer intenção a nível particular. Nesse pressuposto, os grupos formam-se com aqueles que respondem positivamente em colaborar na investigação.

Os sujeitos que em determinado momento se encontram em determinado local ou a realizar determinada tarefa (ou qualquer outra condição) vão constituir o(s) grupo(s) a observar.

(Almeida e Freire, 2000: 109)

O outro procedimento consiste na opção prévia dos sujeitos a observar. No nosso caso seguimos o primeiro caminho apontado, pois quando iniciámos o nosso estudo a turma já estava constituída.

A observação dos intervenientes do PIEF teve como finalidade compreender de modo abrangente e pormenorizado a temática em estudo, permitindo por conseguinte, avançar de uma etapa introdutória no conhecimento da matéria para uma etapa de maior aprofundamento e entendimento. Isto possibilitou-nos depois a análise de dados, bem como clarificar e descortinar o fundamental do nosso estudo.

7. Metodologia de Investigação

O termo Metodologia refere-se ao estudo do método ou, se o encaramos de uma forma mais ampla, à fundamentação teórica dos métodos, quando estabelece os procedimentos que devem ser utilizados para a aquisição de conhecimentos científicos e para desenvolver formas apropriadas de raciocínio lógico na planificação de tais procedimentos. Também se utiliza a palavra metodologia para fazer referência a um conjunto concertado de operações para alcançar um ou vários objetivos.

(Ander-Egg, 2011: 16)

Selecionar qual a metodologia de investigação em Educação passa por um leque de preferências metodológicas, e pela escolha da metodologia mais adequada ao tipo de investigação. Assim, é importante refletir nas opções que se tem tomar decisões mais pertinentes. É necessário ter em consideração o contexto onde a investigação se realizará, os indivíduos envolvidos e, naturalmente, o problema que obviamente se tornaram na linha de orientação (Pacheco, 2006).

Relativamente à investigação quantitativa, esta apresenta um caminho de maior complexidade, visto ter por objetivo a realização de alegações generalizáveis e com a autenticidade universal proveniente de experiências que se comprovam estatisticamente. Não é o caso da investigação qualitativa que tal como assevera Fortin:

(...) está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. (o investigador) ... observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los (...) para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar mais do que avaliar.

(Fortin, 2003: 23)

A autora defende e parte do pressuposto que este tipo de abordagem é uma extensão da capacidade do investigador para dar um sentido ao fenómeno. Nesse caso estaremos no rumo de uma metodologia de investigação qualitativa ou explicativa e a mais assertiva de forma a entendermos como se processam as práticas curriculares, pedagógicas e lúdicas no PIEF do Sobral da Adiça. Ou seja, compreender de que forma o projeto proporcionou momentos de aprendizagem e inclusão social para os alunos.

A pesquisa qualitativa demonstra a importância primordial da compreensão do

investigador e dos participantes no processo de investigação (Fortin, 2003), preocupa-se mais com a perceção e a explicação de como as circunstâncias e os acontecimentos se exteriorizam do que com determinar-lhes as razões. Neste tipo de estudo torna-se imprescindível a perspectiva dos indivíduos pois esta ajuda a esclarecer as questões colocadas pela investigação.

(...) a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

(Bogdan e Biklen, 1994: 16)

Contrariamente a outro tipo de estudo, neste estudo em particular importa individualizar e entender os sujeitos e as suas ações tendo em conta a sua complexidade, particularidade e não cair em generalizações.

Cotejando as alegações universais e a exposição dos factos numa ótica de causa e efeito, optamos por neste trabalho considera as representações e práticas reais dos indivíduos e que nos levam ao conhecimento dos factos (Bogdan e Biklen, 1994). Conseguimo-lo através de uma metodologia qualitativa, quer para a recolha de dados quer para o tratamento dos mesmos, para que seja possível de qualificar e minuciar os pormenores descritivos.

Nesta conceção é nosso intuito afirmar as relações entre razões e resultados, explicitar factos, diferir o que se encontrou e não demonstrar hipóteses ou determinar presumíveis perspectivas de investigação positivista, melhor abordável, através da utilização de metodologias qualitativas.

Alguns investigadores qualitativos não pensam na questão da generalização em termos convencionais. (...), a ideia é a de que o comportamento humano não é aleatório ou idiossincrático. (...), a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.

(Bogdan e Biklen, 1994: 66)

Num trabalho de pesquisa qualitativa os traços essenciais são bem distintos da investigação quantitativa. Como descreve Flick:

(...) são corretas escolhas de métodos e teorias apropriados; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; a variedade dos métodos e perspectivas.

(Flick, 2002: 4)

Na investigação quantitativa procura-se confirmar teorias, recolher dados para comprovar ou (in) validar hipóteses e cosmopolizar factos e atitudes. Contrapondo esta ideia por Bogdan e Biklen, comparam:

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...) Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma a final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.

(Bogdan e Biklen, 1994:51)

Um investigador qualitativo pode traçar uma teoria determinando para que fim servirá a sua pesquisa. Contudo a sua gestão só se inicia após a recolha dos dados e não menos importante, pela sua pertinência junto dos sujeitos. Assim se constrói à medida que se condicionam e discutem os factos, um referencial que vai adquirindo uma estrutura:

O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.

(Bogdan e Biklen, 1994: 50)

O investigador que trabalha sob as orientações da metodologia qualitativa tenciona utilizar parte do seu estudo para compreender quais são as ideias mais relevantes e não parte do principio de que já sabe o bastante para cotejar as ideias mais pertinentes do seu estudo antes de efetuar a investigação.

Em Educação, os investigadores qualitativos conduzem um processo que incide sobre o diálogo com *os indivíduos envolvidos no estudo, uma vez que não são abordados de uma forma neutra.* (Bogdan e Biklen, 1994: 51)

Nesta ótica o saber assume-se a partir de um processo evolutivo, e duradouro de recolha e de análise de dados:

(...) no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam

mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.

(Ludke e André cit. por Varela, 2010: 20)

Para o investigador,

Ao recolher dados descritivos (...) abordam o mundo de forma minuciosa (...)

(Bogdan e Biklen, 1994: 49)

Quanto à abordagem qualitativa os autores acrescentam:

(...) exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação.

(Bogdan e Biklen, 1994: 49)

Na mesma linha de pensamento e explorando as particularidades deste método de investigação, os dados recolhidos e devidamente tratados apresentam um carácter narrativo,

(...) no intuito de realçar as atitudes e as práticas dos indivíduos estudados, de um modo pormenorizado, isto porque na procura do saber todos os detalhes são indispensáveis.

(Varela, 2010: 21)

Partindo deste pressuposto, conseguimos compreender a dimensão da importância dos dados recolhidos, da descrição, e da aproximação aos sujeitos. Nesta linha Psathas remata:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

(Psathas cit. por Bogdan e Biklen, 1994: 51)

Um dos objetivos principais da abordagem qualitativa é o entendimento das posições, das práticas e dos sentidos, das atividades e das noções dos indivíduos. Daí a importância do investigador estar tão próximo dos sujeitos como Bogdan e Biklen

referem. No entanto é necessário acautelarmos os resultados obtidos, pois os dados são o culminar de um trabalho e de uma interpretação que refletem alguma subjetividade e envolvimento. Uma vez mais:

Os dados carregam o peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles.

(Bogdan e Biklen, 1994: 67)

A propósito da compreensão do verdadeiro objetivo, os mesmos autores completam:

(...) o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões (...) A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.

(Bogdan e Biklen, 1994: 67)

Pretende-se não distorcer a gnose e a representação do real, para que seja acautelado o exagero na subjetividade. Tomámos como certo que a abolição de juízos e crenças nem sempre é simples, pois são inúmeras as vezes que lemos com desvios da realidade. Neste sentido, procurámos adquirir, nesta dissertação, um processo de estruturação de saberes pautados pelo rigor e abrangendo a recolha e a discussão dos dados bibliográficos, articulando-os com uma contextualização prática.

Na nossa dissertação, ao observarmos a prática dos alunos no PIEF, nos momentos e atividades que este projeto educativo lhes proporciona com a finalidade de entender o que pensam, experimentam e vivem, temos por objetivo como defende Varela (2010: 22) enalteçemos mais a sua perceção dos significados do que propriamente a sua justificação.

O foco do nosso estudo são os alunos de etnia cigana que estiveram grande parte da sua infância em abandono escolar e que agora se deparam com uma realidade esquecida. Pretendemos pois compreender como foi a sua integração e que melhoras trouxe para as suas vidas pessoais e sociais. Assim, tentámos esclarecer valores e princípios no âmbito deste contexto.

Partindo da ideia anteriormente exposta, temos presente a complexidade dos

factos e fenómenos que qualificam os trabalhos de pesquisa em Educação. Seguindo a metodologia qualitativa e seus princípios obtemos como linhas orientadoras dos significados dos sujeitos observados. No nosso estudo sublinhamos os processos mais do que os produtos a partir da observação das mesmas e dos seus discursos, tentámos diferenciar como se expõem as práticas/ participações.

A forma com expomos o nosso estudo encontra-se em conformidade com as perspetivas defendidas. No entanto, dentro da metodologia qualitativa tivemos que optar por um método que melhor se enquadrasse na nossa investigação, de forma a obtermos um estudo de rigor e de qualidade.

Nesta linha de investigação optaremos pelo método de Estudo de Caso, visto que nos concentramos apenas na turma PIEF do Sobral da Adiça. Alguns autores mencionam a importância do Estudo de Caso nestes casos específicos o que justifica a escolha da nossa metodologia:

A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação (...) O investigador observa, questiona e estuda.

(Bell, 2004: 23)

Partimos de uma metodologia baseada no Estudo de Caso, visto que a sua génese passa pela observação das atividades, aulas e momentos pertinentes de aprendizagem e Inclusão Social, neste caso, para os alunos do PIEF. Alunos que necessitam tanto de educação formal, como de informal e não formal, por forma a obterem ferramentas concretas para uma participação mais inclusiva na comunidade escolar, local e para mais tarde abrirem horizontes. Assim a primazia de investigação passará pela observação tendo em atenção que:

O Estudo de Caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

(Bogdan e Biklen, 1994:48)

É de igual modo pertinente salientar que no nosso estudo não é o número de pessoas que é relevante, ou seja, o número de alunos e de professoras do PIEF envolvidos, mas sim a unidade de análise, isto é o contexto e a prática dos indivíduos

implicados no projeto educativo.

É um Estudo de Caso avaliativo que pretende descrever, explicar, compreender o projeto PIEF, relativamente às suas práticas pedagógicas, assim como verificar todo o contributo que as mesmas tiveram para a inclusão social dos alunos abrangidos. Quanto à estrutura, será descritiva. Vejamos o que sugere Raposo sobre o assunto em questão:

Descritivo, porque tem por objetivo realizar uma descrição densa dos fenómenos observados; Heurístico, na medida em que esclarece o leitor sobre a compreensão do caso e pode dar azo ao descobrimento de novos significados, ampliar a experiência que o leitor já possa eventualmente ter (...).

(Raposo, 2002: 2)

Para além da observação, optamos também pela entrevista, pois é um método que pela sua dignidade, rigor e proximidade ao sujeito nos permite compreender o ambiente em estudo. Esta técnica é utilizada para diversos fins, mas acreditamos ter um peso crucial no processo da nossa investigação, Lopes acrescenta:

(...) não se cinge, apenas, à obtenção de dados, a sua importância é relevante no que concerne à promoção e aproveitamento das suas qualidades e possibilidades relacionais, comunicativas, motivacionais, para entrar em contacto e conhecer a população alvo e ainda, para aprofundar o conhecimento de determinado estudo.

(Lopes, 2008: 85)

Pretendemos que a nossa investigação seja um estudo científico de qualidade, assim acreditamos, optámos pela metodologia do Estudo de Caso. De acordo com Bell este método:

É muito mais do que um história ou descrição de um acontecimento ou circunstância.

(Bell, 2004: 23)

7.1. Questões de Investigação

Do exposto surgem as seguintes questões de investigação:

- Será possível integrar na medida PIEF atividades de ED e de ASC?
- A Animação Sociocultural poderá ser um alicerce de promoção e construção de conhecimento?
- Os jogos de Expressão Dramática poderão ser atividades lúdicas de autoconhecimento, relação interpessoal e integração na comunidade envolvente?
- Serão estas áreas promissoras e pertinentes para a integração social dos jovens, que além de regressarem agora à escola, pertencem a uma comunidade cigana com características peculiares relativamente ao seu modo de vida?

7.1.1. Estudo de Caso

O Estudo de Caso é a linha metodológica que orienta o nosso trabalho de investigação, uma vez que é nossa opção relatar as vivências de um grupo num determinado tempo, espaço e contexto, dado que a realidade que estudamos é única e particular. Pretendemos descrever o que é o PIEF e como as práticas pedagógicas podem ter relevância, não **para** mas **com** o grupo de jovens envolvidos. É nosso intuito que a metodologia de Estudo de Caso na nossa investigação estabeleça uma ligação entre a prática e a teoria.

(...) o método de estudo de caso visa estabelecer uma ligação entre a habilidade baseada na experiência prática e o conhecimento teórico.

(Ferreira e Serra, 2009: 13)

A tipologia do estudo de caso, apresenta diversas particularidades, das quais se destaca, como afirmam os autores referenciados, o detalhe:

(...) o grande benefício do estudo de caso, como referimos, é o detalhe de uma determinada situação e contexto, em contraste aos estudos empíricos estatísticos. (...)

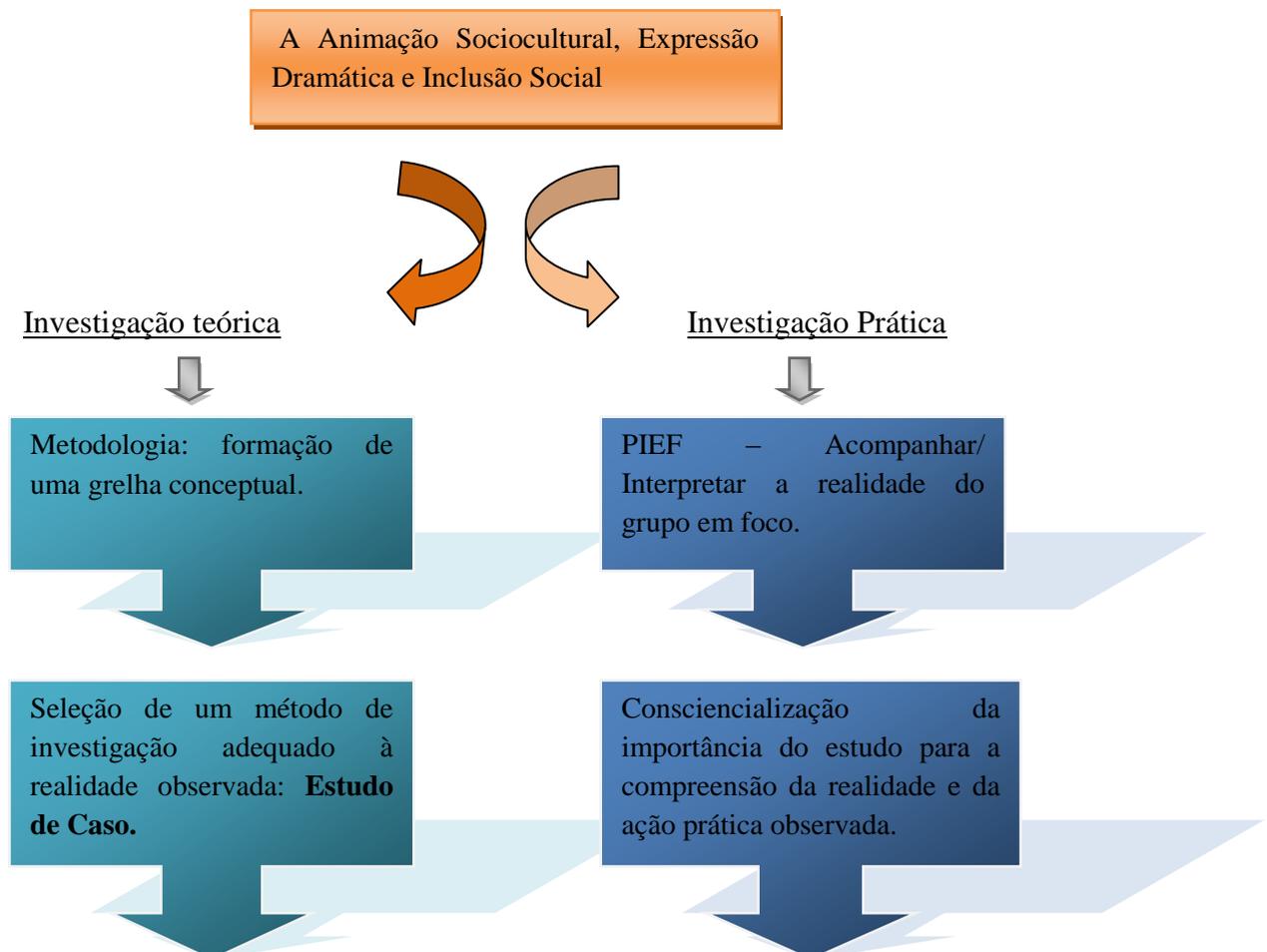
permite análises mais detalhadas de uma situação, ação, decisão, potencialmente facilitando o entendimento de relações de causa e efeito.

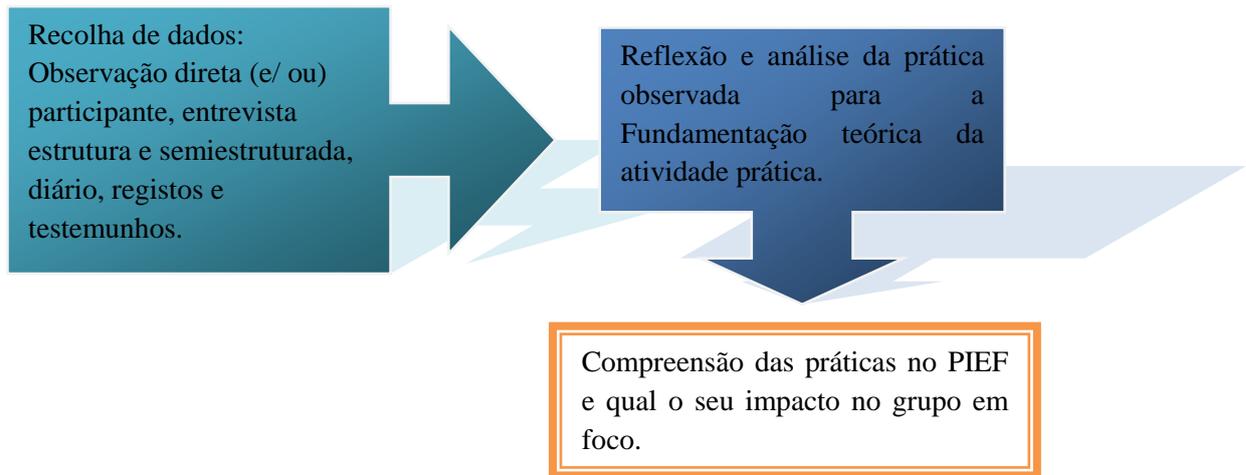
(Ferreira e Serra, 2009: 13)

Enveredamos, pois, por um caminho que nos coloca numa posição reflexiva e de observação participante, para que os detalhes sejam captados e determinar uma maior veracidade do nosso estudo. Contudo é necessário também estabelecer um plano de trabalho para que a orientação esteja presente nas atividades desenvolvidas.

Este plano não é mais do que estudar a forma como se colocará em prática a ação educativa, conciliando a investigação teórica com aplicação no cenário de prática educativa em PIEF.

Fig.7 - Esquema interpretativo do plano de orientação da nossa investigação





(Fonte: elaboração própria, 2011)

Optamos por clarificar a importância que atribuímos ao plano, pois esta componente não é especialmente característica na investigação qualitativa, visto que neste tipo de metodologia, o investigador comporta-se como um viajante deixando-se levar por cada acontecimento que vai surgindo como referem (Bogdan e Biklen, 1994).

Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta.

(Bogdan e Biklen, 1994: 83)

É importante clarificar que ao não estabelecermos *à priori* um plano, o mesmo se verifica relativamente as hipóteses. Estas não devem ser definidas antes de iniciar a investigação, pois, terão maior rigor e veracidades:

*(...) defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efetuadas *A priori*. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado.*

(Bogdan e Biklen, 1994: 83)

No entanto não podemos concluir que os investigadores qualitativos não têm um plano. É inegável que têm um plano, porém este não poderá ser inflexível e estático. Atrevemo-nos a constatar, pela realidade vivenciada, que a investigação teórica anda “a par e passo” com investigação prática. Vejamos:

A forma como procedem é baseada em hipóteses teóricas. [e] Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua

experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando.

(Bogdan e Biklen, 1994: 84)

Assim sendo, seria duvidoso tornar viável uma investigação deste género sem um plano de trabalho. A especificidade do plano na investigação qualitativa em Educação é que este é efetuado durante toda a investigação.

Relativamente ao plano os autores acima referidos realçam que este deve ser flexível pois o investigador carrega uma “bagagem” de saberes e experiências pessoais que certamente influenciarão no momento de delinear o estudo. Vejamos a opinião de Bogdan e Biklen:

A descrição geral do plano representa uma plataforma aceite pela maioria dos investigadores qualitativos, (...) Alguns concebem-no de forma mais estruturada. (...) Outros são ainda menos estruturados, vagueando entre os dados sem nunca elaborar, de forma consciente, um plano. É o método próprio que utilizam nos seus trabalhos, assim como os objetivos e a sua experiência de investigação, que vai definindo as etapas.

(Bogdan e Biklen, 1994: 84)

Revemo-nos na opinião dos autores citados e deste modo tomamos para o nosso plano de investigação o conhecimento sobre o PIEF e as suas práticas no âmbito da ASC e da ED para a Inclusão Social. Consequentemente, o Estudo de Caso, é a metodologia mais adequada, porque, embora flexível, não o é em demasia e possui o indispensável rigor científico. Tal como afirma Yin defendemos que:

Um projeto de estudo de caso não pode ser modificado por novas informações ou constatações durante a coleta de dados. A questão aqui é a flexibilidade necessária não deve reduzir o rigor com o qual os procedimentos do estudo de caso são seguidos.

(Yin, 2005: 77)

Pretendemos esclarecer a nossa unidade de análise seja o contexto e a prática dos indivíduos. Na nossa investigação como refere Kerlinger:

(...) não há tratamento diferencial de grupos de sujeitos. Tomamos pessoas e grupos “como eles são” e estudamos as supostas influências (...)

(Kerlinger cit. por Varela, 2010: 23)

O Estudo de Caso levado a cabo na nossa investigação, apresenta uma componente descritiva, pois pretende tomar claras práticas educativas e inclusivas com os indivíduos participantes na investigação.

Descritivo [porque] se concentra em coletar dados que mostre um evento, uma comunidade, um fenómeno, feito, contexto ou situação que ocorre. Este é o seu valor máximo.

(Sampieri, Collado e Lúcio, 2006: 102)

Apesar do exposto, também estamos de acordo com Varela, quando afirma que:

Avaliativo [por] implicar uma descrição, uma explicação e um ou mais juízos. [...] para avaliar os processos e os produtos educacionais e os pressupostos teóricos que estão subjacentes às práticas pedagógicas.

(Varela, 2010: 23)

Citando Bell, percebemos quais as linhas gerais que delineiam o Estudo de Caso:

Um estudo de caso interessa-se sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos e (...) por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interação.

(Bell, 2004: 23)

Vasconcelos Raposo (2002) apresenta os pontos fortes característicos do Estudo de Caso, que por sua vez completa não só o que referem outros autores como o que temos vindo a defender sobre a tipologia desta metodologia de investigação:

Descobrir e analisar situações únicas; gerar hipóteses para estudos posteriores (Piaget); adquirir conhecimentos; diagnosticar uma situação, para orientar e/ou levar a cabo um trabalho de, recuperação, ação terapêutica, etc., (Freud); completar a informação proporcionada por estudos do tipo quantitativo.

(Raposo, 2002: 3)

Convictos de que selecionamos a metodologia adequada à nossa realidade investigativa passamos a especificar as suas características e as suas vantagens.

A primeira grande vantagem que mais nos interessou foi a relação existente entre a teoria e a prática ao longo da investigação, isto porque existe uma relação concisa e unificada com a realidade; a segunda refere-se ao consentimento, por parte dos sujeitos

deste estudo, para que os dados obtidos sirvam para outras aplicações, não se esgotando no objetivo para que foram recolhidos. A terceira vantagem está relacionada com a dinâmica do Estudo de Caso. Este apresenta uma dualidade: leva-nos a ação mas também parte dela. A quarta vantagem diz respeito ao *feedback* dos discursos e práticas dos indivíduos envolvidos no estudo. Podem sempre utilizar os dados coletados, como forma de avaliação formativa. O recurso ao estudo de caso facultou-nos também o vínculo da nossa prática com uma reflexão continuada e precisa.

A (...) vantagem do estudo de caso consiste exatamente na concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica, procurando identificar os diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia...no estudo de caso procura-se essencialmente a compreensão do seu funcionamento. As causas são as relações entre factos ou acontecimentos [em resumo] Interessa considerar todo o passado, todo o presente e todo o futuro, no todo do sujeito.

(Sousa, 2005: 139 e 140)

Relativamente às desvantagens, enumeramos aquelas que julgamos ser as mais pertinentes: a primeira tem a ver com a generalização dos dados recolhidos. No Estudo de Caso não há amostra, o que pode provocar a falta de validade externa; a segunda está relacionada com a linguagem utilizada, nem sempre em concordância com a teoria; a terceira diz respeito à validade interna do estudo – a relação entre os fenómenos e as suas representações, ou seja, a fiabilidade dos produtos representativos dos processos que se pretendam estudar. É importante refletir sobre as várias aceções dos participantes, sendo da nossa competência comprovar os significados e verificar as nossas interpretações com as dos indivíduos envolvidos no estudo. A firmeza e o equilíbrio na análise dos dados são aspetos que poderão ficar em causa, pois o Estudo de Caso não se pode repetir. É de todo impossível que os acontecimentos se sucedam da mesma forma dada a sua dinâmica, os resultados não poderiam ser comprovados. Sendo assim, a fiabilidade apoia-se na clareza com que se explicitam os comportamentos adotados (Sousa, 2005).

7.2. Participantes

Os participantes desta investigação, são os elementos da turma PIEF. A turma era composta por oito alunos, dois do sexo masculino e seis do sexo feminino. A idade dos rapazes era de 18 anos e a das raparigas, situava-se entre os 14 e os 16 anos. Acrescente-se ainda que das seis raparigas quatro estavam casadas e esperavam o seu primeiro filho estando em tempos diferentes de gestação. As outras duas eram solteiras, mas já comprometidas, sendo que uma delas já tinha o casamento marcado para este mesmo ano letivo.

7.3. Princípios Éticos e Deontológicos

Para salvaguarda dos princípios éticos e deontológicos que devem nortear todos os projetos de investigação, particularmente na área das Ciências Humanas e Sociais, tais como a proteção da identidade e o consentimento informado, escolhemos outros nomes para a identificação de cada aluno. Previamente os participantes, foram informados da natureza e dos objetivos deste estudo. A coordenadora do PIEC da zona do Alentejo foi informada dos nossos propósitos de investigação, antes de nos conceder a indispensável autorização para o prosseguirmos. A parceria ADC Moura, esteve presente num grande número de atividades e projetos da turma PIEF e de igual modo concedeu-nos autorização para a utilização do material recolhido em suporte de vídeo e áudio, tais como fotografias, vídeos e gravações de voz na nossa investigação.

7.4. Procedimentos Funcionais

A investigação, a observação, a análise e a seriação da informação e dos acontecimentos que constituíram parte integrante desta investigação tiveram por base a observação dos contextos selecionados, em diálogos informais, entrevistas e na análise de documentos. É importante referir que recorreremos a uma vasta diversidade de documentos para um melhor entendimento dos factos procedentes das várias fontes, por forma a podermos analisar da melhor forma, os dados obtidos a fim de colhermos informação consistente.

7.5. Instrumentos

Também é importante referir os estádios principais da nossa investigação, isto é o projeto; a recolha de dados; a contextualização teórica de acordo com a prática; a análise de dados; e por fim a reflexão.

Embora nenhum método seja descartável há algumas formas de recolha de dados que são imprescindíveis para o nosso trabalho. Como defende Bell:

(...) a observação e as entrevistas [são] os métodos mais frequentemente utilizados nesta (...) abordagem, [embora] nenhum método [seja] excluído. As técnicas de recolha de informação selecionadas são aquelas que se adequam à tarefa.

(Bell, 2004: 23)

Bogdan e Biklen refletem sobre o *Estudo de Caso de Observação*, e afirmam que a melhor técnica de recolha de dados passa pela observação participante e que o foco do estudo centra-se numa disposição pessoal e peculiar ou ainda em determinado facto ou episódio dessa disposição (1994: 90).

Almeida e Freire (2000), na mesma linha de pensamento de Bogdan e Biklen, referem que:

(...) os estudos de caso visam geralmente a observação de fenómenos raros mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação contida para questionar uma dada teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia de análise. Este método pode ser particularmente importante na avaliação de uma metodologia de intervenção (...).

(Almeida e Freire, 2000: 111)

7.5.1. Observação Participante

Tendo em conta as características no nosso estudo, não seria de todo possível recorrer a todo o tipo de métodos de recolha de dados. Cingimo-nos pois aos métodos mais adequados para termos acesso a informação coerente e rigorosa, por forma a preservar a fiabilidade do nosso estudo.

Pelas suas características e pela forma como se relaciona com a ação do investigador a observação é um método de recolha de dados, que se destaca na investigação em educação:

A observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.

(Sousa, 2005: 109)

A observação é um método de recolha de dados, que no nosso estudo se tornou crucial. No entanto, é uma tarefa difícil visto que a sua eficiência passa pelo extremo cuidado relativamente à sua planificação e à condução do estudo. O observador tem a sua atenção focada num só sentido, ou seja, a sua concentração é um aspeto preponderante. Recorremos à riqueza da língua francesa para referir os aspetos cruciais a ter em conta na observação:

Apercevoir, percevoir, entrevoir, voir, regarder, considérer, examiner, découvrir, repérer, remarquer, surprendre, débusquer, dévisager, toiser, lorgner, épier, espionner, guetter, viser, suivre, surveiller (...)

(De Ketele e Roegiers, 1999: 22)³

Os mesmos autores referem que a observação é um processo orientado por um objetivo final ou organizador que deve ser paralelo à observação. Chama a nossa atenção para a observação livre, que também esta comporta um objetivo, que pode passar pela familiarização com o contexto, ou pela observação de um facto atendendo ao máximo de aspetos possíveis. Neste sentido, é fulcral estabelecer um objetivo *a priori* para a nossa observação, visto que, quanto mais explícito e claro for este objetivo, mais circunscrito se tornará o objeto que pretendemos observar.

A observação é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objeto tido em consideração em função do objeto organizador (...)

(De Ketele e Roegiers, 1999: 24)

³ Aperceber, perceber, entrever, ver, olhar, considerar, examinar, descobrir, referenciar, notar, surpreender, captar, reconhecer, avaliar, desejar, espiar, espionar, espreitar, visar, seguir, vigiar...

A observação apresenta alguns critérios específicos que garantem a sua eficácia e o seu rigor e com estes dados é possível traçar um projeto de observação, tal como nos apresenta Sousa:

Critérios gerais:

-Observar não é julgar: É só “olhar” e não “ajuizar” (o observador não é juiz).

-Neutralidade: Observar com isenção, sem tomar partido.

-Objetividade: Sem subjetividade (“acho que”, “penso que”, etc.), sem especulações, sem inferências, sem empirismos, sem intuições.

-Universalidade: Suscetível de que outro observador observe o mesmo nas mesmas condições.

-Registo factual: Vídeo, filme, ou áudio – gravação do comportamento observado.

(Sousa, 2005: 111)

Tendo em conta os critérios específicos da observação, o investigador terá em consideração os limites da envolvimento com os indivíduos em estudo, e por conseguinte, a sua postura no contexto da investigação, para que seja neutro e não manipule de alguma forma o que é observado. Só há participação do observador na observação direta, se o investigador também for ator.

Neste caso, foi importante a prática da observação direta como método de trabalho e a observação participante como técnica de recolha de dados que nos permitiu registar as práticas e as ações dos alunos no PIEF e para apurarmos a realidade do dia-a-dia na escola, Além disso permitiu-nos conferir se as expectativas corresponderam às vivências. Segundo Fernandes, dentro da observação direta existem dois tipos de observação:

(...) observação direta extensiva e observação direta intensiva – conforme a observação se faz em grandes comunidades, analisadas através de amostragens representativas, ou a observação se faz em pequenas comunidades e até em indivíduos, ganhando em profundidade o que perde em extensão.

(Fernandes, 1995: 171)

A observação direta intensiva distingue-se da extensiva em alguns aspetos. Um deles tem a ver com a profundidade no estudo das posturas e condutas dos sujeitos. Porém, algumas das técnicas de recolha de dados, são comuns aos dois tipos de

observação. Todavia a *observação direta intensiva* concentra-se em grupos mais reduzidos, procurando conhecê-los pormenorizadamente.

Das técnicas utilizadas na observação direta intensiva destacam-se a entrevista, a medida das atitudes e a observação participante.

(Fernandes, 1995: 175)

Os métodos de observação direta, tanto os extensivos, como os intensivos, baseiam-se em contactos sociais entre o observador e o observado. Por vezes o observador isola-se no seio do grupo para conhecer melhor as suas atitudes e os seus comportamentos, ou mesmo para colher informações acerca da vida do grupo, permitindo uma interação com os sujeitos, que se for bem controlada dará um maior conhecimento dos indivíduos sem interferir ou alterar os seus comportamentos.

A observação participante é praticada por aqueles que procuram viver no todo ou em parte a experiência dos grupos que estudam, de forma a chegar a uma visão interna da vida do grupo.

(Fernandes, 1995: 177)

A nossa opção pela *observação participante* permitiu-nos partilhar as experiências do grupo que estudámos, isto porque tínhamos o intuito de perceber a organização do mesmo bem como compreender a realidade em que o grupo estava integrado. Como membros da ETP, nós, observadores, fizemos parte da vida do grupo, inserindo-nos nas atividades e nas suas rotinas. Estivemos presentes ao longo da maior parte do tempo em que foi levado a cabo o projeto, acompanhamos os momentos mais significativos e os mais banais, mas que constituíam a rotina diária de escola.

No entanto, nunca descurámos o nosso verdadeiro objetivo da nossa presença: observar e compreender a realidade envolvente. Assim acreditamos que a observação é complexa, e imprescindível. Pacheco refere:

(...) impõe-se a consideração da observação como processo seletivo que pode distorcer a realidade, pois observar é mediatizar, é representar a realidade que se pretende estudar a dois níveis: no primeiro, a percepção, as crenças, o conhecimento e as finalidades do observador; no segundo, o instrumento utilizado para a recolha, codificação e interpretação dos dados.

(Pacheco, 1995: 90)

No decorrer da investigação recorreremos diversas vezes ao gravador áudio, às câmaras, fotográfica e de filmar, e sempre que tínhamos oportunidade anotávamos ocorrências significativas. O recurso a este material foi deveras importante, pois auxiliou a compilação dos registos;

Os meios anteriormente mencionados para recolha de informação, em nada eram perturbadores para os alunos e que estiveram presentes em muitos momentos. A ADC Moura, uma das parcerias deste projeto, fazia questão em registar, tanto em áudio como em vídeo, as atividades e a evolução do PIEF para divulgação no jornal de Moura, ou para que em conjunto com a escola se fizesse o balanço do final do projeto. Porém estivemos conscientes que cada uma das observações que realizávamos sofria a influência de outras já concretizadas e mesmo das suas próprias expectativas.

Também tivemos em consideração que os comportamentos e atitudes dos observados se alteravam perante a presença de material técnico como máquina de filmar, máquina fotográfica e por vezes gravador. O facto de haver colheita de imagens, etc implicou mudança de comportamentos, pois os indivíduos estão conscientes de que são objeto de uma atenção particular.

Tivemos sempre presente que era necessário evitar qualquer tipo de preconceito independentemente do sujeito ou do objeto implicado na observação. Ou seja, procurámos ser neutros, mas reconhecemos que nem sempre foi possível. No entanto, tentamos que as nossas notas de campo, não apresentassem interpretações e muito menos juízos de valores.

7.5.2. Observação Documental

Os documentos são parte consistente da nossa observação, pois permitiram o entendimento de factos e acontecimentos através da utilização de suportes dignos de veracidade e que nos levaram à compreensão da realidade para Fernandes (1995) é Observação documental:

Os documentos que podem servir de apoio para o entendimento dos factos e dos acontecimentos são de diversos tipos, provêm de várias fontes e podem ser analisados por métodos diferentes. Por isso a sua observação deve ter em conta as fontes documentais e os métodos de análise dos documentos.

(Fernandes, 1995: 167)

A nossa atenção recaiu sobre as fontes documentais a fim de se definirem os métodos de análise desses mesmos documentos.

A documentação utilizada na recolha dos dados é essencialmente escrita, embora não se deva descurar outras fontes documentais, (...) para efeito de descrição (...)

(Fernandes, 1995: 167)

Ainda de acordo com Fernandes (1995), fomos alertados para os dois tipos de documentos com os quais nos deparámos: os documentos diretos e os documentos indiretos. Desta forma o autor esclarece-nos quanto às diferenças entre ambos:

(...) são documentos diretos os que tem relação direta com os fenómenos que constituem objeto de estudo [e] que são emitidos pelos intervenientes no processo de produção desses fenómenos estudados.

(...) são documentos indiretos aqueles que, embora não tenham uma relação direta com esses fenómenos, são suscetíveis de fornecer indicações ou de permitir situar melhor as bases das questões estudadas [e] todos os outros que testemunham a produção desses fenómenos, mas que são emitidos por pessoas estranhas ao processo.

(Fernandes, 1995: 167)

Não é suficiente a simples leitura de documentos, para tirar toda a matéria e todas as conclusões que pretendemos. Pelo contrário, a leitura deve seguir algumas regras precisas no sentido em que nos esclarece o referido autor:

[porque] permitem fixar o valo do documento, o seu grau de veracidade, o seu sentido exato e o seu verdadeiro alcance.

(Fernandes, 1995: 168)

Relativamente à análise de documentos o mesmo autor refere que estes se dividem em duas categorias:

(...) de um lado, os métodos clássicos ou tradicionais, mais ou menos derivados da análise literária ou histórica; do outro lado, os métodos quantitativos modernos, através dos quais se procura extrair o essencial de uma grande quantidade de documentos.

(Fernandes, 1995: 168)

Relativamente ao método de análise de um documento, é importante referir que é o mais executável no decurso da investigação – observação e análise o denominado método tradicional de recolha de dados. No nosso estudo de caso, a *análise interna* e a *análise externa* das nossas fontes documentais, sustentaram a estrutura e enquadramento teórico da nossa investigação.

É pois pertinente, compreender o que realmente distingue a análise interna da externa, assim:

(...) a análise interna assenta numa base racional...é uma operação intelectual, pela qual se procura descobrir as linhas fundamentais do documento...o conteúdo do texto é interpretado por aquele que estuda, e o coeficiente pessoal do observador desempenha aqui um papel muito importante (...)

(Fernandes, 1995: 168)

Quanto à *análise externa* de um documento, esta procura esclarecer o contexto no qual se arquitetou esse mesmo documento, ou seja:

A análise externa procura situar o documento no contexto em que foi produzido e medir a sua repercussão no ambiente social. Atende, por isso, não só ao conjunto dos documentos de onde é extraído o que se analisa, assim como ao conjunto das circunstâncias e dos factos que acompanharam a redação do documento (o homem, o meio, o ambiente) (...)

(Fernandes, 1995: 168)

Na *análise externa*, também se concentram os procedimentos ou as reações da opinião pública que obteve acesso ao seu conteúdo. Resumindo, Fernandes afirma:

No fundo, a análise dos documentos segundo os métodos clássicos é uma análise intensiva que procura estabelecer, além do sentido das ideias, a autenticidade do

documento, a verdade, isto é, a correspondência do seu conteúdo com os factos, e os condicionalismos sociais em que se apresenta.

(Fernandes, 1995: 169)

7.5.3. Entrevistas

Como já referimos no nosso Estudo de Caso foi pertinente o recurso à entrevista para recolha de dados. A entrevista é um instrumento importante e fiável, visto que a obtenção da informação é questionada diretamente ao sujeito.

Não se trata obviamente de colocar uma série de perguntas de forma demasiado objetiva, tal como um inquérito policial. Pelo contrário, trata-se de uma conversa amena e agradável, na qual o entrevistado vai proporcionando a informação pretendida pelo entrevistador à medida que vai ganhando confiança no seu interlocutor:

A entrevista é uma conversa com um objetivo [e ainda] é um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinadas, implicando a presença de um profissional e de um leigo.

(Sousa, 2005: 247)

Em comparação com os questionários e relativamente à obtenção de dados, a entrevista tem vantagens uma vez que procura estudar variáveis complexas e por vezes subjetivas, enquanto estabelece uma relação pessoal entre entrevistador e entrevistado permitindo um maior envolvimento na conversa e por conseguinte uma informação precisa na elaboração das respostas.

Esta metodologia vai ainda mais longe, pois naturalmente permite que se conheçam os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilita uma melhor compreensão das respostas, das motivações e também da linha de pensamento do entrevistado.

Estamos de acordo com Lopes, quando afirma que a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados, nomeadamente a observação. A entrevista pode contribuir para clarificar determinados desvios próprios da observação

participante.

(...) a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.

(Lopes, 2008: 85)

A ideia de que uma técnica completa a outra, permite descobrir os desvios existentes e não a confirmação de uma técnica por via da outra.

Os objetivos previamente definidos e o planeamento adequado ao tipo de entrevista a realizar, bem como com o conhecimento prévio do entrevistado, é crucial na fase de preparação. Permite conhecer, objetivamente, o grau de familiaridade com o assunto dominante na entrevista.

O conhecimento prévio do campo onde queremos investigar é fundamental, porque evitará descontentamentos assim como, perdas de tempo. O tempo que na investigação é um fator de máxima importância.

A autorização e confidencialidade dos implicados, são aspetos que não podem ser recusados, mas sim respeitados jamais esquecidos.

Perante todos estes fatores a ter em conta na entrevista, que tivemos o cuidado de averiguar antes, para que nada fosse perdido no processo de estruturação das nossas entrevistas, há também que ter em conta as vantagens e as possíveis desvantagens, no recurso a esta tipologia de recolha de dados.

Quanto às vantagens da entrevista, descortinamos algumas que se tornaram imprescindíveis para a seleção da mesma para aplicar no processo de investigação. Pode ser aplicada a pessoas que não sabem escrever ou escrevem com dificuldade, como é o caso de alguns dos alunos do PIEF; Estabelece um envolvimento pessoal, entre entrevistador e entrevistado; (o que mais uma vez se aplica à nossa realidade, visto que, a nossa observação foi muitas das vezes participante, e o dialogo com os envolvidos no estudo, estreitou a nossa relação, possibilitando uma melhor compreensão do que era vivido pelos alunos do PIEF).

A entrevista também nos permite reestruturar, repetir ou esclarecer as perguntas

para que sejam melhor compreendidas. Possui a flexibilidade de se adaptar às necessidades e à situação e/ou sujeito e/ou questão.

A entrevista permite recolher informação com consistência qualitativa e com mais precisão, permitindo constatar de imediato as discordâncias e as respetivas causas, (Sousa, 2005). Por último, assenta nas respostas colhidas e notadas, que por serem escolhidas no momento e presencialmente possuem uma uniformização dos dados (Sousa, 2005).

As desvantagens da entrevista, não são muitas, mas poderão colocar em causa a veracidade desta tipologia de recolha de dados, no entanto, foi algo que acautelamos no decorrer do nosso estudo. As vantagens passam essencialmente, pela incerteza de que o entrevistado diz é verdade, (daí a importância de termos certeza de quem vamos entrevistar e porquê). Por outro lado, o entrevistado também não dispõe do mesmo tempo para pensar ou reformular a resposta, como pode fazer num inquérito, por exemplo.

A postura do entrevistador deve ser a mais imparcial possível, caso contrário corremos o risco de distorções. Eis alguns exemplos, da forma como perguntamos, ou a ênfase que damos à questão, ou o modo como encaminhamos a sequência das perguntas. Não obstante, uma outra desvantagem depreende-se com os custos, tanto a nível de tempo como financeiras. O recurso à entrevista, por ser presencial torna-se mais dispendiosa quando há deslocações e implica bastante tempo disponível.

Quando iniciamos o processo de preparação de entrevista foi essencial selecionar qual a tipologia. Existem fundamentalmente três tipos de entrevista: a estruturada, a não estruturada e a semi /estruturada.

Optamos pela entrevista estruturada pois se caracteriza por ser direta e objetiva. Neste caso, o entrevistador segue um guião previamente preparado, com uma série de perguntas predefinidas para as quais se esperam respostas curtas e objetivas.

Um dos primeiros fatores a considerar na preparação da entrevista é o seu contexto. É de todo o interesse proporcionar que esta decorra num sítio calmo, acolhedor e sem ruído. Devem evitar-se espaços em que o diálogo possa ser facilmente interrompido por outras pessoas ou ruídos indesejados, colocando em causa, a

sonoridade assim como a expressão verbal entre os intervenientes. Não obstante, é imprópria a presença de outras pessoas não participantes na entrevista e no projeto porque esses factos podem influenciar as respostas.

Será conveniente ver uma ideia do tempo provável da duração da entrevista. Além disso e não menos importante, será desligar todos os aparelhos (inclusive o telemóvel) que possam causar possíveis interrupções e que inevitavelmente quebram o fio condutor do momento.

Em relação ao entrevistado, há um conjunto de componentes que irão com certeza interferir na entrevista, tais como, a sua cultura geral, as suas habilitações académicas e por certo a sua experiência na área da nossa investigação. As capacidades cognitivas e afetivas do entrevistado também devem ser consideradas, uma vez, que por via destas é possível a maioria ou a menor compreensão das questões colocadas.

8. Apresentação e Discussão de dados e Resultados

Durante o exposto neste ponto, queremos salvaguardar desde já que o que estamos a partilhar pode facilmente ser comprovado pelos documentos que anexamos, tais como; planificações, projetos de ED, fotografias, legislação, narrativas, PAA, Atas, entre outros. Estamos certos que são documentos preciosos para o entendimento da prática da medida PIEF com estes alunos concretamente.

Esclarecemos que este grupo de técnicos, parcerias e alunos, talvez não tenha feito um trabalho muito diferente do que tem sendo feito em outros projetos do mesmo género ou com pontos semelhantes, como por exemplo o Estudo de Caso que Barbosa e Ferreira (2012) partilham connosco:

(...) fruto de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança –Área de Especialização em Associativismo e Animação Sociocultural, concluída em 2011, na Universidade do Minho, com uma dissertação intitulada “Jovens e Teatro do Oprimido: (re) criando a cidadania, (re) construindo o futuro” (Barbosa, 2011). Tratou-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, que acompanhou a criação e desenvolvimento de um grupo de “teatro-fórum”, constituído por adolescentes de áreas socialmente vulneráveis do Porto (...) a investigação teve como principal objetivo compreender o modo como a metodologia do Teatro Oprimido pode contribuir para o incremento da participação cidadã e da consciência social dos jovens.

(Barbosa e Ferreira, 2012, 27)

Apesar de não conhecer o estudo acima referido na íntegra, cremos que o objetivo principal se assemelha ao nosso. Foi pela preocupação com os jovens (dada as suas características e meio social), que desde logo sentimos que era necessário construir atividades e projetos que levassem os alunos do PIEF a conhecerem-se, a interagirem com a comunidade local e que a partir de experiências e ensinamentos traçassem objetivos e etapas para o futuro e ainda que:

Lutando por um mundo melhor e mais justo, estes movimentos têm vindo a mostrar, com base em propostas, metodologias e experiências concretas, que é possível transformar a realidade, reinventando a democracia e a cidadania, contrariamente à ideia veiculada

pele discurso político dominante de que não existem alternativas ao modelo predatório de desenvolvimento capitalista.

(Barbosa e Ferreira, 2012, 28)

Numa tentativa de melhorar a vida escolar, social e cultural do nosso grupo é evidente que os principais envolvidos foram os alunos. No entanto a ETP que acompanhou todo o processo formativo e de integração dos jovens, teve uma presença imprescindível para a aplicação deste projeto educativo. Em todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, tal como constam no PAA, os participantes foram sempre os alunos e a ETP.

Neste caso houve sempre uma dupla funcionalidade presente no trabalho diário desta equipa que se empenhava em facultar conhecimento aos alunos, pois se por um lado, a instrução escolar era uma prioridade, na tentativa de recuperar o tempo perdido assim como adquirir novas competências ao nível do 2ºCiclo por outro lado este grupo de educadores também tinha como missão promover atividades de Inclusão Social.

Mediante o esforço observado na equipa estamos de acordo com Perrenoud (2001) que

(...) considera que os professores, como todos aqueles que se envolvem numa «missão impossível», têm de lidar com a urgência e a incerteza, educar e instruir os que não gostam da escola e que nela não encontram sentido, o que exige por parte dos docentes competências flexíveis, polivalentes e abertas que os ajudem a compreender os modos de pensar e agir dos outros, articulando a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação, o que obriga a formação de professores a dirigir-se para uma formação global da pessoa.

(Perrenoud cit. por Gomes, 2012: 79)

A ETP acompanhava os alunos em todas as suas atividades, quer nas visitas de Estudo, assim como nas aulas de formação vocacional e formação para a cidadania onde estavam presentes todos os docentes (tal como consta no quadro cinco da nossa dissertação).

A orientação e estruturação do ato educativo constituiu um desafio permanentemente para a ETP, pois esta considera relevante para a eficácia do (s)

processo (s) de ensino – a aprendizagem, o empenho, a persistência, o conhecimento e neste caso particular o espírito de equipa torna-se uma prioridade. Tudo é construído e decidido em equipa, como se o trabalho de um dependesse dos outros.

Ao educador/ professor cabe o papel de ajudar na pesquisa, apoiar e conduzir na descoberta e possibilitar a construção de saberes reais, significativos e contextualizados. Saberes que sejam por ele vividos e construídos, não se limitando, desta forma, a ser apenas transmissor do conhecimento (...)

(Cunha, 2008:67)

Soares (1997) enfatiza quanto ao papel do professor dizendo:

Não é só o da transmissão de conhecimentos – é também e sobretudo o de despertar a criatividade, a capacidade crítica, o de ser intermediário entre o aluno – pessoa, individuo – e a realidade que o cerca, global e coletiva”

(Soares cit. por Cunha, 2008:67)

Assim a ETP enfatizou a comunicação dos saberes individuais e coletivos através da participação, os trabalhos, as aprendizagens e as produções dos alunos, apresentando propostas precisas de tarefas que implicavam depois o confronto e a exposição. Este tipo de metodologia foi relevante ao longo de todo o tempo com os jovens e até mesmo em acontecimentos de convívio fora das paredes da sala, pois promoveram o envolvimento de todos os intervenientes e facilitaram também a gestão dos acontecimentos e das situações espontâneas ou provocadas.

Entendemos que o processo educativo procura centrar-se no desenvolvimento dando importância ao domínio emocional e às motivações concretas. Tal como defende Peres (2000:2002) através de um *currículo flexível* que procure desenvolver e valorizar a sensibilidade, a imaginação, a autonomia e a socialização.

Apesar da capacidade de cada professor para ensinar e auxiliar na aquisição de competências, a autonomia no aluno assim como partilharem o que sabem é outra característica marcante na turma do PIEF.

Desta interação com o apoio da ETP foram muitos os momentos de aprender - *fazendo* que implicaram operar numa dialética entre prática, aquisição de conhecimento e reflexão.

Cada membro da ETP, ainda que possuam conhecimentos e competências diferentes na turma, trabalha e coopera sempre em função dos alunos. Para atingir este fim, cada membro tem de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar, aprender e articular de forma intencional. Isso só se torna possível ao organizar-se o ambiente, as relações e a própria ação educativa.

Independentemente do contexto e do nível de educação e ensino, compete sempre ao Educador/ Professor o saber adaptar-se, ajustar-se, a cada uma das situações e indivíduos. Consideramos que a nossa identidade profissional em qualquer ambiente educativo, assume sempre o mesmo carácter, o de melhorar e regular progressivamente os processos e os produtos da educação, do ensino e da aprendizagem.

(Varela, 2010: 458)

Desde sempre que a ETP procurava parcerias para aumentar o seu campo de intervenção social com os alunos. Assim desde a GNR, PSP, Bombeiros, Centros Sociais (das localidades circundantes), Centro de Saúde, entre outras, e especialmente a ADC Moura, que estava presente em todos os projetos, em muitas das aulas e atividades no PIEF e na comunidade cigana, dando apoio aos alunos e seus familiares.

Estamos certos da sua importância para a implementação, percurso e continuidade do projeto para o grupo. A projeção das visitas, a descrição e a avaliação das mesmas, a nossa deslocação às entidades, a receção das mesmas na sala de aula, estão documentadas, ou seja, tudo foi descrito, analisado e registado, nas atas, no PAA, em fotografias e em vídeos (visualizar anexos).

Nas reuniões semanais, a ETP delineava e preparava todos os seus projetos, aulas e atividades. Partilhavam-se ideias, preocupações e avaliava-se o que já tinha sido alcançado para que houvesse feedback entre o planeado, o desejável e o concretizável. Grande parte das atividades e visitas de estudo eram sugeridas pelos alunos, como é o caso da encenação em teatro de sombras “A castanha mágica”. Este projeto surgiu da recriação de um texto de uma das alunas.

Outro exemplo foi o caso de um diálogo de uma aula, da disciplina de homem ambiente, onde ao falar-se na produção de azeite os alunos referiram que gostariam de visitar um lagar. Também fomos ao lagar de Brinches com o PIEF de Pias. Este era outro aspeto que a ETP tinha em consideração, ou seja, promover atividades com outros PIEF, valorizando o convívio, as aprendizagens e as interações com outros alunos que tinham algo em comum mas também diferenças que contribuía para o crescimento individual e coletivo. Os alunos partilhavam o resultado das atividades, visitas e projetos nas aulas com os docentes. Assim nasceu a ideia de criar um blog da turma. Esta foi outra ideia que deu muitos frutos e benefícios aos nossos jovens: escreviam os textos, trabalhando assim os conteúdos e competências das várias disciplinas sobretudo da língua portuguesa e das TIC, visto que também cuidavam da manutenção do blog sempre que possível; partilhavam o que realizavam com outros PIEF e com a instituição patronal o PIEC assim como com todos os visitantes. Ao realizarem tudo isto estavam a deixar documentado todos os passos que os faziam crescer desenvolvendo competências.

Texto escrito pelos alunos no blog, sobre a visita de estudo a Moura – “À descoberta de Moura” com o PIEF de Pias (promovendo o encontro e o estudo histórico da cidade).

Os melhores momentos são sempre recordados com carinho e uma enorme vontade de os repetir. Sendo este um desejo de ambas as turmas, resolvemos concretizá-lo, e "a dobrar" (...)

No dia quinze de Março de dois mil e onze fomos a Moura visitar alguns museus. Para nos acompanhar, convidámos o PIEF de Pias que nos aguardou frente à Câmara Municipal. Enquanto esperávamos pela nossa guia turística “metemos a conversa em dia”.

Em primeiro lugar, fomos ao Bairro da Mouraria, onde após a reconquista viviam os muçulmanos. Nesse bairro, visitámos o Poço Árabe que ainda tem água. Como o espaço era reduzido e as paredes do poço frágeis, tivemos de entrar em pequenos grupos.

Depois fomos ao Museu Alberto Gordillo apreciar joalharia contemporânea. Foi muito interessante vermos as joias. Eram muito bonitas. Mas a fome já ia apertando. Então, parámos para lanchar e ganhar forças para continuar.

Quando terminámos, a nossa guia levou-nos ao Museu Municipal de Moura onde nos foi feita uma visita guiada. No museu vimos muitas obras de arte, armas de diferentes épocas e peças arqueológicas encontradas no concelho de Moura desde a pré-história até à época romana.

Em seguida, fomos mostrar aos nossos colegas do PIEF de Pias o Jardim Doutor Santiago. Tirámos muitas fotos e ficámos a conhecer um pouco da história da Moura Salúquia.

O tempo passou rápido e já estava na hora do almoço. Fomos almoçar ao refeitório da Escola Secundária de Moura e depois fomos jogar futebol no campo de jogos da escola. Gostámos muito de conviver com o PIEF de Pias. Eles são muito simpáticos e divertidos.

(Blog do PIEF, 2011)

Esta foi apenas uma entre muitas das atividades que se encontram registadas no Blog da turma, com o intuito de trabalhar competências académicas, mas sobretudo ser um diário no qual os alunos registam os momentos que marcam cada dia que faz parte da medida PIEF.

Queremos acrescentar que muitas atividades eram delineadas em função da área vocacional dos alunos. Uma das preocupações da medida PIEF, foi conhecer as áreas profissionais de interesse dos alunos e se estas não estivessem definidas, a ETP ajudava-os a encontrar uma com que se identificassem, com o objetivo de os fazerem contactar com a realidade, para observarem e vivenciarem as experiências profissionais que poderão ter no futuro.

Um destes casos foi a visita à GNR, pensada e preparada porque era a área de interesse dos dois alunos do sexo masculino. Mais tarde, tivemos uma reunião de parcerias em que estiveram presentes dois Guardas do posto do Sobral da Adiça. Esta reunião foi muito positiva pois os agentes conheciam toda a comunidade e para além disso mostraram-se totalmente disponíveis para colaborarem no que fosse necessário. Posteriormente, os alunos conheceram pessoalmente o posto da PSP.

Quanto à visita ao Centro Social, esta teve dois objetivos: conhecer a cozinha, (uma vez que a maior parte das alunas gostariam de ser cozinheiras); e proporcionar um momento de convívio entre os alunos e idosos, promovendo a intergeracionalidade, a

troca de saberes e abrindo portas para estes jovens valorizarem o voluntariado ao acompanharem e proporcionarem momentos de convívio aos mais idosos.

A ata seguinte é representativa da ETP em proporcionar momentos e vivências efetivamente práticas.

É de referir que no dia 28 de outubro do ano corrente a TIL esteve reunida com a Doutora “Maria”, médica e voluntária na Associação de Desenvolvimento do Conselho de Moura, no sentido de estabelecer parceria com o Centro Comunitário e Social de Safara, no sentido de proporcionar às alunas do PIEF um contacto real na cozinha desta instituição, uma vez que se trata de uma área vocacional selecionada pela maior parte das alunas. No mesmo âmbito procurou-se estabelecer contactos com outras parcerias para novas atividades que poderão surgir no sentido benéfico de aquisição de aprendizagens para os alunos do P.I.E.F.

(Ata nº6, novembro 2010, Anexo X)

Uma das atividades do interesse do PIEF era o convívio e troca de experiências com outros PIEF, como é o caso do PIEF de Pias:

(...) no ponto dois da ordem de trabalhos, a ETP começou a delinear o peddy paper, atividade a realizar na manhã do dia vinte cinco de março com o PIEF de Pias, que se deslocará ao Sobral da Adiça, a fim de conhecer o nosso PIEF e participar no jogo que se está a preparar, para proporcionar momentos de convívio, aprendizagem e reconhecimento cultural. Cada atividade terá as suas etapas colocadas nos seguintes pontos de referência da aldeia: Casa do Povo, Mercado Municipal, jardim da Biblioteca, praça de touros e em algumas ruas. Os alunos irão a Lisboa, apresentar a coreografia “Papa Americano”, num congresso.

(Ata nº8, novembro 2011, Anexo X)

Ainda neste ponto, a T.I.L. sugeriu a nossa participação no encontro de PIEF, a realizar em Évora, no dia vinte e quatro de maio e também deu a sugestão de efetuarmos uma visita de estudo, no dia nove de junho, ao centro de emprego e formação profissional de Beja, com a finalidade dos alunos poderem observar diretamente o funcionamento de várias profissões ou possíveis saídas profissionais. Ficaram estabelecidas as datas de dia doze, dia dezassete e dia dezanove de maio, para a preparação de uma peça de teatro juntamente com a Associação para o Desenvolvimento do Concelho de Moura (A.D.C. Moura), sobre o povo cigano. O projeto “levar a palavra a quem tem a sabedoria das palavras” foi adiado para o dia dois de junho, devido à existência de outras atividades

prioritárias. A banda desenhada elaborada pelos alunos do P.I.E.F. já se encontra em exposição na Moura BD 2011, na Praça Sacadura Cabral, em Moura.

(Ata nº20, abril 2011, Anexo X)

A reunião com os pais também era uma prática valorizada do PIEF. Registaram-se um número, de pelo menos, quatro reuniões por ano letivo, excetuando-se as sessões individuais com cada EE.

(...) irá haver uma futura Visita de Estudo a Moura, onde os alunos irão visitar as instalações do Quartel dos Bombeiros e almoçar na Cantina do Agrupamento de Escolas de Moura, para que esta visita tenha efeito, o transporte irá ser efetuado pela Associação de Desenvolvimento Comunitário de Moura (ADC Moura). Neste ponto, foi também colocada, aos Pais, a hipótese de se levarem os alunos a Lisboa, à Feira das Profissões, para que tenham conhecimento e descubram as diferentes profissões de acordo com as suas vocações. Os Pais mostraram-se preocupados com a deslocação a Lisboa, mas acabaram por mencionar que será uma oportunidade que devem aproveitar. Uma futura deslocação à Guarda Nacional Republicana (GNR) também foi referida, assim como, à cozinha do Centro de Dia de Safara com a colaboração da Dra. “Maria”, tendo como transporte a carrinha da ADC Moura.

(Ata de reunião com os pais, 2010, Anexo X)

Devemos referir também que no início do projeto deparamo-nos com a falta de assiduidade dos alunos, que em alguns dias simplesmente não apareciam. A ETP não desistia (pois estava decidida a levar o projeto avante) e a equipa ia buscá-los a casa, as justificações frequentes eram o tempo frio, a chuva, etc. Em todos esses momentos sentíamos que tínhamos de continuar e precisávamos:

(...) de interconhecimento e de compreensão mútua (...) e (...) de divulgar e partilhar o conhecimento que a equipa técnica de um projeto de intervenção socioeducativa vai acumulando com o seu contacto direto (...), com uma recolha de dados baseada na proximidade e conhecimento pessoal.

(Attali e Guerra, 2010: 5)

Tal como defende Alvarez:

O jovem necessita mais do que uma referência, de um companheiro de caminho, que o acompanha.

(Alvarez, 2008: 187)

Uma dissertação em que partilhamos o que vivemos e o que observamos das experiências de outros intervenientes de outros PIEF acentua a nossa crença de que este foi sem dúvida, um projeto de contributo positivo. Nas palavras de Rico que viu no PIEF uma experiência extremamente enriquecedora:

(...) foi muito gratificante ver jovens «marcados» pelas dificuldades económicas e sociais crescerem, integrarem-se na comunidade local e terem perspetivas de futuro. Foi igualmente gratificante verificar o empenho, a luta diária dos professores, técnicos e demais parceiros, que acreditaram que era possível modificar mentalidades, alterar comportamentos.

(Rico cit. por Jerónimo e Malta, 2010: 133)

Em todas as atividades a ETP trabalhava competências ao nível da Inclusão Social e da integração, e estes factos foram facilmente constatados, pela observação das vivências dos alunos no projeto.

- a) Realizaram-se visitas de estudo para conhecer a comunidade envolvente;
- b) Realizaram-se projetos de ED na sala de aula, na biblioteca local para a comunidade, na EB1 da aldeia e de outras circundantes para que os alunos também pudessem ensinar e educar, afinal por mais jovens que fossem alguns deles já eram pais;
- c) Foram a alguns lares de idosos para partilhar saberes e aprenderam; as atividades de sala de aula eram práticas e baseadas na experiência;
- d) O PIEF também realizou atividades no acampamento para promover a interação entre escola e comunidade e muito importante, este grupo de alunos começou a frequentar a EB2/3 de Moura, interagindo com a comunidade escolar e por conseguinte promover o conhecimento e aceitação da medida PIEF como parte integrante da escola EB2/3.

Ao consultar o PAA, facilmente percebemos a importância deste documento, uma vez, que aqui surgem todas as atividades registradas ao longo do primeiro ano letivo da medida PIEF: desde o tema, os objetivos, os intervenientes, os recursos e as datas. Ou seja, tudo o que é indispensável para a compreensão de como a ETP, os alunos e as parceiras trabalharam em conjunto alcançarem os resultados positivos.

A Inclusão Social era trabalhada com os alunos por vezes nos atos mais simples, como por exemplo os diálogos entre professores, TIL e alunos, na consecutiva troca de vivências culturais, que procurava acentuar sempre que nenhuma cultura é superior a outra e todas devem ser respeitadas, numa simples deslocação da sala de aula até ao campo de jogos da EB1 (que também usávamos para a prática da educação física) começávamos por incutir nos nossos jovens palavras e gestos representativos de uma educação cuidada para todos aqueles que se cruzavam no nosso caminho.

Neste sentido ficamos elucidados que este não é apenas um problema da etnia cigana mas de todos aqueles que pertencem a uma minoria:

Importa sublinhar mais uma vez que os problemas de integração na escola e na sociedade se colocam, sobretudo, em relação a crianças privadas de cultura, culturalmente diferentes, filhos de classes populares, filhos da cultura da pobreza, filhos de migrantes, ou mesmo crianças sobredotadas.

(Peres, 2000: 202)

Acreditamos que o processo de Inclusão Social não é dissociável da escola e da comunidade, ou pelo menos não, o deve ser. Este espaço educativo sensibiliza e educa para uma Inclusão no meio envolvente de qualidade com o objetivo de conviver com os outros cidadãos.

Daí que seja fundamental criar pontes (...) que ligue a escola e o meio, as atividades curriculares e extracurriculares, a sala de aula e o recreio, a arte e a ciência, o tempo livre e o tempo de trabalho, criar pontes entre realidades que na realidade existem como um todo (...). [E ainda] Esta ideia da necessidade de criar espaços de circulação entre a escola a comunidade, de abrir espaços de respiração e de desafio, não é uma preocupação que existe somente no domínio das práticas artísticas, atravessando neste

momento tudo o que poderá ser percebido como atividade experimental no interior das escolas.

(Fragateiro, 2012: 75)

É pela complexidade deste processo que a Inclusão Social ganha dimensão. Os jovens abrangidos pela medida PIEF, foram alvo, a tempo inteiro, de atividades promotoras de integração.

Contudo, abordaremos agora de forma mais pormenorizada o que constatamos pela observação e pelos registos que efetuámos. Acreditamos ter sido este o motor de busca de aprendizagens académicas, de conhecimento pessoal e social e de autênticos momentos de integração e de envolvimento com a comunidade.

Acreditamos que os projetos de ED e dramatizações vieram a ser elos de transformação. A prova viva do que afirmamos são sem dúvida todos os registos escritos e áudio visuais que apresentamos. Para os mais incrédulos, uma outra prova é a continuidade da medida PIEF até a atualidade (ano letivo 2011/2012). Ainda hoje se continuam a desenvolver jogos de ED e dramatizações, que levam ao convívio com os outros, à troca de saberes e de experiências, fazendo destes jovens, pessoas dinâmicas na sociedade.

Na disciplina de Expressão Artística iniciaram-se nas dramatizações, nos jogos de expressão dramática, no sentido de melhorar competências ao nível da língua portuguesa, mas principalmente para se libertarem de tanto tempo sujeitos a um convívio focalizado. O que começou por ser uma pequena atividade de aula, depressa passou à transversalidade entre todas as disciplinas. Neste sentido, ensinávamos os conteúdos programáticos, melhorávamos as competências de dicção, de postura... e depressa começámos a sair do PIEF, para a comunidade escolar e local, numa tentativa de mostrar que estes jovens aprenderam, que sabiam fazer bem e que queriam partilhar.

Todos os projetos, atividades e jogos dramáticos foram criados, preparados e executados pelos alunos e com os alunos.

Acreditamos que:

Aprender é uma atividade complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco e pela descoberta, a angústia, o desejo, a identidade, todos os aspetos fundamentais referentes à pessoa e à cultura.

(Perregaux cit. por Peres, 2000: 183)

Pelas palavras de Peres, compreendemos:

Neste sentido é importante que os conteúdos transmitidos e os processos de ensino sejam compatíveis com os «esquemas mentais» dos alunos nas suas relações com o meio natural e cultural.

(Peres, 2000: 183)

Numa fase inicial a disciplina de expressão artística, trabalhava essencialmente a componente da expressão plástica. No entanto um dos problemas observados era o condicionamento do material para a realização de atividades, pois o PIEF estava deslocado do agrupamento e por isso não tinha acesso ao material de uma forma tão facilitada como as turmas que funcionavam na EB2/3 de Moura. Para além disso era importante criar aulas que motivassem os alunos, em que todos pudessem participar com o que sabiam e com o que queriam realizar.

Na falta de material, contávamos com a presença dos alunos e muitas vezes o corpo tornou-se num material com que podíamos trabalhar. Assim começaram os primeiros jogos de expressão dramática, nos quais os jovens encenavam e contavam por gestos e com os movimentos corporais, momentos marcantes das suas vidas, como: festas ciganas, os grandes casamentos característicos da sua cultura ou simplesmente um momento quotidiano de um determinado dia. Para os docentes tratava-se de uma realidade desconhecida e por esse motivo proporcionava também momentos de conhecimento e de partilha de saberes.

Podemos afirmar, inclusive, que os projetos de expressão dramática nasceram na sala de aula a partir de momentos de diálogo e partilha nos quais os alunos circulavam pela sala livremente, movimentando o corpo. As palavras que usavam sempre que partilhavam algo da sua comunidade eram ditas com vida e orgulho chegando mesmo a

trazer fotos e até vídeos sobre acontecimentos marcantes da sua cultura particular e intensa.

Das ideias trocadas entre professores e alunos, das leituras feitas nas aulas e a partir dos textos escritos pelos alunos, iniciaram-se as primeiras dramatizações. Inicialmente tinham como propósito a leitura em voz alta, melhorar a diction, ou dar movimento ao corpo entoando as palavras com ritmo de explorar a qualidade da leitura.

Estes já eram momentos interessantes para os alunos: divertiam-se e procuravam explorar as suas qualidades interpretativas e melhorar as suas competências ao nível da leitura e da escrita.

Quando surgiu o primeiro momento de atividade coletiva do agrupamento, o magusto, os alunos do PIEF, desde logo referiram que não tinham ligação nenhuma com a atividade nem acreditavam na lenda de S. Martinho. Assim fizeram questão em contar como gostavam da época das castanhas e de as comerem, ao pé da grande lareira, como faziam à noite no acampamento.

A partir de algo tão singelo como textos criados pelos alunos em volta da castanha e do povo cigano, surgiu a primeira pequena peça de teatro, “A castanha mágica”.

Foi decidido pelos alunos encenar o texto, mas como não queriam ser vistos, a partir da sugestão de uma das docentes, optou-se pelo teatro de sombras. Era novidade, visualmente interessante e dinâmico, pois permitia trabalhar uma serie de competências, ao construir todos os elementos cénicos. Foi um projeto muito interessante no qual todos participaram, e deram asas à sua imaginação. Além disso para surpresa dos intervenientes do PIEF, foram convidados a fazer a apresentação do trabalho para os alunos do primeiro ciclo da EB1 do Sobral. Tal como é visível nos registos fotográficos em anexo.

No PAA, podemos visualizar o nome do projeto, “*S. Martinho em festa no Sobral*” (PAA), os objetivos: *ser capaz de compreender e vivenciar as tradições e cultura local; ser capaz de compreender o conceito de solidariedade; promover momentos de fantasia e criatividade; utilizar diversos tipos de sombras (chinesas); improvisar um diálogo ou uma história: em grupo, em par ou individualmente.* As atividades realizadas: *Estudo da Lenda de S. Martinho e criação de textos com outras narrativas relacionadas com o*

tema; Importância da castanha na alimentação; Elaboração de fantoches e cenário; Construção e representação de um teatro de sombras “A castanha mágica”; Magusto na Escola do 1º Ciclo e os intervenientes: professores; alunos; TIL;EB1 do Sobral da Adiça; Jardim de Infância do Sobral da Adiça; Junta de Freguesia do Sobral da Adiça.

(PAA, 2010, Anexo VI)

O que inicialmente era apenas para ser partilhado no PIEF, veio a ser apresentado à comunidade educativa do Sobral da Adiça, como forma de convívio, aprendizagem e partilha. Foi um primeiro momento de orgulho para todos os intervenientes do PIEF. Os jovens estavam a dar os primeiros passos para se exporem aos outros e a ETP estava a começar a tomar consciência do “fruto do seu trabalho”. Contudo optou-se pelo teatro de sombras para resguardar e proteger a identidade de cada um, uma vez que ainda sentiam algum desconforto em serem vistos em cena.

Pereira e Lopes nomeiam uma série de características que podemos alcançar a partir do teatro de sombras, as quais constatamos pela observação e pelo momento vivido com os alunos.

Quadro 4 - A importância do teatro de sombras no contexto educativo.

<i>Desenvolvimento Intelectual</i>	<i>Através das sombras a criança adquire compreensão e o desenvolvimento de capacidades intelectuais, já que permite uma permanente reflexão, a descoberta e a dimensão simbólica.</i>
<i>Desenvolvimento da Imaginação</i>	<i>O Teatro de sombras estimula a criatividade, o pensamento, ao mesmo tempo que leva as crianças a extravasarem as suas ideias.</i>
<i>Desenvolvimento da Linguagem</i>	<i>Sendo este tipo de formas animadas um meio de expressão verbal, o vocabulário usado deve ser correto e o mais variado possível, de modo a provocar a emoção e o desenvolvimento da expressão oral.</i>

<i>Desenvolvimento do trabalho de grupo</i>	<i>Facilita a cooperação e a partilha de materiais, saberes, ideias... pois todo o grupo tem de participar na elaboração das silhuetas, bem como de outras tarefas conducentes ao levantamento de um exercício dramático.</i>
<i>Desenvolvimento da Comunicação</i>	<i>A comunicação é fomentada neste tipo de formas animadas através do diálogo entre as crianças, os espectadores e a sombra.</i>
<i>Desenvolvimento do Lúdico</i>	<i>É um dos pontos cruciais a ludicidade expressa na alegria, no prazer e no riso.</i>
<i>Desenvolvimento da Disciplina</i>	<i>A intervenção de cada criança processa-se mediante o respeito pelo outro. A criança aprende que a disciplina é algo que está ligada a uma metodologia de trabalho e como tal deve estar presente nas relações sociais e humanas.</i>
<i>Desenvolvimento do Sentido Estético</i>	<i>Ao aperceber-se que o teatro de sombras é um jogo entre o ser e o não ser, entre o real e o imaginário a criança aprende que há um lado belo e existe permanentemente a procura de uma harmonia que conduz a uma estética com ligações à vida.</i>

(Fonte: Pereira e Lopes, 2007: 65 – 66)

Acreditamos que a teoria e prática não se podem dissociar, porque são complementares. Os conceitos apresentados no quadro vão de encontro ao observado no trabalho de expressão dramática da turma PIEF E com o que referem Pereira e Lopes quando afirmam:

A criança no teatro de sombras aparece ainda envolvida numa tríade constituída por:

- ☞ A criança como construtora de situações dramáticas;*
- ☞ A criança como protagonista/ator;*

☛ *A criança como espectadora*

(Pereira e Lopes, 2007: 66)

A verdade é que pela transversalidade disciplinar a ED ganhou dimensão abrangendo conceitos, aprendizagens e técnicas.

Nas atas era necessário registar as apresentações e os projetos, tal como acontece nas citações que apresentamos, para documentar como era processado todo o projeto desde a sua preparação até à sua execução.

No ponto dois da ordem de trabalhos, ficou deliberado que as atividades a desenvolver irão decorrer, no período da tarde, na Área Vocacional. Ao longo da próxima semana os alunos irão trabalhar um teatro de sombras para apresentar no dia onze de novembro na escola do Primeiro Ciclo.

(Ata nº5, outubro de 2010, Anexo X)

Segue-se um novo projeto teatral. O teatro de fantoches. Desta vez, embora a maior parte dos alunos estivessem ocultos por trás dos bonecos que cada um representava, esta opção não foi por desconforto mas sim porque esta tipologia teatral foi escolhida pela sua riqueza em termos de plasticidade trabalho corporal e porque mais uma vez íamos partilhar a nova a aprendizagem com os mais pequenos.

Mais uma vez a turma PIEF construiu a pequena história, aliando aspetos culturais comuns com os que são particulares da cultura cigana, enriquecendo assim a narrativa e explorando uma forma didática de levar a todos a partilha de culturas e seus modo de vida.

Este também foi um projeto que deu valor à formação vocacional, visto que algumas das alunas desejavam de ser costureiras, e assim tiveram a oportunidade de experimentar valorizando as suas competências. Todos os elementos cénicos, desde o biombo aos fantoches, passando pela narrativa, foram preparados pelos alunos. Sendo eles os mentores da atividade, esta aumentou-lhe a sua autoestima, melhorou as suas competências vocabulares, enriqueceu o espírito de equipa e proporcionou uma motivação intrínseca durante o processo de aprendizagem.

Pereira e Lopes completam uma vez mais o vivido pelos jovens.

(...) podem e devem utilizar os fantoches como proposta educativa interdisciplinar e ainda como tecnologia educativa ao serviço das diferentes áreas do saber.(...) É que os fantoches, através da sua vincada vertente lúdica, constituem um incontornável instrumento para se cumprir a importância pedagógica de uma atividade centrada na partilha, na aprendizagem participada e comprometida e ainda numa pedagogia da envolvimento que passa por todos estarem empenhados na realização de atos que levam todos os participantes a evoluírem nos planos do social, cultural e educativo.

(Pereira e Lopes, 2007: 44)

Na ata da ETP surge novamente o registo do teatro de fantoches e também a decisão de todos em partilhar mais uma aprendizagem com a comunidade educativa e desta vez também com a comunidade local (que está convidada a estar presente num momento de convívio na festa de Natal dos alunos do Sobral da Adiça).

O facto de os alunos terem os seus primeiros encontros com a comunidade educativa na apresentação das dramatizações/ teatro em festas anuais, lembra-nos a recomendação de Lopes, *o teatro não deve ser só para esse tipo de ocasiões, além disso deve ser valorizado mais o processo do que o produto* (Apêndice I, em entrevista, novembro de 2011).

Concordamos com a opinião do autor e é por isso que os projetos que se seguiram eram fruto do trabalho de sala de aula e das aprendizagens escolares, daí as apresentações vieram à posteriori e como uma metodologia de partilha. Todos os projetos surgiram da interação entre ETP e os alunos, na sala e para motivar e enfatizar aprendizagens. As apresentações surgiram apenas com o intuito de partilhar e não como forma de espetáculo ou como representação de atores. Tivemos sempre em consideração a intencionalidade direta com o processo de aprendizagem e com a Inclusão Social.

O gosto pelas atividades dramáticas ficou presente nos jovens pois perceberam a complexidade das aprendizagens que cada uma das peças continha em si mesma. Depois das histórias escritas pelos alunos, foram exploradas outras histórias do plano nacional de leitura, como é o caso específico do “Espantalho Enamorado” de Guido Visconti e posteriormente a encenação da história do “Macaco de rabo cortado” de António Torrado.

A peça do “Espantalho Enamorado” foi apresentada na sala de aula para receber os meninos do Jardim de Infância do Sobral, como primeiros convidados. Foram também realizados workshops com atividades lúdicas relacionadas com a história. Desde cedo que o grande objetivo dos jogos dramáticos foi promover a interação e a aprendizagem entre alunos, participantes e espetadores.

No Blog do PIEF do Sobral, estão a referência e as fotografias do acontecimento nos diversos espaços onde teve lugar.

Pois é! Finalmente após muito empenho, dedicação e muitos ensaios, o espetáculo abriu ao público.

No dia 10 de Fevereiro, os meninos do Jardim de Infância do Sobral da Adiça foram os primeiros a serem privilegiados com a dramatização da obra "O Espantalho Enamorado". Após a dramatização, deu-se início aos workshop (...) a peça de teatro e o workshop correram bem e recomendam-se...Os meninos ficaram encantados com o nosso pequeno mas divinal elenco e cenário.

Ah! A tournée não termina aqui, pois no dia 16 de Fevereiro vamos à E.B. 2, 3 de Moura fazer mais uma apresentação inserida na semana comemorativa do S. Valentim.

(Blog do PIEF, 2011)

Com a história do “Macaco de rabo cortado “ a originalidade, o empenho e a dedicação de todos foi visível, até na preparação dos materiais e elementos cénicos, que foram construídos pelos alunos. Foi perceptível uma maior aplicação do grupo para melhorar a qualidade dos mesmos. Com esta atividade o PIEF foi ainda mais interventivo e diversificou os seus públicos. Para uma participação ativa e dinâmica; foram mais uma vez à EB2/3 de Moura, representaram no centro de recursos (biblioteca) do Sobral da Adiça, à ASAI (lar de idosos), (promovendo o encontro entre gerações) e ao acampamento onde vivia a maior parte dos alunos e dos seus familiares. Foi um momento de convívio intercultural, tornando os laços entre familiares e escola mais fortes e estreitos, adaptando caminhos para a compreensão e tal como as palavras de Peres (2000: 282) quando refere que *a escola é da comunidade*. Assim, foi relevante para os alunos e ETP estarem ali, onde por momentos a escola, a comunidade e a família pertenciam a um só espaço, onde todos aprendiam e ensinavam.

O fruto do trabalho destes jovens chegou aonde a ETP e mesmo eles próprios não imaginavam. Da pequena sala de aula no Sobral da Adiça, do empenho e entusiasmo de

todos os intervenientes do PIEF chegaram à comunidade envolvente de forma ativa e participativa. Na semana da comunidade educativa (17 a 30 de Janeiro de 2011) tiveram lugar de destaque tendo participado com uma coreografia, “*Pa Panamericano Original, de Allyson Bernardi*”. A dança era outra das artes que dominava os interesses dos nossos jovens, e também foi promovida ao longo do ano, tal como consta no PAA.

No decorrer deste ano letivo os alunos ainda realizaram mais um espetáculo de teatro “*O Ciganinho Chico*”. Mais uma vez estenderam o seu leque de partilha a outras escolas e entidades.

As aprendizagens e os momentos intensos de partilha entre todos os intervenientes foram mais do que suficientes para constatar o impacto que esta estratégia educativa teve no percurso educativo e social de cada um.

Todos participavam, se não como atores, era como aderecistas, ou narradores, ou figurinistas, etc. Alunos e ETP muito se empenharam neste conjunto de projetos de expressão dramática porque era visível a vontade de aprender e mudar.

Pelo jogo dramático, tal como defende Courtney, vivenciam-se uma série de desejos que enriqueceram a formação pessoal e educativa contribuindo para um dos objetivos da educação:

- ☞ *Desejo da nova experiência*
- ☞ *Desejo da segurança*
- ☞ *Desejo da resposta*
- ☞ *Desejo do reconhecimento*
- ☞ *Desejo de participação*
- ☞ *Desejo de beleza, a partir da cor, da forma, som, movimento e ritmo.*

(Courtney, 1974: 213)

Pereira e Lopes completam,

Também somos assaz defensores de uma formação artística extensiva a todos os setores da aprendizagem, não para formar artistas mas para possibilitar aos diferentes futuros profissionais um meio um caminho para se servirem da arte, não apenas para ensinarem,

mas também para envolverem no sentido de levarem o ser humano a ser mais expressivo, comunicativo, criativo, participativo, imaginativo, (...)

(Pereira e Lopes, 2007: 17)

Assim acreditamos que a verdadeira aprendizagem da expressão dramática, passa pela ideia “do que vivemos não esquecemos” e ainda,

Diz-me e eu esquecerei.

Ensina-me e eu lembrar-me-ei.

Envolve-me e eu jamais esquecerei.

Provérbio oriental, (Pereira e Lopes, 2007: 17)

Este provérbio chinês (que tivemos conhecimento em Pereira e Lopes), permite que tenhamos ainda mais certeza sobre o que vivenciámos com esta turma ao longo de um ano letivo. Foi importante para todos os intervenientes e efetivamente mudou a vida dos jovens que constituíram a turma do PIEF do Sobral da Adiça. A relevância em envolver os alunos em todo o processo das atividades de ED, teve como objetivo o crescimento pessoal e social, porque pelo teatro e pelas suas potencialidades:

(...) o jogo é a ação de faz de conta que compensa a inabilidade da criança/ jovem em expressar diretamente sua energia. E a progressiva habilidade em sublinhar emoções fortes através do jogo dramático é um sinal de desenvolvimento da civilização, ou amadurecimento.

(Courtney, 1974: 212)

Em nossa opinião a ED é uma metodologia lúdica que permite a aprendizagem dos conteúdos programáticos de qualquer disciplina. É ainda um processo que permite a Inclusão, pois ninguém fica de fora de uma atividade dramática, do jogo expressivo, de por momentos viver um acontecimento histórico, ou partilhar a cultura de um povo, ou simplesmente recitar um poema, explorando a dialética da riqueza da língua portuguesa.

Neste propósito estamos em sintonia com o que defende Lopes, ao referir a ED como um potencial método à aprendizagem, expondo o seguinte exemplo:

Eu posso ensinar português a partir do drama, dramatizando as histórias, os contos, dramatizando o texto litúrgico do Torga ou de Saramago, dramatizando e o aluno

depreende e apreende muito mais facilmente porque são textos e contextos portanto há aqui uma grande relação entre animação e o espaço da escola.

(Lopes em entrevista, 2011, Apêndice I)

Por outras palavras Cunha refere a mesma potencialidade da ED como promotora de aprendizagem:

O facto da expressão dramática e do teatro poderem originar práticas facilitadoras nos processos de alteração de modos de ser, estar e comunicar, capazes de provocar mudanças e que garantam e estimulem a iniciativa, a participação ativa, a colaboração, a responsabilidade de cada um e de todos no processo do seu próprio desenvolvimento (...)

(Cunha, 2008: 105)

Na mesma linha dos autores citados anteriormente, Lopes, Galinha e Loureiro, acrescentam:

(...) mas para servirem das técnicas teatrais como meio de aprenderem a comunicar, a expressarem emoções, a participarem vencendo medos, temores e inibições, a explorarem a expressão oral a partir de exercícios de improvisação e criatividade dramática, descobrirem o corpo como fonte expressiva (expressão gestual, expressão do olhar, expressão do andar), a coordenarem os movimentos e a utilizarem o drama na educação formal: valores, línguas, matemática, meio ambiente, expressão plástica, entre outros.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 100)

De projeto em projeto foi sempre visível a evolução, o à vontade crescente em estar com os outros, em dramatizar para os outros, não como espetáculo de atores, mas sim como cidadãos participantes de forma ativa, dando um pouco deles aos outros.

Em entrevista, Ventosa, refere a importância da ED para a Inclusão Social.

Las actividades dramáticas ofrecen un abanico de posibilidades expresivas lo suficientemente amplio, motivador, accesible y gratificantes como para poder captar la atención y el interés de todo tipo de población, especialmente la que tiene más problemas de inclusión social. En la práctica teatral cabe todo el mundo, no es una

actividad seletiva sino inclusiva debido al carácter grupal de su actividad y al amplio espectro de posibilidades participativas que ofrece.

(Ventosa, em entrevista, 2011, Apêndice I)

Neste sentido Lopes no âmbito da mesma questão, completa:

Eu penso que na atividade dramática não há excluídos, há pessoas protagonistas e toda a pessoa, sente-se incluída (...) há aqui um conjunto de tarefas que permite à pessoa ser válida, todos podem participar. (...) no contexto de expressão dramática, as pessoas também estão a interagir para procurar o conhecimento, ou para minimizar um determinado processo, eu acho que estes processos têm muito a ver com o condutor no sentido de integrar a pessoa sempre.

Se o teatro for como meio não basta o espetáculo, mais importante que o espetáculo, é o processo. E é a partir desse processo que pode dar-se ao aluno a aprender o texto, o contexto social, o contexto histórico (...) A expressão dramática é um meio de animação e é o processo, o teatro como o espetáculo é um produto não processo. O importante aqui neste caso, devemos realizar muito mais o processo de que o produto e não nos cingirmos naquele teatrinho que se faz, pela Pascoa e pelo Natal, não é! Mas a atividade dramática seja um trabalho contínuo e que esta esteja sempre ao serviço de uma estratégia educativa.

(Lopes em entrevista, 2011, Apêndice I)

Em nosso entender o espantoso durante o projeto educativo do PIEF foi a aprendizagem constante que os alunos nos proporcionaram, permitindo uma troca de saberes e de aspetos culturais enriquecedores, que em muito contribuíram para nos compreendermos em pleno.

Lopes, Galinha e Loureiro referem a importância da partilha de saberes, visível na nossa dissertação, pautada pela humildade e pelo interesse de saber mais:

Uma intervenção (...) assente numa partilha de saberes, alicerçada ao princípio que ninguém sabe tanto que não tenha nada para aprender nem ninguém sabe tão pouco que não tenha nada para ensinar.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 85)

Assim, entendemos e valorizámos tudo aquilo que os alunos partilhavam connosco: os seus costumes, os seus hábitos alimentares e como viviam em termos familiares. Também partilhávamos com eles as nossas vivências.

Plasmamos aqui uma situação caricata ocorrida durante um diálogo em que estávamos todos em grupo. Um dos alunos perguntou a idade à professora de matemática, ao que ela respondeu 34; de imediato o jovem questionou se a professora tinha filhos e a docente respondeu que não. Fez-se silêncio na sala e corajosamente uma das alunas retorquiu: *se a professora fosse cigana já ninguém a queria* e outra jovem acrescentou *no nosso povo já era avó!* Todos os presentes se riram.

Na verdade, embora ficássemos admirados com o que partilhavam connosco, o mesmo se passava com eles. Acreditamos que desde o início, a ETP estava ciente da particularidade da turma e não olhava a diferenças como barreiras, procurando antes penetrar na comunidade de forma solidária e serena. Todos estávamos conscientes de que quanto mais nos conhecêssemos, melhor nos entenderíamos e melhor nos ajudaríamos mutuamente.

Neste sentido é importante compreender o que é a interculturalidade. É um conceito pertinente para projetos desta dimensão, caso contrário, veríamos os outros como uma ameaça, dado haver tantas diferenças entre o seu modo de vida e o nosso.

Neste sentido, a interculturalidade deve ser entendida como uma forma de compreender os processos de comunicação e inter-relação que se operam entre os indivíduos de uma determinada sociedade, independentemente da sua origem e referente cultural, assumindo que todos eles são expressão de pluralidade e todos eles diferentes na mesma forma.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 91)

[E ainda] O interculturalismo oferece causas teóricas e práticas para promover o encontro na diferença, de modo a que a diversidade se converta num potencial valioso de convivência.

(Lopes, Galinha e Loureiro, 2010: 92)

A interculturalidade é indispensável numa sociedade pluralista e multiculturalista, onde todos têm direito de estar. Estes princípios estiveram presentes na medida PIEF.

De facto não basta advogar o pluralismo cultural nas escolas. É necessário que estas desenvolvam projetos concretos que contemplem os saberes e as experiências dos alunos das várias culturas em presença na escola, possibilitando a cada aluno um melhor conhecimento e valorização, quer do seu grupo de origem, quer dos outros grupos étnico – culturais.

(Peres, 2000: 178)

Nunca foi nosso intuito mudar os aspetos culturais dos jovens. A EPT dialogava com eles no sentido de alargarem as suas perspetivas quer a nível escolar quer ao nível profissional e mais importante ainda tendo em conta a divergência cultural em que teriam de viver, mas estabelecendo uma “ponte” e não um “muro” entre ambas as culturas. Por conseguinte, havia um apelo constante para a interiorização de objetivos cívicos que seriam relevantes para se integrarem e cumprirem com os princípios fundamentais de uma cidadania em pleno nos momentos de reflexão, nas atividades lúdicas, nos projetos de intervenção, nas aulas de formação para a cidadania e na formação vocacional.

Assim a prática na medida PIEF é objetiva e concreta e assente em princípios que vão de encontro aos referidos por Peres:

- ✚ *Promover a interiorização de princípios universalizantes de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação;*
- ✚ *Combater as desigualdades educativas e todas as formas de discriminação estrutural (conscientes ou inconscientes) em relação aos diferentes grupos étnicos e/ou desfavorecidos;*
- ✚ *Proporcionar um ensino que valorize as línguas e as culturas de todos os indivíduos e/ou grupos em presença na escola;*
- ✚ *Preparar todos os alunos para viver numa sociedade multicultural;*
- ✚ *Criar oportunidades reais para que todos os alunos desenvolvam a autoestima, a autoconfiança, a autocrítica, a autonomia e a realização pessoal.*

(Peres, 2000: 179)

Os membros da ETP deslocavam-se com frequência ao acampamento onde viviam os alunos e eram muito bem recebidos. Também os encarregados de educação e outros familiares, passavam com regularidade no nosso espaço. Por vezes davam apenas um cumprimento, mas era agradável, pois havia uma ligação entre todos e que foi

solidificando com o tempo. Progressivamente, se percebia melhor o propósito de estarmos ali e o valor da medida PIEF.

Assim estamos certos que todo o processo educativo no PIEF vai de encontro ao que nos elucidam Cortesão e Stoer, seletivamente aos preceitos pedagógicos:

Propostas educativas que visam constituir uma «boa ponte» na ligação necessária entre cultura de escola e da comunidade envolvente, comunidade essa, representada através da presença dos alunos (...) Um dispositivo pedagógico tem de constituir uma proposta de trabalho que incorpore preocupações de contribuir para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e interagem.

(Cortesão e Stoer cit. por Peres, 2000: 178)

Pela ASC estes podem ser mais lúdicos e dinâmicos, colocando os próprios intervenientes a estruturar e a cumprir o projeto, tornando-o assim mais pessoal e interativo.

Tanto Lopes como Ventosa, estão de acordo com a importância da Animação na escola e por conseguinte com projetos educativos.

Nas palavras de Lopes: O futuro da ASC no espaço escolar, é para servir, porque a escola tem necessidade de ASC para potenciar o seu discurso educativo (...) a animação e a leitura, temas como expressão dramática no contexto da animação sociocultural potenciam a partir da apologia da animação, as aprendizagens feitas a partir de práticas lúdicas (...)

(Lopes em entrevista, 2011, Apêndice I)

Ventosa acrescenta: Si nos fijamos en la evolución del papel de la ASC en la escuela en los últimos 10-15 años, podemos comprobar cómo existe una progresión cada vez mayor de su presencia en el contexto escolar desde una presencia casi inexistente hasta haber integrado servicios, programas y actividades vinculados a la ASC dentro incluso de sus proyectos educativos, estando regulados por las diferentes Administraciones publicas (...). Por tanto, es de esperar que si esta progresión sigue, el futuro de la ASC en el ámbito escolar siga siendo muy esperanzador, en la medida en que se mantengan los recursos públicos y privados dedicados a ellos.

(Ventosa em entrevista, 2011, Apêndice I)

Compreendemos assim que ambos os professores estão de acordo com a presença da ASC na escola, pela sua multiplicidade de intervenções e formas de agir com as pessoas e para as pessoas.

Temos a certeza que a ASC é realmente uma área importante no espaço educativo, mesmo que por vezes não tenha esta designação. Onde houver pessoas e a necessidade de criar dinâmicas e estratégias de confraternização e convívio a ASC é uma constante.

Compreendemos pelas palavras de Cunha o que foi realizado durante um ano letivo no PIEF do Sobral da Adiça e como a ASC este sempre presente:

As áreas de intervenção da animação são múltiplas e variadas, mas a da Animação Sociocultural é, sem dúvida, uma das mais conhecidas. Nela coexistem dois aspetos da educação, um virado para a formação profissional, que tem por objetivo a aquisição de determinadas técnicas e outro dirigido à formação geral do indivíduo. Esta última, tem como propósito possibilitar a aquisição de conhecimentos em campos diversificados que ajudem o indivíduo a compreender e a adaptar-se ao meio em que vive, podendo mesmo transformá-lo.

(Cunha, 2008: 98)

Todas as atividades foram uma aprendizagem viva para estes alunos, a transversalidade disciplinar foi uma constante tendo proporcionado uma formação dinâmica para os alunos.

No início do ano foram expressas, por diferentes elementos, expectativas positivas:

TIL – (...) esta turma é uma que se caracteriza pela assiduidade a 100%, empenhados têm sido sempre desde o primeiro dia que se apresentaram às aulas e têm continuado sempre com a mesma motivação e interesse, e até no diálogo com alguns professores eles afirmam que não querem deixar a escola, que querem agarrar esta oportunidade, que é para continuarem, que querem levar até ao fim até onde os deixarem ir, portanto são uns alunos assíduos e empenhados.

DT – Eu penso que é muito importante o facto de eles ao longo do ano compreenderem o objetivo principal do PIEF que é sobretudo desenvolverem-se como indivíduos no campo

social, no campo solidário, no campo humano, digamos assim, o saber partilhar, o saber dialogar uns com os outros, o saber estar, o saber fazer (...) entraram como jovens, portanto com problemas de aprendizagem, se eles saíssem daqui com as competências base do 2º Ciclo, era muito bom mas sobretudo se eles conseguirem descobrir a sua vertente profissional (...)

Aluna – Posso tirar um curso... arranjar um trabalho e tirar um curso de cozinheira, e trabalhar... num restaurante grande... famoso.

(Entrevista publicada na rádio da cidade de Moura em outubro de 2010, Apêndice II)

Os alunos que frequentavam a EB2/3 de Moura nem sequer conheciam os jovens do PIEF, mas com as atividades desenvolvidas, nomeadamente as de ED, não só os conheceram como tiveram a hipótese de no fim de cada apresentação, irem até ao espaço cénico e conviver com os jovens, pegar e brincar com alguns dos utensílios do cenário.

Quanto aos nossos jovens, se inicialmente se deixavam levar pelos nervos, no fim adoravam aquele convívio e serem ainda que por momentos, o centro das atenções. Todo este processo foi deveras motivador e rico em aprendizagens e sobretudo em Inclusão.

Estamos certos que todos os processos vividos e trabalhados nas atividades e projetos de ED foram uma verdadeira fonte de aprendizagem. cremos que, pelo que observámos, registámos e vivenciámos, as capacidades referidas por Pereira e Lopes apesar de se referirem ao teatro de fantoches, são igualmente desenvolvidas de forma transversal por todas as formas de ED:

- ☞ *Aprender a trabalhar em grupo*
- ☞ *Coordenação motora*
- ☞ *Capacidade de raciocínio*
- ☞ *Criatividade*
- ☞ *Imaginação*
- ☞ *Observação*
- ☞ *Desinibição*
- ☞ *Comunicação*
- ☞ *Expressão oral*
- ☞ *Confiança*
- ☞ *Participação*
- ☞ *Memória*
- ☞ *Relação Interpessoal*
- ☞ *Improvisação*
- ☞ *Sociabilidade*

(Pereira e Lopes, 2007: 42 – 45)

Todos crescemos e aprendemos, pela ação, pela participação, pela experiência, sendo o conhecimento partilhado, assumido e enriquecido pela motivação e pelo interesse. O que inicialmente era apenas mais uma turma de 2ºCiclo tornou-se num projeto educativo dinâmico e rico em aprendizagens. Estamos certos que a ASC e a ED foram indispensáveis neste processo.

Tal como indispensável foi a sensibilidade da ETP que desde cedo percebeu que as práticas desenvolvidas tinham que ser motivadoras e específicas para a realidade do grupo.

Conclusão

Conclusão

A nossa investigação em Animação Sociocultural, Expressão Dramática e Inclusão Social deu um contributo especial para à nossa formação pessoal, social e profissional.

É também o relato de uma experiência viva, inovadora e marcante na carreira da autora que embora jovem, acredita que este contributo mostra um outro olhar sobre a educação, sobre a escola e principalmente sobre qual é a verdadeira função do professor, particularmente quando estamos perante um grupo de alunos que tem sede de aprender.

Educar também é ensinar e comunicar, sendo necessário despertar o interesse e incentivar os jovens. A partir da educação formal, informal e não formal, a partilha e a motivação são ingredientes para construir o saber. No fundo educar é estabelecer uma ponte entre dois significados, o de educador e o de educando, podendo estes dois papeis serem exercidos indistintamente pelos adultos e pelos jovens.

Identificamo-nos com um modelo teórico que defende que somos agentes do nosso próprio processo de aprendizagem, o que significa que construímos conhecimento quando e só quando compreendemos o mundo. Neste sentido, ensinar é um ato muito mais complexo e rico do que o simples debitar da matéria do alto de uma secretária para uma turma que observa de longe, desatenta e desligada do fluxo de palavras que ocorre. Ensinar é privilegiar emoções e promover aprendizagens pela representação e pelo experimentar.

Em Educação é primordial que se garanta aos alunos o contacto com a cultura e a sociedade, isto é, que se garanta a familiarização com um contexto rico e estimulante, que possa despertar-lhes a curiosidade e o desejo de *Aprender a Aprender*.

Os jovens do PIEF, mais do que superar as expectativas da ETP, primaram pela vontade de se integrarem e de olharem o futuro com ambição, quiseram preparar-se para uma profissão e para conquistar de forma digna e participativa um lugar na sociedade.

Conclusão

O conjunto das experiências vividas e observadas tiveram sentido e ligação entre si. E neste ponto, acreditamos que visto o que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo. Vamos mais longe ao afirmar que neste caso particular, a ETP teve um papel preponderante pois serviu de suporte a esse processo de construção da identidade pessoal e social de cada aluno e à intencionalidade de aprenderem fazendo, vivendo e experimentando.

Depois de um ano intensivo de trabalho e aprendizagens, o resultado não poderia ser mais positivo. Os alunos adquiriram as competências necessárias para continuar a palmilhar caminho. O segredo foi sempre saber articular, controlar, organizar, planificar, avaliar, partilhar e inovar todo o tempo e em todos os espaços de atividade, de convívio e promotores de conhecimento académico, cultural e social.

À medida que os alunos adquiriram saberes e tomaram consciência de que o desafio era maior, mas a vontade de saber também foi crescendo. Assim as aprendizagens foram abrangentes, assimilando-se novos conceitos, novos significados, alargando os horizontes culturais e estabelecendo relações e ligações com o meio que os envolvia.

A planificação era uma tarefa semanal que a ETP executava, levando ideias e partilhando a criatividade de cada um para proporcionar novas experiências aos nossos jovens. Sempre que possível, também eles eram intervenientes, com o intuito de os tornar autónomos na construção do seu conhecimento e também para promover a aquisição de novas competências sociais, de funcionamento em grupo em democracia, aprendendo a cooperar, a negociar e a realizar trabalhos em equipa. Assim cada um tinha a possibilidade de descobrir o seu valor pessoal, explorar as suas potencialidades, assim como outros tipos de competências relacionadas com o domínio das várias formas de expressão, comunicação e aprendizagem.

Tendo em conta o que já referimos, acreditamos que os objetivos gerais e específicos apontados no início do estudo foram atingidos. Compreendemos a medida PIEF no Sobral da Adiça, acompanhando a integração dos alunos na turma. Verificámos a importância de uma carga letiva reforçada ao nível da formação vocacional para o sucesso das aprendizagens indispensáveis ao exercício de uma determinada profissão

Conclusão

(selecionada por cada aluno, referente ao futuro). Também percebemos qual o papel das parcerias, quais as atividades lúdico pedagógicas que mais os motivavam e quais as que promoveram a sua integração na comunidade local.

Quanto às questões de investigação não há dúvida que integrámos com sucesso a ED e a ASC na medida PIEF. A ASC foi fundamental no processo educativo, pelo seu dinamismo e práticas, como base para a construção do conhecimento. Todos os projetos no âmbito da ED proporcionaram auto-conhecimento, desenvolvimento das relações interpessoais e integração na comunidade envolvente. Não podemos deixar de referir a mudança que se verificou na forma como os alunos passaram a olhar a nossa cultura; deixaram de a ver como inferior para passarem a considerá-la tão válida como a deles.

Desta forma, estamos certos que educar é um conceito abrangente. Quando estamos seguros do que realizamos, ensinamos e vivenciamos, temos em conta uma série de conceitos que se interligam entre si e proporcionam um ambiente acolhedor à troca de saberes. Sim, porque os professores também aprendem com os seus alunos, todos podem aprender e ensinar. Em suma, educar é acompanhar, orientar, ensinar, questionar, pesquisar, observar, avaliar, enfim, tudo aquilo que fazemos com os alunos em todos os lugares onde ocorram aprendizagens.

Foi pelas potencialidades dos intervenientes que mesmo sem muitas condições físicas e materiais, alunos e ETP não desistiram e os objetivos para aquele ano letivo foram alcançados.

O caminho percorrido foi por momentos complicado, mas devido à implicação da ASC e da ED, tornou-se mais motivador e criativo, proporcionando momentos de diversão, aprendizagem, convívio e dinamismo.

A partir da interação da ASC e da ED superaram-se dificuldades e receios assim como barreiras culturais. Nesta linha, a propósito da ED e do teatro, Cunha evidencia o facto:

(...) destas formas de expressão nos remeterem para a criatividade, para a reflexão na ação, para a valorização dos tempos de retroação, para uma formação baseada na experiência e em vivências pessoais (...)

(Cunha, 2008: 106)

Conclusão

Assim, em ato de reflexão, as nossas aprendizagens foram inúmeras e muito importantes para o nosso trabalho enquanto investigadora, professora e pessoa. Desde os procedimentos até ao contacto com os intervenientes, e particularmente com os alunos, tudo foi vivenciado com a vontade de aprender e compreender quanto um pequeno grupo, desde que empenhado e colaborante, pode ensinar, aprender e promover atos de pura solidariedade e Inclusão Social.

As limitações identificadas neste trabalho são algumas, como a reduzida dimensão da amostra, assim como a orientação metodológica adotada, que não permite conclusões de base estatística, ou generalizações, mas apenas um contributo teórico-prático para refletir sobre as práticas de um dos PIEF, entre muitos a nível nacional. Estamos em crer que esta não é uma limitação que ponha o nosso estudo em causa visto que nos baseamos na metodologia do Estudo Caso, cuja particularidade é precisamente a possibilidade de nos cingirmos apenas a uma determinada realidade.

Uma outra limitação foi a impossibilidade de continuar a acompanhar o projeto PIEF que este ano ainda decorre (2011/2012). Se tudo correr pelo melhor acabará no final do próximo ano letivo com a certificação do 3ºCiclo e a aquisição de competências para os alunos continuarem o seu percurso escolar ou enveredarem pelo mundo do trabalho.

Também não podemos deixar de referir a impossibilidade de entrevistar todos os encarregados de educação dos alunos do PIEF, pois estamos certos que seria pertinente perceber o que pensam e qual entendem ter sido a mudança mais significativa na vida dos seus educandos. Esta limitação não pôde ser colmatada, porque não queríamos estar a ser demasiado invasivos. Era o primeiro ano de regresso à escola e a nossa atenção estava focada nos alunos. Além disso os pais pelo que pudemos observar ainda não estavam certos de ser uma boa experiência.

Para um futuro trabalho, em nossa opinião seria deveras interessante seguir o percurso dos nossos alunos e anos mais tarde verificar como estavam. A medida PIEF teria feito diferença a longo prazo? Estes são aspetos que ficaram em aberto, mas que num futuro próximo será interessante esclarecer.

Conclusão

Por último, queremos apenas deixar claro que acreditamos que projetos de pequenas dimensões, como o caso particular da turma PIEF do Sobral da Adiça constituída apenas por 8 alunos, podem e devem existir, porque do particular parte-se para o geral, na maioria das vezes basta uma minoria para fazer a diferença e para que essa minoria seja visível pelo lado positivo.

Bibliografia

Bibliografia

Aguiar, Moyses. (1990). *O Teatro terapêutico: escritos psicodramáticos*, Campinas, SP: Papiros.

Aguilar, M^a J. (2008). “Animação Sociocultural, Educação Intercultural e Minorias Étnicas” in. Pereira, José, Vieites, Manuel e Lopes, Marcelino. (coord.): *Animação Sociocultural e os Desafios do século XXI*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 267-273.

Albarello, Luc, Digneffe, Françoise, Hiernaux, Jean-Pierre, Maroy, Cristian, Ruquov, Danielle, Saint-georges, Pierre de (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Almeida, Leandro S., Freire, Teresa. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga, 2.^a Ed: Editora Psiquilíbrios.

Alves-Mazzotti, Alda J. e Gewandsznajder, Fernando (1998). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo, Editora Pioneira.

Alvarez, Alfonso de Mauri (2008). “Animação Sociocultural com Jovens” in. Pereira, José, Vieites, Manuel e Lopes, Marcelino. (coord.): *Animação Sociocultural e os Desafios do século XXI*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp.184 – 191.

Andrade, Maria M. (1995). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação – Noções práticas*. São Paulo, Editora Atlas.

Ander-Egg, Ezequiel (2011). “Metodologia da Animação Sociocultural” in. Lopes, Marcelino S. (coord.) *metodologias de investigação em animação sociocultural*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 11-52.

Ander-Egg, Ezequiel (2008). “A Animação Sociocultural, e as prespetivas para o século XXI” in. Pereira, José, Vieites, Manuel e Lopes, Marcelino. (coord.): *Animação Sociocultural e os Desafios do século XXI*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 19-32.

Bibliografia

Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, *Animação Educativa e Sociocultural – Práticas Profissionais e Contextos de Intervenção*. Nº30 (dezembro de 2005)

Arends, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Arénilla, Louis, Gossot, Bernard, Rolland, Marie-Claire, Roussel, Marie-Pierre (2001). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Attali, Delphine. e Guerra, Cláudia. (2010). *Observatório Sócio – Demográfico das comunidades ciganas* (do Sobral da Adiça e Pova de São Miguel, Alentejo), no âmbito do Projeto Encontros. ADC Moura.

Azevedo, Carlos A. Moreira; Azevedo, Ana Gonçalves de (1998). *Metodologia Científica: Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. Porto: 4.ª Ed. Edição C. Azevedo.

Azevedo, Gizela, M. (2012). “Teatro, Expressão Dramática e Pedagogia da interdependência na Universidade” in. Pereira, José, Vieites, Manuel e Lopes, Marcelino. (coord.): *Teatro e Intervenção Social*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp.89-94.

Barbosa, Inês e Ferreira, Fernando, I. (2012). “Jovens e Teatro do Oprimido: Caminhos para a cidadania e transformação social” in. Pereira, José, Vieites, Manuel e Lopes, Marcelino. (coord.): *Teatro e Intervenção Social*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp.27-52.

Bell, Judith (2004). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa, 3.ª Ed. Gradiva.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora.

Courtney, Richard (1974). *Jogo, Teatro & Pensamento*. Sem local, Editora Perspetiva.

Cunha, Maria José (2008). *Animação – Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação e Práticas Teatrais*. Sem local, Ousadias.

Bibliografia

Cunha, Maria José (2009). *Expressão Dramática – Práticas Educativas*. Sem local, Ousadias.

De Ketele, Jean-Marie e Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa, Instituto Piaget.

Decreto-Lei n.º 9/2003, de 26 de setembro. Foi reconhecida a necessidade de revisão do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), criado, no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI). Diário da República – II Série, N.º223, p. 14618 e 14619.

Dinis, João Esaú T. (2007). “Animação, Animadores e Metáforas” in. Peres, Américo, N. e Lopes, Marcelino. (coord.): *Animação Sociocultural – Novos Desafios*. Amarante, APAP, pp. 47 – 60.

Eco, Umberto (1984). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*, 3ª Edição, Lisboa Editorial Presença.

Fernandes, António José (1995). *Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos académicos ou Científicos*. Porto, Porto Editora.

Ferreira, Manuel P. e Serra, Fernando R. (2009). *Casos de Estudo: Usar, Escrever e Estudar*. Lisboa, Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Ferreira, Paulo da T. (1994). *Reinventar a Criatividade – Dirigentes em tempos de Mudança*. Lisboa, Editorial Presença.

Flick, Uwe (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa, Edição Monitor.

Fortin, Marie-Fabienne (2003). *O Processo de Investigação – Da Conceção à Realização*. Loures, 3ª Edição, Lusociência.

Fragateiro, Carlos, (2012). “Teatro, Escola e Sociedade Desafios e Urgências”, in. Pereira, José, Vieites, Manuel e Lopes, Marcelino. (coord.): *Teatro e Intervenção Social*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp.71-78.

Bibliografia

Goldenberg, Mirian (2001). *A arte de pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 5ª Edição, Record.

Gomes, João, (2012). “Práticas Dramáticas e Competências Essenciais” in. Pereira, José, Vieites, Manuel e Lopes, Marcelino. (coord.): *Teatro e Intervenção Social*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp.79-88.

Gomes, José A. C. (2000). – prefácio da 2ªEd. in. Peres, Américo N. (2000), *Educação Intercultural: Utopia ou realidade?* 2.ª Ed. Porto: Profedições, Lda./ Jornal, pp.18 – 21.

Gonçalves, Susana (2005). *Teorias da Aprendizagem, práticas de ensino: Contributos para a formação de professores*. Coletânea de textos, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra.

Iturra, Raúl (1986). “Trabalho de Campo e Observação participante em antropologia”. In. Silva, Augusto dos Santos e Pinto, José Madureira (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, 8.ª Ed. Edições Afrontamento, pp. 149-162.

Jerónimo, Rui e Malta, Joana (2008). *Passagem pelo PIEF – Obra comemorativa dos 10 anos do Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI)*, Publicação cofinanciada pelo FSE.

Kerlinger, Fred N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais – Um tratamento conceitual*. São Paulo, 5.ª Ed. Editora Pedagógica e Universitária.

Lessard-Hebert, Michelle, Goyete, Gabriel, Boutin, Gérald (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa, 2.ª Ed. Edição Instituto Piaget.

Lima, Jorge A. e Pacheco, José A. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto.

Lopes, Marcelino, S. (2007). “A Animação Sociocultural e a Gestão Escolar: Exemplo Português – Chaves” in. Peres, Américo, N. e Lopes, Marcelino. (coord.): *Animação Sociocultural – Novos Desafios*. Amarante, APAP, pp. 129 – 150.

Lopes, Marcelino de S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante, 2ª Edição, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Bibliografia

Lopes, Marcelino de S. (coord) (2012). *Metodologias de investigação em animação sociocultural em Portugal*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, colaboração com a Universidade do Minho.

Lopes, Marcelino de S.; Galinha, Sónia A.; Loureiro, Manuel J. (2010). *Animação e Bem-Estar Psicológico – Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Merino, José, V. (2008). “Animação Sociocultural, Cidadania e Participação” in. Pereira, José, Vieites, Manuel e Lopes, Marcelino. (coord.): *Animação Sociocultural e os Desafios do século XXI*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 129-142.

Morales, Ermel (2012). “O jogo dramático nas necessidades de expressão” in. Pereira, José, Vieites, Manuel e Lopes, Marcelino. (coord.): *Teatro e Intervenção Social*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp.191-199.

Neves, Céu (texto) e Cabrita, Rodrigo (2010). *O povo cigano* (do Sobral da Adiça), Diário de Notícias, Sábado 27 de novembro.

Nunes, Olímpio (1996). *O Povo Cigano*. 2ª Edição (Edição do Autor)

Pacheco, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Pereira, José D. L., Vieites, Manuel F., Lopes, Marcelino de S. (coord) (2007): *Animação, Artes e Terapias*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Pereira, José D. L. e Lopes, Marcelino de S. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Pereira, José D. L., Vieites, Manuel F., Lopes, Marcelino, de S. (coord) (2008): *Animação Sociocultural e os Desafios do século XXI*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Bibliografia

Pereira, José D. L., Lopes, Marcelino de S., Rodríguez, Roberto P. (coord) (2010): *O Estado do Teatro em Portugal*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Pereira, José D. L., Vieites, Manuel F., Lopes, Marcelino de S. (coord) (2012): “Introdução” in. *Teatro e Intervenção Social*. Chaves, Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Peres, Américo N. (2000), *Educação Intercultural: Utopia ou realidade?* Porto, 2.^a Ed. Profedições, Lda./ Jornal a Página.

Peres, Américo N. (2007). “Animação, Direitos Humanos, Democracia e Participação” in. Peres, Américo, N. e Lopes, Marcelino. (coord.): *Animação Sociocultural – Novos Desafios*. Amarante, APAP, pp. 15 – 26.

Perret – Clermont, Anne N., Pontecorvo, Clotilde, Resnick, Lauren B., Zittoun, Tania, Burge, Barbara (2004). *Integração Social – Aprendizagem e Interação na Adolescência e Juventude*. Lisboa, Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Preto, Olga, P. e Lopes, Ana, M. (2008). “O percurso da ETEPA nos caminhos da Animação Sociocultural” in. Pereira, José, Vieites, Manuel e Lopes, Marcelino. (coord.): *Animação Sociocultural e os Desafios do século XXI*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 315-318.

Projeto Nómada (2004). *Ciganos aquém do Tejo*. Porto, Editor: Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas.

Quivy, Raymon, Campenhoudt, Luc, Van. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, 2.^a Ed. Gradiva.

Raposo, José Vasconcelos (2002). *Teorias e Métodos de Investigação I – Textos de Apoio*. Mestrado em Educação – Organização e Avaliação do Ensino. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Roldão, Maria do Céu e Santos, António (2008a). *A Medida PIEF – 10 anos de Combate a Exploração do Trabalho infantil em Portugal*, Edição: Ministério do

Bibliografia

Trabalho e da Solidariedade Social e Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), Publicação cofinanciada pelo FSE.

Roldão, Maria do Céu (2008b). *Ensinar em turmas PIEF – Metodologias, Recursos e modos de Organizar o Trabalho*, Documento de Apoio e Formação (DAF), setembro de 2010 – Adaptado pelo PIEC Alentejo. (ver anexo XIX)

Sampieri, Roberto H., Collado, Carlos F., Lúcio, Pilar B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo, 3ª Edição, McGraw – Hill Interamericana do Brasil Ltda.

Sanches e Teodoro (2006). *Da integração à inclusão escolar – Perspetivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, pp. 63-83.

Santos, Belmira R. de A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa, Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Santos, Arquimedes da S. (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa, Biblioteca do Educador, Livros Horizonte.

Santos, Arquimedes da S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa, Biblioteca do Educador, Livros Horizonte.

Seminários e colóquios (1998), *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*. Editorial do Ministério da Educação.

Silva, Ana R., Santinha, António, Alão, Duarte, Alves, Jorge, Sampaio, Miguel, Carvalho Sónia (1997). *Programa de Promoção de Competências Sociais*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

Silva, Augusto Santos, Pinto, José Madureira (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, 8.ª Ed. Edições Afrontamento.

Silva, Augusto Santos, coordenador (2000). *Relatório do grupo de contacto entre o Ministério da Educação e da Cultura, Educação Artística e promoção das Artes, na perspetiva das políticas públicas*. Lisboa, Edição do Ministério da Educação.

Sousa, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa, Livros Horizonte.

Bibliografia

Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 2ºVolume: *Drama e Dança*. Lisboa, Edição: Instituto Piaget.

Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 3ºVolume: *Música e Artes Plásticas*, Lisboa, Edição: Instituto Piaget.

Sousa, Joana e Vicente Maria José (tradução/ 2008) *Guia de motivação para o desenvolvimento pessoal e profissional das mulheres ciganas*. Porto, Edição: Rede Europeia Anti – Pobreza / Portugal.

Sousa, Gonçalo de V. (1998). *Metodologia da Investigação, redação e apresentação de trabalhos científicos*. Porto, Editora, Livraria Civilização.

Tilstone, Christina; Florian, Lani; Rose, Richard (1998). *Promover a Educação Inclusiva*, Instituto Piaget, Lisboa, Horizontes Pedagógicos.

Torrado, António (1993). *O Macaco de Rabo Cortado*, Lisboa, Livraria Civilização Editora.

Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa, 4.ª Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Varela, Hélder (2010). *À Procura de uma Identidade: Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação – Organização e Avaliação do Ensino. Orientada por Maria Gabriel Moreno Bulas Cruz e Carlos Alberto Magalhães Mota. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Vieites, Manuel, F. (2012). “Teatro e Intervenção Social: Uma aproximação Natural” in. Pereira, José, Vieites, Manuel e Lopes, Marcelino. (coord.): *Teatro e Intervenção Social*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp.53-67.

Ventosa, Victor J. (2007). “A Animação Sociocultural na Europa – Conferência Inaugural da Licenciatura em Animação Sociocultural da UTAD – Chaves” in. Peres,

Bibliografia

Américo, N. e Lopes, Marcelino. (coord.): *Animação Sociocultural – Novos Desafios*. Amarante, APAP, pp. 201 – 216.

Ventosa, Victor J. (2003). *Educar para la participación en La escuela – Animación en centros educativos*. Madrid, Editorial CCS.

Ventosa, Victor J. (1993). *Fuentes de La Animación Sociocultural en Europa*, Madrid, Editorial Popular.

Visconti, Guido; (tradução) Pessoa, Manuela (2007). *O Espantalho Enamorado*. Lisboa, 2ª Edição, Livros Horizonte.

Woods, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto, Porto Editora.

Yin, Robert K. (2005). *Estudo de Caso – Planejamento e Método*. Porto Alegre, 3ª Edição, Bookman.

Zabalza, Miguel Angel (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto, 2.ª Ed. Edições Asa.

Webgrafia

http://www.adcmoura.pt/Docs/Observatorio_Comunidades_Ciganas_Sobral_Povoa.pdf

<http://encontros.programaescolhas.pt/>

encontros_pe@adcmoura.pt

<http://olhopief.blogspot.com/>

<http://olhopief2.blogspot.pt/>

<http://olhopief.blogspot.pt/p/o-piec-apresentacao.html>

<http://piefdosobral.blogspot.com/>

Anexos e Apêndices

(CD-ROM)