A person's profile is visible on the left side of the image, looking towards the right. On the right side, a hand is holding a white marker and has just finished drawing a large circle around the word 'Editorial'. The background is a light-colored wall, possibly a whiteboard, with a faint grid pattern. The overall color palette is muted, with a reddish-brown tint.

Editorial
to
rial

pt

EDUCAÇÃO E TRABALHO SOCIAL

O número temático da Revista *Saber & Educar* que agora se disponibiliza oferece aos leitores um conjunto valioso de artigos de investigação de cariz sociopedagógica com resultados que cruzam os contextos da «Educação» e do «Trabalho Social». Se na *chamada a artigos* desafiávamos os autores a, por um lado, *revisitar os conceitos de educação e de trabalho social e, por outro lado, descobrir nos múltiplos projetos de educação e de trabalho social interseções teórico-práticas significativas que permitissem descobrir e redesenhar novas configurações do humano no espaço comum habitado*, a diversidade temática sobre a qual os textos agora publicados incidem abrem fundadas expectativas quanto à possibilidade de um debate estimulante no interior da comunidade científica e com os profissionais do terreno. Seja por via dos modelos científicos que preconizam e as metodologias que destes decorrem, bem como sobre as técnicas de investigação que suportam as conclusões que apresentam ou, ainda, sobre as conceções sociais, antropológicas e epistemológicas que lhes subjazem, estas investigações reabrem o debate em torno da educação como *praxis antropológica* de alcance social.

Assim, este número oferece a oportunidade de conhecer por dentro resultados da investigação de projetos de intervenção socioeducativa em território português, espanhol, alemão, sueco e brasileiro, e com temas que vão desde a prevenção e combate à violência escolar exercida sobre e entre crianças e jovens fomentando nestes competências de resiliência; a intervenção realizada com jovens em risco quando iniciam o processo de transição para a vida adulta; ao trabalho pedagógico a desenvolver ao nível da educação alimentar dos jovens nas escolas e a articulação existente entre professores e profissionais do trabalho social nestas instituições; à intervenção artística na comunidade através de processos terapêuticos que visam a integração social de doentes mentais pela pintura ou de técnicas de teatro promotoras da descoberta da auto e hétero-identidade do adolescente; passando ainda pela educação de jovens para a diminuição dos altos padrões de consumo de álcool; até, finalmente, se problematizar a conceção de território quando equacionado como um conjunto de recursos educativos ao serviço da educa-

ção ao longo da vida das pessoas idosas.

Num outro registo mais formativo e teórico, este número da revista dá a conhecer o contributo que a Universidade de Halmstad (Suécia) oferece quando preconiza o uso dos *círculos de investigação* (research circle) como método capaz de gerar conhecimento inovador promovendo, simultaneamente, mudanças nas práticas de intervenção socioeducativa em contexto transprofissional. No artigo sobre a investigação com crianças em contexto hospitalar, indaga-se criticamente sobre o quadro teórico e os cuidados éticos que devem preceder e acompanhar a/o investigador/a quando este/a realiza o seu labor académico. A criança volta a ser protagonista quando, no âmbito dos estudos da infância, uma análise documental realça os significados do brincar e do lúdico para este sujeito erigindo-a em produtora de cultura.

Este número da revista está engrandecido pela colaboração preciosa prestada pelo Prof. Klaus Fröhlich-Gildhoff e pela investigadora Katharina Rauh da *Evangelische Hochschule Freiburg*, Alemanha, instituição formativa e de investigação de reconhecido mérito.

en

EDUCATION AND SOCIAL WORK

The themed issue of the magazine *Saber & Educar* now available offers our readers a set of valuable articles of social and pedagogical research with results ranging the concepts of “Education” and “Social Work”. If with *call for articles* we urged the authors to, on one hand, *revisit the concepts of education and social work, and, on the other hand, discover significant theoretical and practical intersections in the multiple education and social work projects that allowed the discovering and resetting new configurations of the human in the inhabited common space*, the diversity of themes on which the now published texts dwell upon open up realistic expectations regarding the possibility of an stimulating debate within the scientific community and the field workers. Whether via the scientific models that precede the methodologies that result from the aforementioned models, as well as the research techniques that support the withdrawn conclusions, or even, about the underlying social, anthropological and epistemological conceptions, these investigations reopen the debate regarding education as anthropological *praxis* of social range.

Being so, this issue offers the opportunity to know the results of the research on projects of socio-educational in the Portuguese, German, Swedish and Brazilian territory, with themes ranging from the prevention and the fight against school violence on and between children and young adults, fomenting a resilient skillset; the pedagogical work to develop regarding dietary education of youngsters in schools and the existent articulation between teachers and the social work professionals in these institutions; to the artistic intervention in the community through therapeutic procedures that aim towards socially integrating mental “patients”, through painting or with theatre skills that promote the discovery of the auto and hetero identity of the teenager; even addressing the education of teens towards diminishing the high patterns of alcohol consumption; until, finally, being able to problematize the conception of territory when thought of as a set of educational resources at the service of education throughout the lives of the elderly. On more formative and theoretical tone, this magazine issue exposes the contribution that the Halmstad University (Sweden) offers when advocating the usage of research circles as an effective method capable of generating innovative knowledge, whilst promoting changes in socio-educational research practices in a “trans professional context”. In the article about the investigation with children in a hospital environment, we critically analyze the theoretical frame and the ethical concerns that should precede and accompany the investigator when accomplishing his academic labor. The child becomes a protagonist once again when, following infant studies, a documental analysis highlights the significance of playing and recreational activities to this subject, thus raising a culture producer.

This issue is exalted by the precious collaboration of Prof. Klaus Fröhlich-Gildhoff and the research Katharina Rauh of the *Evangelische Hochschule Freiburg*, Germany, a formative and investigation institution of acknowledge merits.

fr

ÉDUCATION ET TRAVAIL SOCIAL

Le numéro thématique de la de la Revue *Savoir & Éduquer* à présent mis à disposition offre aux lecteurs un précieux ensemble d'articles d'investigation à caractère socio pédagogique ayant des résultats où se croisent les contextes de l' «Éducation» et du «Travail Social». Si sur l'appel aux *articles* nous défions les auteurs de, d'un coté, *revisiter les concepts d'éducation et de travail social et, d'autre coté, de découvrir dans les multiples projets d'éducation et de travail social des intersections théorico-pratiques significatives permettant de découvrir et redessiner de nouvelles configurations de l'humain sur l'espace commun habité*, la diversité thématique sur laquelle incident les textes à présent publiés ouvrent de fondées attentes par rapport à la possibilité d'un débat stimulant à l'intérieur de la communauté scientifique et avec les professionnels du terrain. Soit par la voie des modèles scientifiques qu'ils préconisent et par les méthodologies qui s'en écoulent, soit par les techniques d'investigation qui supportent les conclusions présentées ou, encore, par les conceptions sociales, anthropologiques et épistémologiques y comprises, ces investigations rouvrent le débat autour de l'éducation tant que *praxis anthropologique* d'atteinte sociale.

Ainsi, ce numéro offre-t-il l'opportunité de connaître au dedans des résultats de l'investigation de projets d'intervention socioéducative en territoire portugais, espagnol, allemand, suédois et brésilien, et ayant des thèmes qui vont dès la prévention et combat à la violence scolaire exercée sur et parmi des enfants et des jeunes gens en fomentant en eux des compétences de résilience; l'intervention réalisée avec des jeunes à risque quand ils commencent la transition à l'âge adulte ; au travail pédagogique à développer au niveau de l'éducation alimentaire des jeunes gens à l'école et l'articulation existante entre professeurs et professionnels du travail social en ces institutions; à l'intervention artistique dans la communauté a travers des procès thérapeutiques visant l'intégration sociale des malades mentaux par la peinture ou par des techniques de théâtre promotrices de la découverte de l'auto et hétéro-identité de l'adolescent; en passant encore par l'éducation des jeunes gens vers la diminution des hauts niveaux de consommation d'alcool; jusqu'à, finalement, se problématiser la conception de territoire quand mis en équation comme un en-

semble de ressources éducatives au service de l'éducation le long de la vie des personnes âgées.

Dans un autre registre plus formatif et théorique, ce numéro de la revue porte à la connaissance de la contribution que l'Université de Halmstad (Suède) offre quand elle préconise l'emploi des *cercles d'investigation* (research circle) comme méthode capable de générer de la connaissance innovatrice en promouvant, simultanément, des changements aux pratiques d'intervention socioéducative en contexte transprofessionnel. Dans l'article sur l'investigation avec des enfants en contexte d'hôpital, on investigate de façon critique sur le tableau théorique et les soins étiques qui doivent précéder et accompagner l'investigateur quand il réalise son travail académique. L'enfant sera de nouveau protagoniste quand, dans le contexte des études de l'enfance, une analyse documentée fait ressortir les significations du jouer et du ludique pour ce sujet en l'érigeant en producteur de culture.

Ce numéro de la revue est agrandi par la collaboration précieuse prestée par le Prof. Klaus Fröhlich-Gildhoff et par l'investigatrice Katharina Rauh de l'*Evangelische Hochschule Freiburg*, Allemagne, institution formatrice et d'investigation a reconnu mérite.

es

EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

El número monográfico de la Revista *Saber & Educar* que ahora se publica, ofrece a los lectores un conjunto valioso de artículos de investigación de cariz socio pedagógico con resultados que atraviesan los contextos de la «Educación» y del «Trabajo Social». Si bien en la petición de artículos desafiábamos a los autores a, por un lado, *revisitar los conceptos de educación y de trabajo social y, por otro lado, descubrir en los múltiples proyectos de educación y de trabajo social intersecciones teórico-prácticas significativas que permitiesen encontrar y rediseñar nuevas configuraciones de lo humano en el espacio común habitado*, la diversidad temática sobre la cual los textos ahora publicados inciden, abren fundadas expectativas en relación con la posibilidad de un debate estimulante en el interior de la comunidad científica y con los profesionales de estos ámbitos. Sea por la vía de los modelos científicos que preconizan y las metodologías que de estos se derivan, sea por las técnicas de investigación que avalan las conclusiones que presentan o, aun, por las concepciones sociales, antropológicas y epistemológicas que subyacen, estas investigaciones reabren el debate en

torno a la educación como *praxis antropológica* de alcance social.

Así, este número ofrece la oportunidad de conocer por dentro resultados de la investigación, de proyectos de intervención socioeducativa en territorio portugués, español, alemán, sueco y brasileño, y recoge temas que van desde la prevención y combate a la violencia escolar ejercida sobre/y entre niños/as y jóvenes, fomentando en estos competencias de resiliencia; la intervención llevada a cabo con los jóvenes en situación de riesgo cuando comienzan la transición a la edad adulta; al trabajo pedagógico a desarrollar a nivel de la educación alimentaria de los jóvenes en las escuelas y la articulación existente entre profesores y profesionales del trabajo social en estas instituciones; a la intervención artística en la comunidad a través de procesos terapéuticos que procuran la integración social de enfermos mentales por la pintura, o de técnicas de teatro promotoras del descubrimiento de la auto y hetero-identidad del/a adolescente; pasando aún por la educación de jóvenes para la disminución de los altos índices de consumo de alcohol; hasta, finalmente, problematizar la concepción de territorio cuando es presentado como un conjunto de recursos educativos al servicio de la educación a lo largo de la vida de las personas mayores.

En otro apartado más formativo y teórico, este número de la revista da a conocer la contribución que la Universidad de Halmstad (Suécia) ofrece cuando preconiza el uso de los *círculos de investigación* (research circle) como método capaz de generar conocimiento innovador promoviendo, simultáneamente, cambios en las prácticas de intervención socioeducativa en contexto transprofesional. En el artículo sobre la investigación con menores en contexto hospitalario, se interroga críticamente sobre el marco teórico y los cuidados éticos que deben preceder y acompañar al/la investigador/a cuando este/a realiza su labor académico. El niño/a vuelve a ser protagonista cuando, en el ámbito de los estudios de la infancia, un análisis documental resalta los significados de jugar y de lo lúdico para este sujeto erigiéndola en productora de cultura.

Este número de la revista está engrandecido por la colaboración preciosa prestada por el Prof. Klaus Fröhlich-Gildhoff y por la investigadora Katharina Rauh de la *Evangelische Hochschule Freiburg*, Alemania, institución formadora y de investigación de reconocido prestigio.

DIFICULTADES DE LOS MENORES EN PROTECCIÓN ANTE LA SUPERACIÓN DE ETAPAS ESCOLARES Y LA EMANCIPACIÓN

Xosé Manuel Cid Fernández

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidade de Vigo – España

xcid@uvigo.es

Jesus Deibe Simo

España

Resumo

No trabalho educativo diário com jovens em risco, observamos, frequentemente, uma história de insucessos escolares que tem fortes repercussões quando se inicia o processo de transição para a vida adulta. A escola reproduz situações de exclusão e contribui, com a sua rigidez académica, para o afastamento dos adolescentes que, na fase anterior à emancipação, têm pretensões e necessidades práticas. Às experiências negativas vinculadas à educação somam-se as forças sociais e económicas que obrigam a encontrar recursos que ajudarão a alcançar a autonomia pessoal, necessária a uma vida independente. O fracasso escolar limita a possibilidade de formação prévia à entrada no mercado de trabalho, impedindo o processo de emancipação, juntamente com outros fatores, nomeadamente a possibilidade de entrar no mundo do trabalho. Em 2012, realizou-se em trabalho de investigação em Ourense com jovens inscritos nos arquivos do sistema de proteção de menores e/ou reforma de menores. Pretende-se conhecer a perspetiva destes jovens a partir de uma lógica de intervenção socioeducativa que é realizada tanto os recursos específicos, como desde o âmbito escolar. Neste artigo, analisamos as reflexões que os participantes aportam à relação entre a sua trajetória e a sua carreira académica, realizadas em grupos de discussão e em várias entrevistas semiabertas. Mais ainda: contrastamos esta visão com dois estudos de caso.

Palavras-chave

insucesso escolar, emancipação, menores, sistema educativo, intervenção socioeducativa, exclusão

Abstract

In daily educational work with at-risk youth, it is often observed a history of educational failure that has strong repercussions when starting the transition to adulthood.

School reproduces situations of exclusion and helps with their academic stiffness, for the disengagement of adolescents in the earlier phase of emancipation, when they have pretensions and practical needs. The negative experiences related to education are in addition to the social and economic forces that compel find resources that will help achieve personal autonomy, necessary to live an independent life. School failure limits the possibility of prior training to entering the labor market, preventing the process of emancipation, along with other factors, including the possibility of entering the world of work. In 2012, we carried out research work in Ourense with young people enrolled in the child protection system files and / or reform of minors. The aim is to know the perspective of these young people from a socio-educational intervention logic which is held both specific features, such as from the school environment. This article analyzes the reflections that participants contribute the relationship between his career and his academic career, held a discussion groups and various semi-open interviews. Moreover, we contrast this view with two case studies.

Keywords

Old-age; Elderly; Territories; Territorialities; Lifelong Learning.

Résumé

Dans le travail éducatif quotidien avec les jeunes à risque, observé souvent une histoire d'échec scolaire qui a des répercussions fortes lors du démarrage de la transition à l'âge adulte. L'école joue situations d'exclusion et aide à leur rigidité académique, pour l'élimination des adolescents dans la phase antérieure de l'émancipation, ont prétentions et besoins pratiques. Les expériences négatives liées à l'éducation sont en plus des forces sociales et économiques qui obligent à trouver des ressources qui aideront à atteindre à l'autonomie personnelle, nécessaire pour vivre de façon autonome. L'échec scolaire limite la possibilité de former avant d'entrer dans le marché du travail, empêchant le processus d'émancipation, ainsi que d'autres facteurs, y compris la possibilité d'entrer dans le monde du travail. En 2012, nous avons réalisé des travaux de recherche à Ourense avec les jeunes inscrits dans les fichiers et / ou la réforme des mineurs système de protection de l'enfance. L'objectif est de connaître le point de vue de ces jeunes d'une logique d'intervention socio-éducative qui se tient deux caractéristiques spécifiques, tels que de l'environnement de l'école. Cet article analyse les réflexions que les participants apportent la relation entre sa trajectoire et de sa carrière universitaire, a tenu un des groupes de discussion et divers entretiens semi-ouverts. De plus, nous comparons ce point de vue avec deux études de cas.

Mots-clés

l'échec scolaire, l'émancipation, mineurs, système éducative, l'intervention socio-éducative, l'exclusion.

Resumen

En el trabajo educativo diario con jóvenes en riesgo observamos como frecuentemente se repite una historia de fracaso escolar que repercute intensamente cuando se inicia el proceso de tránsito a la vida adulta. La escuela reproduce situaciones de exclusión y contribuye con su rigidez académica a alejar a adolescentes que en su etapa previa a la emancipación, cuentan con pretensiones y necesidades principalmente prácticas. Las experiencias negativas vinculadas al sistema educativo se suman a la realidad social y económica que obliga a conseguir recursos con los que poder lograr una autonomía personal necesaria para la vida independiente. El fracaso escolar limita la posibilidad de realizar formación previa al ingreso en el mercado laboral y obstaculiza el proceso de emancipación al dificultar, junto con otros factores, la posibilidad de incorporarse al mundo del trabajo. En el 2012 se realizó en Ourense un trabajo de investigación con jóvenes con expediente en el sistema de protección y/o reforma de menores. Se pretende conocer la perspectiva de estos sobre la intervención socioeducativa que se realiza tanto desde los recursos específicos como desde el ámbito escolar. En este artículo analizamos las reflexiones que los participantes aportan en relación a su trayectoria académica realizadas en un focus group y en varias entrevistas semiabiertas. Contrastamos esta visión con dos estudios de caso.

Palabras clave

Fracaso escolar, emancipación, menores, sistema educativo, intervención socioeducativa, exclusión

Introducción

El presente artículo analiza los resultados de una investigación realizada en 2012 con jóvenes en riesgo de exclusión social en la ciudad de Ourense. La pretensión del trabajo es descubrir los puntos de vista de los participantes acerca de la intervención socioeducativa protagonizada por diferentes profesionales, tanto de recursos específicos como de la escuela, y la valoración de las limitaciones personales para el tránsito a la vida adulta. Por lo tanto, nos resulta crucial la opinión de los jóvenes implicados. El interés del investigador va más allá de las actitudes y de los resultados y busca comprender las ilusiones, los pensamientos, las emociones y los sentimientos de este colectivo de menores en riesgo de exclusión. Para Tójar (2006) la investigación cualitativa puede tener como propósito transformar una realidad social concreta y los individuos que viven en ella con la intención de emanciparlos y propiciar cambios tanto a nivel personal como de todo el colectivo. Coincidimos con Pérez Serrano (2009) al compartir la pretensión de reflejar, mediante un trabajo cualitativo, la visión que los participantes presentan de su propia realidad. Este planteamiento de la investigación nos sitúa en la intersección de los paradigmas interpretativo y sociocrítico. Coincidiendo con esta autora, una de las finalidades del presente trabajo es comprender los diferentes aspectos de una realidad compleja con intención de formular propuestas para una resolución práctica.

El propio investigador es una parte básica del proceso de la investigación desde una doble perspectiva, tanto por la propia experiencia personal como investigador como por la trayectoria profesional en el campo (Steinar, 2011). El problema a estudiar surgió como resultado de la inquietud profesional de uno de los investigadores a partir de repensar la realidad práctica en su experiencia de intervención con juventud en riesgo.

Conocer las interpretaciones personales sobre la realidad social y el tiempo en el que se vive, así como las percepciones relativas a la intervención socioeducativa de la que participan, son el principal objeto de estudio. En el presente artículo nos centraremos en las cuestiones relativas a la dinámica escolar y a las consecuencias directas del éxito o fracaso de la trayectoria académica en el itinerario vital. El conocimiento de la perspectiva de los jóvenes nos resulta crucial a la hora de determinar los factores que inciden en el resultado de las actuaciones pedagógicas, así como en la satisfacción de las demandas del colectivo.

Coincidimos con Ferrán (2010) al considerar preciso que se intensificara el trabajo en la constatación de indicadores que determinen la implicación colectiva en la defensa de los derechos de la infancia. El autor expone que “la mejor forma de ignorar a la infancia es disponer de escasas estadísticas sobre la situación de la población infantil” (p.24). Compartimos la existencia de datos incompletos y poco fiables en cuestiones de crucial importancia. Esta reflexión se palpa en aspectos como el fracaso escolar de la infancia beneficiaria del sistema de protección de menores. En general el ámbito educativo formal no concreta especificidades para los menores tutelados ni dispone de acciones específicas orientadas a este grupo, escudándose, tal y como considera Ferrán (2010), en la necesidad de proteger la intimidad. Por lo tanto, se dificulta la posibilidad de que los profesionales del sistema educativo conozcan la realidad del alumno y puedan proceder a una adaptación que responda a las necesidades de los participantes.

1. Breve aproximación a la realidad escolar del colectivo estudiado.

Oficialmente no se publican datos sobre el fracaso escolar de los participantes del sistema de protección de menores. Los profesionales de la intervención socioeducativa somos conscientes de que el fracaso escolar en este colectivo es alarmante. Las investigaciones realizadas así lo constatan. Montserrat, Ferrán, Malo y Beltrán (2011) presentan resultados relativos al territorio catalán en un trabajo de referencia en la materia realizado dentro del Proyecto europeo YIPPEE. La investigación constata que la situación formativa de los jóvenes ex-tutelados presenta unos indicadores más negativos que la

población general y con diferencias muy notables. La Memoria del Programa Mentor en el 2011 determina que un 81% de los adolescentes que residen en los Recursos de Apoyo a la Inserción (RAI) cuentan únicamente con estudios primarios. Tan solo un 11% obtuvo la ESO y un 2% un ciclo medio. Por lo tanto, un 13% superó los estudios obligatorios. En lo relativo a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) un 6% logra terminar los módulos obligatorios pero no continúan con el segundo año.

Los datos relativos a la totalidad de la población escolar establecen que el fracaso se sitúa en el 29% (FEDAIA, 2012). Este porcentaje se incrementa en función de diferentes variables, tales como las circunstancias socioeconómicas de la unidad familiar, o el nivel de formación de los progenitores: en el caso de padres/madres sin formación alcanza el 63% y con estudios primarios llega al 41%. Ante esta situación, la escuela se convierte en un elemento reproductor de las desigualdades sociales. No logra dar respuesta a las necesidades de los adolescentes en situación de dificultad social. Cifras que todavía están lejos de las señaladas en el caso del informe Mentor para los menores acogidos en sistemas de protección.

El interés por conocer la realidad viene orientado a la optimización de las intervenciones. La pretensión de la mejora del trabajo educativo es una de las motivaciones de la presente investigación. La intención de optimización enlaza con la investigación-acción que segundo Tójar (2006) está orientada al cambio y dirigida a la mejora de las condiciones actuales de la práctica o de la intervención.

En la literatura analizada encontramos diversos ejemplos en los que se prioriza la visión que los propios participantes tienen en relación a las intervenciones socioeducativas. García, Imaña y De la Herrán (2006) publican un estudio sobre la valoración que los menores y sus familias hacen sobre la acción pedagógica de los recursos de acogimiento residencial en la comunidad de Madrid entre los años 1994 y 1998. Destacamos otro trabajo realizado en Australia. Mc Donald, Pini, Bailey y Price (2011) en el que presentan los resultados de un estudio en escuelas con el que contaron con un total de 819 ensayos escritos por alumnado entre 13 y 16 años en los que manifestaban sus pensamientos personales sobre su situación presente y una proyección sobre expectativas futuras.

Otras investigaciones se centran en la visión de los educadores (Campos, Ochaíta y Espinosa, 2011). Melendro (2011a, 2011b) combina la perspectiva de jóvenes y profesionales.

2. Metodología de investigación

a. Técnicas de investigación:

La recogida de información se realiza mediante grupos de discusión, entrevistas semiabiertas y los estudios de caso. El grupo de discusión o focus group posibilita observar la interacción entre los participantes y permite comprender la propia visión que tienen del problema objeto de estudio (Krueger, 1991). Según Baez (2007), el grupo de discusión es la técnica cualitativa por excelencia ya que no está dirigida al descubrimiento de la suma de opiniones individuales sino que está orientada al conocimiento de estructuras de percepción de un modo intensivo y empírico. El autor expone que esta técnica es aplicable para obtener impresiones sobre servicios. Coincide con el objetivo del presente estudio.

Para Baez (2007) el grupo debe de ser abierto a todo tipo de opiniones, sean de la naturaleza que sean. Los participantes intercambian ideas y pareceres con argumentos. El moderador establece las normas de funcionamiento y propone los temas a debate, pero no dirige. El autor reafirma el carácter pragmático al tratar de componer una recreación espontánea de la realidad de estudio.

El espacio para la realización del grupo de discusión es una sala de reuniones con una mesa redonda en el centro para facilitar la comunicación. Un local sobrio y sin apenas elementos decorativos. Tal y como establece Krueger (1991) la sesión se inicia con una bienvenida en la que el moderador recuerda el motivo de su presencia en la sala y las reglas básicas para el debate de las ideas. Hemos establecido una duración de 57 minutos, siguiendo las indicaciones de Baez (2007), que considera que las sesiones de un grupo debe durar el tiempo que se estime oportuno. Hemos intentado que se expresasen, sin repetir los temas, y evitando sesiones agotadoras.

Siguiendo a Steinar (2011) se toma en consideración el estudio de caso ya que la investigación cualitativa toma el contexto y los casos para comprender el problema objeto de estudio. Según Yin (1989) se trata de una investigación descriptiva, exhaustiva y en profundidad de un caso. Para el autor esta técnica consiste en un análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. Para Stake (1998) el estudio de caso nos permite conocer las circunstancias concretas propias de la complejidad de un caso singular.

No descartamos la conveniencia de estudios multicaso, para constatar las las divergencias y convergencias en-

tre cada caso con intención comparativa (Tójar, 2006), pero el caso singular es de utilidad para comprender la realidad concreta y diseñar su transformación, independientemente de las semejanzas que pueda presentar con otras realidades, puesto que en educación social, cada una de ellas tiene sus particularidades, y puede exigir acciones diferentes. Stake (1998) considera que la elección de un conjunto de casos, de entre todos los posibles, nos permite comprender los problemas que entre todos ellos representan. La recogida de datos se hace partiendo de la información obtenida durante la intervención realizada con los participantes y contando con la autorización personal de estos. El método de obtención de la información es la participación directa.

La entrevista cualitativa busca el conocimiento cualitativo manifestado en un lenguaje normal. El entrevistador presenta preguntas abiertas centradas en el tema de investigación mediante las cuales sitúa el tema pero no conduce a opiniones concretas. (Steinar, 2011). La intención es la de obtener la impresión personal sobre el tema objeto de estudio. Buscamos las impresiones subjetivas y el sentimiento personal.

b. Muestra

En el Grupo de discusión participaron jóvenes que tienen, en el momento de la investigación, expediente en el sistema de protección de menores. Cinco residen en recursos específicos y una en su domicilio familiar. Este último caso hace referencia a una situación de conflicto social o reforma. Todos los participantes acudieron a tutorías previas en las que se fomentó una reflexión autónoma sobre los aspectos de interés. Tienen 18 años. La entrevista semiabierta fue la técnica de recogida de información para tres participantes. Todos ellos tienen o tuvieron expediente en el sistema de protección de menores y cuentan con edades entre 20 y 21 años. Para los estudios de casos se optó por un joven que residió en un CEM y por una joven con expediente abierto pero que convive en domicilio familiar. Ambos con 18 años de edad.

c. Discusión de los resultados de la investigación.

A la hora de analizar la información obtenida en el presente trabajo, cabe destacar aquellos aspectos que destacan como limitadores y que tienen su origen en el fracaso escolar de la juventud en dificultad. La percepción negativa de este ámbito deriva en un sentimiento de incapacidad para lograr metas. La escasa autovaloración influye en las expectativas del propio alumnado en lo relativo a su futuro. El sistema educativo no responde a las necesidades específicas de esta

población. Se reitera en manifestaciones relativas una visión mayoritaria sobre la escasa utilidad práctica en comentarios como “Estudiar para que si en total vas al paro” o “Para trabajar de camarera no hace falta la ESO”. Non hay instrumentos ni mecanismos que permitan una conexión entre la escuela y el contexto.

El alumnado en riesgo se aísla de las pretensiones teóricas del mundo escolar y asume como propias y diferenciadas las peculiaridades más prácticas de la realidad de su contorno más próximo. La escuela entra en conflicto con las sinergias que el ambiente le reclama a los jóvenes. La necesidad de resolución práctica de las dificultades de la vida diaria se traduce en la intencionalidad final de un acceso inmediato al mercado laboral. “El colegio me ralla la cabeza y yo necesito buscarme la vida “o” para que me sirven las ecuaciones si lo que me piden en una entrevista es saber hacer un café “son una muestra de afirmaciones que derivan en una misma línea argumental. El trabajo proporciona recursos económicos que permiten mejorar las precarias condiciones de vida de la unidad familiar. El contexto próximo no ejerce presión para la inmersión en la realidad académica sino que facilita y refuerza la salida de la escuela.

Los primeros resultados negativos son vividos con cierta despreocupación por el entorno del alumno. La escuela da un mensaje negativo e inicia un camino en el que la relación entre alumno e institución entra en una encrucijada de distanciamiento. La autoestima del participante sufre las consecuencias de una actividad académica a la que no logra amoldarse. Son frecuentes expresiones tales como “yo no sirvo para estudiar” o “zchapar no va conmigo”. Los iguales y el contexto refuerzan otras actividades en las que el adolescente se siente más seguro. Frecuentemente estas constituyen un riesgo. Se desarrolla un proceso en el cual de no hacerse una intervención preventiva finalizará consecuentemente en la no superación de currículum académico.

El fracaso escolar deriva en la intencionalidad prematura de incorporación al mundo del trabajo. Las pretensiones subjetivas chocan con la demanda del mercado laboral de personal con cierta cualificación formativa. Se constata una visión, que en los primeros momentos de búsqueda de empleo, responde a un planteamiento de fácil acceso al puesto que progresivamente se va adaptando a la realidad. “La gente piensa que es buscar y empezar a trabajar pero las cosas no son tan fáciles como se piensa”, afirman. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial son una herramienta que resulta más propia y valorada por los

y por las participantes, a la hora de disponer de una formación mínima previa a la búsqueda activa de empleo. Se constata una buena valoración de los módulos obligatorios de los programas de cualificación inicial. Se observa cierta reticencia a la realización de las unidades voluntarias que darían acceso al título de la ESO. Son asociadas a las experiencias previas de frustración en el ámbito académico.

La pregunta a responder es como se enlazan esta etapa académica no finalizada satisfactoriamente y la entrada en el mercado laboral. Tradicionalmente las acciones formativas para desempleados (AFD) resultaron una vía formativa fundamental para la juventud con trayectoria previa de abandono escolar. Las nuevas exigencias derivadas de los certificados de profesionalidad limitan el acceso a las acciones de nivel dos, a aquellos jóvenes que dispongan del título de la ESO. La realidad muestra como la mayoría de los jóvenes en dificultad no consiguen superar los estudios obligatorios. La obtención de las competencias clave es la única vía posible de acceso. En el caso de Galicia, el Instituto Galego das Cualificacións realiza entre una y dos convocatorias anuales para la superación de las competencias clave de nivel dos.

La información obtenida en este trabajo, resalta que la dificultad de acceso a las AFD por no cumplir los requisitos previos, se suman en la actualidad nuevas limitaciones derivadas de la tan mencionada crisis económica. Son varias los comentarios en los que se recogen quejas sobre las limitaciones a la hora de realizar formación organizada por los servicios públicos de empleo, tanto relativos al escaso número de acciones como a la tipología de los de nivel 1. “Casi no hay cursos y los que están bien no podemos hacerlos por no tener la ESO”, argumentan varios participantes. El incremento de los demandantes de formación y el descenso de la oferta formativa reducen las posibilidades de entrada. En un sistema saturado, los Itinerarios Personalizados de Inserción dan prioridad para el acceso a estos cursos. La juventud en riesgo debería ser destinatario preferente de los itinerarios personalizados de inserción. Los equipos educativos tendrían que reclamar al Servicio Público de Empleo (SEPE) que se garantice esta prioridad. La experiencia demostrada en uno de los estudios de caso y en lo manifestado por el grupo de discusión, se constata la escasa disponibilidad por parte de los servicios públicos de empleo a actuar en esta línea.

El nivel formativo conseguido es básico de cara a la inserción en el mundo del trabajo. El mercado laboral cuenta con un exceso de oferta de mano de obra no

cualificada y con un incremento en la precariedad de las condiciones de trabajo. En la presente investigación se observó un aumento en las dificultades de acceso al primer empleo. Las limitaciones fueron incrementándose con la inmersión en la crisis económica. La precariedad laboral se traduce en una sensación de inseguridad y en la necesidad de aceptar condiciones cada vez menos favorables para el interés del joven. Entre las cuestiones que más preocupan cabe destacar el descenso en los ingresos económicos. Una de las jóvenes incide reiteradamente en que “con 400 euros por media jornada no puedes vivir y si no lo quieres viene otro y lo coge”, Ante este comentario el resto del grupo asiente ratificando lo expuesto.

Las redes sociales de la juventud en dificultad suelen ser débiles e insuficientes. El contacto con la unidad familiar suele ser escaso o incluso inexistente. El grupo de amigos frecuentemente se centra en contextos que propician la implicación en actividades próximas al conflicto social. Esta situación se traduce en una falta de apoyo en un contexto socioeconómico en el que las trayectorias a la vida adulta requieren cada vez más de una mayor reversibilidad. La juventud en dificultad suele asumir en solitario su proceso de emancipación. Cabe considerar que no cuentan con un colchón de protección familiar. El apoyo institucional durante el itinerario resulta indispensable.

La implicación en el propio itinerario formativo y personal aparece relacionada con la autovaloración y la sensación de la capacidad de superación de las dificultades cara la consecución de las metas (Goyette, 2010). Los participantes valoran el hecho de que los equipos se interesen por sus problemas. Se repite constantemente la idea de verse acompañados en el proceso por las educadoras o educadores. Concuerda con lo expuesto por Melendro (2011,a). El apoyo no debe traducirse en control. La juventud defiende el hecho de sentirse protagonista y artífice de su propio camino. El logro de las metas marcadas es considerado como el mejor de los elementos motivadores.

La dirección del proyecto personal y la realización de las acciones previstas provoca la experimentación directa e introduce al participante en la realidad. La adquisición de habilidades empodera a la persona dotándola de las herramientas necesarias para desenvolverse con autonomía en el contexto. De este modo se facilita la transformación del adolescente en ciudadano consciente y participativo.

La valoración de la acción realizada desde el sistema de protección de menores resulta positiva. Coincide con los resultados obtenidos por García, Imaña y De la

Herrán (2006). Al contrario, la acción de la escuela en relación a su situación de riesgo es percibida en varios de los casos analizados como poco efectiva, e incluso como excluyente. La ocultación intencional al cuerpo docente de las situaciones personales, vivenciadas en un contexto de riesgo, es defendida en diferentes argumentaciones con el objeto de evitar posteriores discriminaciones, tanto por parte de ciertos profesores como de otros iguales.

Los participantes destacan la relación con los equipos educativos de los recursos específicos orientados al tránsito a la vida adulta (Programa Mentor en el caso de Galicia) como muy positiva. Destacan la sensación de implicación en la resolución de los problemas que le afectan y la posibilidad de transmitir sus inquietudes. También la necesidad de apoyo emocional y la búsqueda de una mayor seguridad de cara a la asunción de los retos propios del tránsito a la vida adulta.

La implicación de los profesionales aparece como el principal de los factores diferenciales a la hora de comparar la valoración de los recursos específicos con la escuela. “Hay educadoras que te escuchan y se preocupan” afirma una de las jóvenes. Otro de los participantes insiste en que los equipos educativos procuran soluciones para sus problemas. No podemos ni debemos concluir que la implicación de los docentes es menor que la de los educadores sociales que trabajan en los centros mencionados. Destacamos las diferencias en la percepción de esa implicación. Los jóvenes la visualizan como acorde con sus intereses y preocupaciones y no con pretensiones teóricas que distan de la realidad diaria. El conocimiento de las situaciones personales y la forma de enfocar la relación entre educando y educador son los aspectos más valorados por los participantes. Por los datos obtenidos observamos que en raras ocasiones el profesorado conoce esa situación personal. El cuerpo docente enfoca la actividad educativa desde una perspectiva principalmente rígida. La escuela fuerza al maestro a priorizar los contenidos curriculares frente a otras consideraciones. La institución actúa frente al alumno en riesgo, de forma homogénea, no diversificando los programas con respecto al conjunto del grupo de aula. Actúa de forma procesual sin adaptarse y por lo tanto no resuelve las necesidades específicas para facilitar el tránsito académico del alumnado en desventaja social.

3. Conclusiones

Los resultados expuestos nos llevan a considerar la oportunidad de establecer mecanismos de interacción entre la escuela y el contexto. La coordinación con familia y recursos específicos del entorno es una asignatura pendiente para el sistema educativo. Solo con un conocimiento de la realidad del alumnado es posible ajustarse a sus necesidades y por tanto dar una respuesta adecuada. La educación social debe asumir responsablemente un papel referencial en el ensamblaje entre las expectativas de la juventud en riesgo y las pretensiones del mundo académico.

Un adolescente con problemáticas concretas en su ámbito familiar y en el entorno más próximo difícilmente puede participar de las exigencias de interiorización de los contenidos curriculares si no se toman en consideración los condicionantes particulares de cada caso. La aceptación de las características individuales de cada adolescente es el punto de partida para diseñar las acciones sociopedagógicas con pretensión de facilitar la permanencia en el sistema escolar y la posibilidad de finalizar con éxito el itinerario.

A nuestro juicio, la acción de la educación social debería centrarse, entre otros aspectos, en dos dimensiones. En lo que respecta al profesorado se ha de facilitar la comprensión de la realidad específica de cada caso. El docente con información suficiente podrá comprender las condiciones de aprendizaje y por lo tanto adaptarse a la situación personal del alumno. En el presente trabajo se comprueba como jóvenes en riesgo llegan a la conclusión de ocultar su situación al profesorado ante el temor a las reacciones inadecuadas. La justificación verbal de esta conducta viene referenciada por experiencias previas durante la vida escolar que el adolescente vivencia como negativas.

La mayoría de los jóvenes en dificultad que participaron en esta investigación mantienen una visión de la escuela como poco adaptada a sus expectativas. Las demandas principalmente prácticas de los jóvenes chocan con las pretensiones cargadas de contenido teórico del ámbito académico. El conflicto de realidades provoca un progresivo alejamiento de ambos mundos. La educación social cuenta con herramientas para establecerse como nexo.

La intervención socioeducativa debería de anticiparse a la hora de potenciar la concienciación de la necesidad objetiva de implicarse en la superación de los estudios obligatorios. En caso de no lograr este objetivo sería positivo prever la preparación de las pruebas de competencias clave.

En el colectivo objeto de este trabajo, la ESO se convierte frecuentemente en un obstáculo más que en un recurso. El fracaso escolar no solo dificulta el tránsito al mercado del trabajo sino que incluso cierra la puerta a la formación pre-laboral que en años anteriores se convertía en el trampolín de acceso al primer empleo. Las nuevas dificultades, expuestas en este artículo, limitan notablemente la posibilidad de realización de las acciones formativas para desempleados. Observamos una preocupación por el cierre de puertas para un alumnado que precisa de incorporarse a edades tempranas al mercado laboral ya que en la mayoría de los casos no disponen de la red familiar y social de apoyo que posibilita que se pueda retrasar el proceso de emancipación. Las exigencias propias de la situación personal del alumno chocan una vez más con las pretensiones curriculares de la escuela. La no disposición del título de la ESO se consolida como una limitación para el empoderamiento del participante. No debe entenderse esta reflexión, como una defensa de la doble red en educación secundaria, propia de algunas tentativas legislativas, sino como la defensa de apoyos específicos y diversificaciones curriculares que garanticen la finalización de la escolaridad obligatoria, pero al mismo tiempo la posibilidad de participar en planes de formación pre-laboral.

Consideramos que la escuela tiene que abrirse al contexto y empezar a actuar sobre los aspectos sociales que dificulten la consecución de sus objetivos. Una institución enmarcada en un modelo decimonónico no logrará superar los problemas que demanda la sociedad del siglo XXI. La introducción de la figura del educador social en los centros escolares es la pieza clave para empezar a actuar y a reducir la reproducción sistemática de las desigualdades sociales. La acción del maestro necesita del apoyo del educador para lograr resultados más satisfactorios para todos y todas.

Bibliografía

- Baez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC
- Campos, G., Ochaíta, E. y Espinosa, M. A. (2011). “El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de los profesionales”. *Educación y diversidad*, 1, p.p. 59-71. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3618850. (fecha acceso: enero 2012).
- FEDAIA (2012). *Informe sobre fracaso y abandono escolar*. Documento no publicado. Autor.
- Casas, F. (2010). “Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de la infancia y adolescencia en Europa”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp.15-28.
- Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Gaitán Muñoz, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad?”. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 17, pp. 29-42.
- García, C., Imaña, A. y De la Herrán, A. (2006). “Menores Protegidos en la Comunidad de Madrid. Como están y como valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial”. *Educación y futuro*, 14, pp. 19-36. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1977375>. (fecha acceso: mayo de 2012).
- García, C., Imaña, A. y De la Herrán, A. (2006). “Menores Protegidos en la Comunidad de Madrid. Como están y como valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial”. *Educación y futuro*, 14, pp. 19-36. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1977375 (fecha de acceso: marzo de 2012).
- Goyette, M. (2010). “El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales”. *Pedagogía social Revista interuniversitaria*, 17, pp. 43-56.
- Mc Donald, P. , Pini, B. , Bailey, J. y Price, R. (2011). “Young people’s aspirations for education, work, family and leisure. Work, employment and society.” *SAGE journals*, 25, pp. 68-84. Disponible en <<http://wes.sagepub.com/content/25/1/68>>. (fecha de acceso: abril de 2012).
- Melendro, M. (2011a).”La perspectiva ecosocial en la intervención socioeducativa con jóvenes excluidos. Un estudio comparado en Canadá. Bélgica y España”. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, pp..197-218. Disponible en <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2011-175080&dsID=Documento.pdf>> (fecha de acceso: marzo de 2012).
- Melendro, M. (2011b). “El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios”. *Revista de educación*, 356, pp. 327-352. Disponible en <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_14.pdf> (fecha de acceso: enero de 2012).
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Memoria Mentor 2011. Disponible en <www.igaxes.org> (fecha de acceso: marzo de 2012).
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Beltrán, I. (2011). *Los itinerarios formativos de jóvenes extutelados*. Disponible en < <http://www.observatoriode lainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf> (fecha de acceso: abril 2012).
- Pérez, G. (2009). *Pedagogía Social Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La muralla S.A.
- YIN, R. (1989). *Investigación de estudio de casos. Diseño y métodos*. California: Sage Publications.

RESEARCH
CIRCLES:
A METHOD FOR
THE DEVELOPMENT
OF KNOWLEDGE
AND THE
CREATION OF
CHANGE IN
PRACTICE

Sara Högdin

Halmstad University – Suécia

sara.hogdin@hh.se

Cecilia Kjellman

Halmstad University – Suécia

cecilia.kjellman@hh.se

Resumo

Este artigo contém uma apresentação de experiências adquiridas com círculos de investigação como método participante capaz de gerar conhecimento e mudança de práticas. Dois projetos internacionais constituem o nosso ponto de partida, cujo objetivo foi o de produzir conhecimento sobre o trabalho profissional que está a ser feito com os jovens que apresentam comportamento violento. Nos sub-estudos suecos, os círculos de investigação são usados como um método para o desenvolvimento de tais conhecimentos, bem como para proporcionar mudança de práticas. O círculo de investigação como método tem o seu ponto de partida teórico na investigação-ação e na investigação participante. Os resultados do estudo demonstram como os círculos de investigação podem contribuir para a criação de um processo de conhecimento através do diálogo no grupo e a facilitação da reflexão sobre as diferentes abordagens de intervenção no próprio trabalho, mesmo que seja um método que não sirva a todos. Os resultados mostram também que o círculo de investigação pode conduzir a um processo de mudança no trabalho concreto e ao reforço da colaboração transprofissional levando ainda a um aumento da consciencialização dos participantes e da avaliação do seu trabalho com crianças e jovens violentos.

Palavras-chave

Círculos de investigação; Mudanças de práticas; colaboração transprofissional; Violência.

Abstract

This article contains a presentation of experiences gained of research circles as a participant-based method for the development of knowledge and the creation of change in practice. The starting point is two international projects whose aim is to develop knowledge about the professional work being done with young people who exhibit violent behavior. In the Swedish sub-studies, research circles are used as a method for developing such knowledge as well as for creating change in practice. The research circle as a method has its theoretical starting point in action research and participant-oriented research. The results of the study illustrate how research circles can contribute to the creation of a knowledge process through the dialogue in the group and the facilitation of reflection over different work approaches in one's own work, even if it is a method that does not suit everyone. The results also show that the research circle can lead to a change process in the actual work by enhancing transprofessional collaboration and leading to an increase in the participants' awareness and evaluation of their work with violent children and young people.

Keywords

Research circles; Practice change; Transprofessional collaboration; violence.

Résumé

Cet article contient une présentation des expériences des cercle de recherche en tant que méthode de participant capable de générer des connaissances et changement des pratique. Deux projets internationaux constituent notre point de départ, le but était de produire des connaissances sur le travail professionnel accompli avec les jeunes qui manifestent un comportement violent. Dans les sous-études suédoises, milieux de la recherche sont utilisés comme une méthode pour le développement de ces connaissances ainsi que pour la changement des pratique. Le cercle de recherche comme méthode a son point de départ théorique dans la recherche-action et la recherche participative. Les résultats de l'étude montrent comment les milieux de la recherche peut contribuer à la création d'un processus de connaissance par le dialogue dans le groupe et la facilitation de la réflexion sur les différentes approches d'intervention dans leur travail, même si ce est une méthode qui ne convient pas à tous. Les résultats montrent également que le cercle de recherche peut conduire à un processus de changement dans le présent ouvrage et le renforcement de la collaboration transprofessionnel toujours en tête à une sensibilisation accrue des participants et de l'évaluation de leur travail avec les enfants et les jeunes violents.

Mots-clés

Cercle de recherche; Changement des pratique; Collaboration transprofessionnel; Violence.

Resumen

Este artículo contiene una presentación de experiencias de los círculos de investigación como método participante capaz de generar conocimientos y cambio de prácticas. Dos proyectos internacionales constituyen nuestro punto de partida, cuya finalidad era producir conocimiento sobre el trabajo profesional que está haciendo con los jóvenes que exhiben un comportamiento violento. En los sub-estudios suecos, los círculos de investigación se utilizan como un método para el desarrollo de tales conocimientos, así como para proporcionar cambio de prácticas. El círculo de investigación como método tiene su punto de partida teórico en la investigación-acción y la investigación participativa. Los resultados del estudio demuestran cómo los círculos de investigación pueden contribuir a la creación de un proceso de conocimiento a través del diálogo en el grupo y la facilitación de la reflexión sobre los diferentes abordajes de intervención en su trabajo, incluso si se trata de un método que no sirve para todos. Los resultados también muestran que el círculo de investigación puede conducir a un proceso de cambio en el trabajo concreto y el fortalecimiento de la colaboración sigue transprofesional lo que aumenta la conciencia de los participantes y la evaluación de su trabajo con los niños y los jóvenes violentos.

Palabras clave

Círculos de investigación; Cambios en las prácticas; colaboración transprofesional; Violencia.

During the 1970s a participant-oriented method was developed at Lund University in Sweden and was given the name research circle. The aim of this method is to create a meeting place for practitioners and researchers to jointly be able to find ways to create new knowledge and implement existing research at an operational level (Holmstrand & Härnsten, 2003). Research circles are often used within different operational areas, both within the field of social work and of school and pre-school. The contents of this article are based on the experiences gained from two international projects with financing from the European Commission's third Daphne programme: *Developing quality-based support for young people with violent behaviour* (Fröhlich-Gildhoff, Kjellman, Lecaplain et al., 2011) and *Supportive tools for resilient, open-minded and non-violent grassroots work in schools* (Fröhlich-Gildhoff Kjellman, Lecaplain et al., 2013). The aim of the first project (published 2011) was to implement and develop the knowledge from a previous research project that had been carried out on the basis of interviews with young people who had committed various forms of violent crime as well as interviews with professionals who meet young people with violent behaviour in their daily work (Fröhlich-Gildhoff, Wigger, Lecaplain et al. 2008). Based on the results of the project (published 2011), the school environment was identified as being the most important arena for preventing young people from developing violent behaviour. Consequently, in the following project (published 2013), the overall aim of the project was to examine how the school personnel at a limited number of selected schools work to combat aggressive behaviour among the pupils, such as bullying and degrading and derogatory treatment. A more specific aim was to find methods for strengthening the pupils and to implement a change process aimed at creating an atmosphere of security and wellbeing at the schools (Fröhlich-Gildhoff, Kjellman, Lecaplain et al, 2013). In both project, research circles were used in the Swedish sub-studies (Högdin, Kjellman & Svensson, 2011; Högdin, Kjellman & Ranagården, 2013).

The aim of this article is to draw benefit from the experiences gained of the work with research circles as a participant-based research method for the development of knowledge and the creation of change in practice. The questions to be addressed are: How do the participants in the research circles define knowledge development and the creation of change in the

practical work with violent young people? Do the participants describe the research circle as having contributed to a knowledge and change process that is of significance to the practical work with violent young people and, if so, in which way?

The research circle as a method

The research circle has its theoretical starting point in action research and participant-oriented research, with the aim of creating a beneficial meeting between theory and practice (see, for example, Brydon-Miller, Greenwood & Maguire 2003; Starrin 1993; Lundberg & Starrin, 2001). Research tradition views the research process as a matter of common interest for researchers and practitioners alike, with both parties seen as equals. The starting point is a common endeavour to achieve knowledge development and to search for knowledge, which is intended to lead to a more democratic production of knowledge (Holmstrand, 2006; Lewin, 1997). The goal is to contribute knowledge for the practitioners who are part of the development of that knowledge. In this way the aim is to enhance the practitioners' influence over the knowledge development process (Zeichner & Noffke, 2001). There is, in other words, an expressed ambition to break down any hierarchies that may exist between practice and research. Reason (1994) emphasises that the aim of the tradition of research is change, regardless of whether the starting point is to reform institutions to become more democratic or to illustrate the production of knowledge as a political action. The aim is to create a forum or meeting place for practitioners and researchers where an organised search for knowledge and a process of knowledge development can take place in dialogue between all of the participants. This form of meeting means that the role of the researcher is that of a participant in a knowledge-generating discussion together with the other members of the group. The researcher often assumes the role of circle leader for the creative dialogue and is responsible for

ensuring that the discussions contain scientific perspectives. The research circle is based on a common theme or problem that is illustrated and discussed in as comprehensive a manner as possible with the aim of increasing knowledge about that particular theme or problem. The contents and structure of the research circle are not pre-determined in advance but are instead developed via discussion among the participants. The intention is for the participants to achieve a more in-depth level of insight and for new knowledge to be generated in relation to the theme or issue in question. The discussions in the research circle should be documented in order to illustrate the knowledge that the practitioners possess (Holmstrand & Härnsten, 2003). Härnsten (1995; 2001) describes that the goal is to provide the participants with conditions that enable them to change their work and address a problem in a more satisfactory manner.

Theoretical perspectives on research circles

A central concept for the research circle is that of *empowerment*. This term can be viewed in part as a *theory* and in part as a *method*. Initially, the theory's starting point was primarily based on a structural model that assumes that society consists of groups that differentiate themselves from one another due to the fact that they have access to different amounts of power and different levels of control over resources (Gutiérrez, 1990). The common ground is an endeavour to work to enhance the ability of individuals or groups to create change and gain power over a problematic situation. These days, empowerment-oriented methods are primarily practised within social work and other social change mechanisms. Within the school environment the terms *empowerment-oriented learning* or *empowerment pedagogy* are often used (Ahlberg, 2001). Freire (1970) is a central source of inspiration when it comes to *empowerment pedagogy*. He emphasises the importance of dialogue for learning and knowledge development and for getting people to feel a sense of belief in their

own ability. Freire also highlights change processes and describes how change is created through a critical dialogue between people who treat one another as equals and how increased awareness leads to a desire to take part in social change. Evans' (1992) review of empowerment methods highlights three processes at an individual level that lead to a development of an individual's ability to think critically.

1. *Development of skills* means allowing the recipients themselves to find the answers to their questions and that the provider highlights the strengths and abilities that the recipient already possesses.
2. *With an enhanced valuation of one's self-image* the feeling of being competent grows.
3. *Increased awareness* can mean that personal problems are changed into structural problems in the individual's consciousness.

The research circle is based on the idea of *empowerment pedagogy* as a way to generate knowledge and change processes within a specific area. The central factor is that the participants integrate new knowledge with old experiences, which can be connected to Dewey's theory (1999) on experience-based learning. Dewey formulated an activity-based form of pedagogy and developed ideas around the concept of "learning by doing". Activity and motivation, along with a holistic view of a child's learning, were things that characterised his thoughts on pedagogy. Dewey viewed practical knowledge and theoretical knowledge as being equally valuable. He maintained that a person's own personal experience was the thing that provided lasting knowledge, although he also pointed out that the practical assignments must be connected to theoretical knowledge and that it is important to study reality in order to then be able to make theoretical connections. Vygotsky (Strandberg, 2006) also describes the contents of the psychological processes through which learning occurs – thinking, talking, problem-solving, reading, emotions and desire. These processes are activities and it is in people's practical and actual lives that the psychological processes have their foundation. Even though Dewey's and Vygotsky's theories have been developed for the learning that takes place via the interaction between pupils and teachers in the school environment, they can still be applied to the processes in the research circle that are created via the interaction between the participants in the group.

Method and implementation

In the two EU projects that were presented earlier, research circles were used in the Swedish sub-project as a method for implementing existing research in practice and for developing new knowledge in relation to the work with violent young people. All of the documentation from the research circles is used as the basis for the analysis of the work with the method. This documentation consists of handwritten notes and transcriptions of recordings from the circle meetings as well as the results of the process questionnaire that the participants were asked to complete after each meeting. In addition, network maps are used in relation to the interaction between various actors who work with young people, along with questionnaires regarding their work situation. In the second project, teachers and pupils at the two grade schools were also asked to complete a questionnaire before and after the project was carried out at the schools. The documentation has been weighed up, thematised and compiled under a number of headings that together provide an overall illustration of the experiences gained from using the research circle as a method.

Developing quality-based support for young people with violent behaviour

In the first project, research circles were used as a method for the dissemination of the results from an earlier project as well as for the development of new knowledge and the creation of change. The research circles were carried out in six different groups consisting of professionals and volunteers who meet violent young people in their everyday work in three Swedish municipalities, and researchers from Halmstad University. Three of the groups was purely profession-specific groups, consisted of (group 1) eight social workers who work with youth cases at two different units within the same social department at the Swedish Social Services, (group 2) six police officers who work with youth investigations at two police stations, and (group 3) four school counsellors from schools in four different catchment areas (the schools in question represent the full range of grades in Swedish grade schools, grades 1-9). The remaining three groups can

be described as area-specific groups. These groups consisted of between eight and thirteen professionals and volunteers from various authorities, institutions and organisations, for example teachers, school curators, field assistants, police officers, priests, deacons, health and care personnel and people who work (either for remuneration or for free) for voluntary organisations such as Criminals Return Into Society (CRIS) and various Swedish voluntary street patrol organisations (Mothers and Fathers in Town, The Watch Patrol etc.). The thing that the participants in the area-specific groups had in common was that they all worked within one and the same demarcated geographical area. Each research circle was led by two researchers from Halmstad University, who start the meetings, summarise the previous meeting and, when necessary, help the discussions to progress by asking relevant questions. The role of the research circle leader was, however, usually relatively low-key during the discussions.

Each group met on at least eight occasions for about three hours, with roughly one month between each meeting. Each research circle was initiated with a start-up meeting at which the results of the previous study were presented and discussed. The participants were then asked to discuss their expectations and their ideas regarding an appropriate structure and content for future meetings. After this each research circle conducted *around six further meetings* at which the participants met and discussed their work with, and their experiences regarding, young people with violent or provocative behaviour. All of the research circles discussed anonymised cases in relation to the results from the earlier research project and other current research. A *final meeting* was held at which the groups discussed what knowledge means to them and how they obtain new knowledge. The participants were asked to fill in a *process questionnaire* after each meeting, and they were also asked to write down their final reflections at the last meeting.

Supportive tools for resilient, open-minded and non-violent grassroots work in schools

In the second project, research circles were carried out with teachers, curators and school hosts who worked to combat violence and degrading behaviour at two Swedish grade schools. A separate research circle was carried out at each school, one with five participants and one with six participants. Additionally, at least two

researchers from Halmstad University attended each meeting. In total each group met for two hours on approximately seven occasions during a period of around 9 months. The theme that was in focus during the research circles was violence, discrimination and degrading treatment in the school environment. The work in the research circles primarily consisted of discussions, whereby the school personnel themselves formulated their needs. The discussions had to do with the different types of violence, discrimination and degrading treatment that took place at each school, and what the school personnel did in order to combat and stop such violence and behaviour. Focus was placed on discussions regarding the development of the school personnel's work. During the time between each meeting, the participants carried out exercises with the pupils in their respective classes. These exercises had been designed by the researchers in the joint international project. The participants in the research circles in the Swedish sub-project made their own choices regarding which exercises they deemed to be most appropriate in their student group. The exercises were then modified and developed in order to work in the specific context. At the final meeting the participants were given the opportunity to reflect on the contents of the research circles as well as the importance of the circles in relation to their practical work.

Experiences from the research circles

This presentation contains an account of the experiences of the participants in the two Swedish sub-projects when it comes to the research circle as a method for the creation of knowledge and change in the work with violent young people. This account is based on the circle participants' descriptions of the knowledge and change processes that arose in conjunction with the research circle, which are apparent not only from the discussions that took place during the circle meetings and from the information provided in the process questionnaires, but also from other materi-

als that were used in connection with the research circles. Although it is difficult to separate the knowledge process that occurred in the research circles from the change process that was implemented in the work with the young people in the participants' various operations and activities, the results from the project are presented under two primary headings, the basis of which is the assumption that such a separation is in fact possible.

The knowledge process

In all of the research circles it was discussed how the participants view knowledge in general and how they intend to obtain new knowledge in their everyday work. The participants describe how knowledge for them can be awareness of various methods and theories that they can use in their work, although the thing that is emphasised the most is the practical experience that they have gained from their work. On the whole the participants find it difficult to define exactly what this practical knowledge might consist of. Instead they discuss the contexts in which they have obtained knowledge. For example, one of the participants says that *"my education and training has taught me the theoretical aspects, but I feel that I have learnt the most during my time of practice together with more experienced practitioners"* (Social worker/profession-specific group). A number of participants in all of the research circles emphasise the importance of practical learning.

A number of participants describe the opportunity for further education within the framework for their work as an important component of the knowledge development process. Some participants, in particular those from the police and social services, say that they seldom have time for further education and that it is not something that is prioritised by their management. They express a desire to have a greater opportunity to receive further education, in particular in relation to methods that could be of benefit to them in their work. Other participants describe how they find it easier to make time for further education and training courses and that there is often sufficient financial resources for such activities at their

workplace. To obtain new knowledge other than through any further education or training courses, some say that they primarily go to their colleagues or their manager in order to ask how they would handle a specific situation. Tutoring, handbooks, general recommendations or statute books are also described as important sources of new knowledge.

When you need more knowledge you go to the statute book, or else you approach your colleagues or manager. In [another town] it is possible to receive tutoring in a group that is led by a behavioural science specialist. I really miss that. (Police officer/profession-specific group)

The participants have different opinions about the importance of new knowledge. Some search for current research on their own initiative. They name websites on the Internet as a primary source, while some read online reports. Other participants say that they seldom have time to search for and read research materials on their own. Some describe how they become aware of new research if they happen to stumble across something in trade magazines or in the proposals for new legislation. A number of participants are not particularly interested in finding out about current research, it seldom contains anything new. On the whole the participants describe how they would rather obtain new knowledge through meetings, by which they mean meetings with clients, colleagues and business developers, or through some form of tutoring and consultation. Some of the participants stress the fact that there is a general lack of knowledge regarding what actually works well in the work with violent young people.

We don't really have all that much knowledge. Even in a successful case we can't be sure about what we have actually contributed. Perhaps it might have worked out okay anyway, even without our intervention, or perhaps it all worked out okay in the end DESPITE our intervention. (Social worker/profession-specific group)

A number of participants explain how they deem the exchange of experiences that has taken place through the discussions in the research circle to be knowledge. However, some participants say that a more traditional form of education would have suited them better and that they would have liked to have received descriptions of more concrete knowledge, for example methods in the treatment of violent young people. In a discussion among the participants about whether they would wish to be part of a new research circle, one participant says *yes, if there is an opportunity to learn about various methods and tools, but not otherwise* (Priest/area-specific group). Another participant says that she

had hoped that the project would *help me to find some model* (Social worker/area-specific group) to use in the work with children who exhibit violent or provocative behaviour, but that this had not been the case.

A number of participants describe how they have obtained new knowledge during the discussions in the research circles, in the form of tips and ideas that they can use in their work. Some participants point out that the information they have received about how other professions and volunteers work with young people has provided them with new knowledge about where they can turn for assistance in relation to various issues. However, most of the participants find it difficult to put their finger on exactly what knowledge they have gained during the research circles, although a number do describe how it primarily has to do with them having developed another approach or a new perspective on violent young people than what they had previously. In all of the groups there were discussions about the importance of dialogue and reflection as being central to the participants' own knowledge development and to the knowledge process that arose in the research circles.

The importance of dialogue to the development of knowledge

When the circle participants discuss what knowledge means to them, they bring up the following keywords: *communication, exchange of experiences, sharing one's own thoughts and ideas with others and listening*. In other words, knowledge is described as something that is created through communication between different individuals. One of the participants says that *knowledge can be the thing one gets from someone else, for example through dialogue. A discussion is something you want to win, whereas dialogue is a sort of introduction where you listen to each other and where knowledge can develop* (Field assistant/area-specific group).

Some participants describe how they have a major need of engaging in dialogue with others who work with young people, in order to exchange experiences and share concrete tips that they can use in their work. All groups emphasise the importance of being given an opportunity to *discuss problems that arise, be able to support one another, exchange experiences, and play around with ideas for how to build more sustainable and long-term work methods*. A number of participants say that they seldom have time for this type of dialogue in their everyday work.

The research circle's work method means that the participants are intended to meet and jointly discuss

the theme that is in focus. A number of participants describe how the discussions and the exchanges of experience that have taken place during the research circle have been important for their own knowledge development. Example of a conversation at the final circle meeting in the second project regarding how they felt about their research circle:

Teacher A: *It's positive that we've had time to discuss our children.*

Teacher B: *We don't usually find the time to talk about our children. When we have study days we just do things that feel totally pointless. Study days that aren't used for relevant assignments could be used better, for example for this type of dialogue. It's necessary to have time at one's own school to discuss these sorts of issues.*

Teacher C: *We have always felt extremely welcome here.*

Teacher B: *It's been well organised, and the time has been well utilised.*

Teacher A: *When you leave the circle you do so with many new thoughts.*

According to the participants, the atmosphere in most of the research circles was *permissive and creative*, which they said meant that all of the participants *actively took part in the discussions*. In three of the research circles we identified some problems. Dominant participants tended to dominate the dialogue in one group. However, according to the information provided in the process questionnaires, the atmosphere in this group did actually improve the longer the research circle progressed. Initially a critical group of participants arrived at one of the research circles having been told to participate at short notice by their management. It became apparent from the discussion in the group that a number of them felt that they did not have the time to take part in the circle. It is apparent that the participants feel that they got more out of the discussions in the research circles when there was continuity in the group and the participants themselves had freely chosen to participate in the groups.

Scope to reflect on one's work

When the participants in the research circles discussed how they develop knowledge in their daily work, the importance of having scope to reflect on things was brought up on several occasions. A number of participants describe how reflection provides

an opportunity for them to increase their knowledge about what they actually do in their daily work and about the things that work well or not so well. This in turn provides an opportunity to find new solutions for how to resolve a situation and new ways of working. One participant says that reflection provides her with *better opportunities to gain a holistic perspective on acute events, as well as allowing me to think in terms of innovation and prevention* (Social worker/area-specific group). The thing that a number of the participants highlight as obstructing their opportunity for reflection is the fact that they don't have enough time. One participant says that *you need to have sufficient time in order to be able to do a good job* (Police officer/area-specific group). Several participants describe how it is difficult to reflect on one's own and how they try to gain time to reflect together with their colleagues. Some participants describe how, despite the lack of time that is officially set aside for reflection, they still try to make time to reflect together with colleagues when there is scope to do so.

At school there is a lack of resources time-wise. Problems are only resolved thanks to the fact that there are such dedicated teachers at the school. You run into each other, catch one another on the go. More time is needed to be able to actually finish what you are talking about. (School counsellor/second project)

The discussions in the groups also touched on the possible need for *a structure for reflection* and a basis on which to base one's reflections. The case descriptions were used as a basis for reflection in all of the research circles in the first project. This meant that, prior to each meeting; one or several participants prepared an anonymised presentation of a case with which they had worked on. The other participants in the group then reflected on the case based on their own experiences and made connections to applicable research within the area. The case descriptions provided an opportunity for the participants to reflect on the things that worked well in their work with young people with violent behaviour, as well as the things that could have been done better. A number of the participants described the case descriptions as an important element of the knowledge process in the research circles. Case descriptions were not used in the second project; instead the participants were asked to test concrete exercises among their pupils. This was a work method that was well received by the participants in the research circles, who described it as an opportunity to first test and then reflect on various different ways of working to combat bullying and degrading behaviour on the part of the pupils. *We were taking something and*

testing it in reality in order to see the results. This was a way for us to test different ideas (Teacher/second project). The participants describe how such a method provided them with an opportunity to reflect on how well different exercises worked, whether they could be applied and used in their work to combat violence and degrading behaviour among their pupils, and whether they could be implemented in other ways.

The change process

During the research circles a discussion took place about whether the participants' work with violent young people needs to lead to some change for the young people and their families. Such a change was described by the participants as being able to be created through their use of accepted methods in their work. Some participants worked entirely or partially with specific methods, while others did not. The participants also described other work methods that are important to the creation of change, such as dialogue with the young people and their parents, values-related exercises with pupils at the schools, and the importance of ensuring consensus between all of the actors who work with the young people so that the young people receive the same message from all of the adults they meet. Some of the participants also discussed the change processes that occur outside of the control of the professionals and the authorities. At a number of meetings a discussion took place about turning points that many of the young people experience sooner or later, and about how difficult it is as a professional to instigate such a change for the young person in question. When it comes to being able to contribute to the occurrence of a change, the participants highlight the importance of collaboration between authorities, organisations and other projects and activities. In conjunction with this the participants emphasise the importance of being familiar with each other's work and of being able to help each other in different situations. The participants discuss the importance of being able to offer different alternatives and not always simply applying one and the same solution, treatment or method.

Turning points are the things that cause a young person's development to be changed. A person's own choice is important, having

an opportunity to make a choice. It also requires courage to dare to make the most of an opportunity or situation, in other words the turning point. It's difficult to create these turning points. It's more a case of keeping tabs on the troublesome young people and steering them towards the relevant project or activity, where the turning points could exist for them. (Social worker/profession-specific group)

In a number of groups the participants expressed a concern that the research circles wouldn't actually provide any *real change in practice* or that the change processes that had been started would peter out once the research circle was finished. Within the framework for these research projects there was no opportunity to examine whether any real change had actually occurred for the young people and their parents and/or whether any such change lasted over time. Despite this, in several of the area-specific groups, the participants described how the discussions in the research circles had contributed to enhanced collaboration between the participants in their work with the young people in the area or at the school. In many groups the participants also described the occurrence of an individual change process, primarily in the form of a changed approach to their work with violent young people. A number of the participants say that they are aware of an inner change that has taken place within them and has resulted in them being more positive in relation to both the young people and their work, and feeling more confident in their professional role.

Increased collaboration across professional boundaries

In the first project, profession-specific groups and area-specific groups were formed. In the second project, both groups can be seen to be area-specific in nature, since they include a variety of different professions from one and the same school. The thinking behind these varied group constellations was that some groups would provide an opportunity for reflection within a specific profession and others would provide an opportunity for reflection between different professions. The participants in the profession-specific groups were given an opportunity to highlight, discuss and create new knowledge about the conditions for each profession in the work with violent young people. On the other hand, the participants in the area-specific groups – through their meeting with other professions and volunteers – were given an opportunity to discuss the collective work being done with violent young people in their specific geographical area or at their own school. Collaboration is described as

the key to creating understanding between different actors, clarifying the distribution of responsibilities between different actors, and jointly creating clear boundaries, norms and rules for the young people.

Collaboration across professional boundaries is described as a success factor in all of the research circles and is highlighted as one of the most important criteria in the work with violent young people. The discussions regarding what it is that facilitates collaboration highlight the need to gain an insight into, and an understanding of, other professions' conditions and work, and the need to make the most of the work and efforts of volunteers within the framework for various voluntary organisations. Increased understanding between different professions is described by some participants as leading to a clearer distribution of responsibilities between different actors. *Through collaboration it is possible to gain increased knowledge, and the roles and the work become clearer* (Social worker/area-specific group). It is also described how different forms of professional networks are beneficial to the work. *A strong network with a clear form of collaboration is a good way to get the work with violent or troublesome children at school to be effective* (Teacher/area-specific group).

The thing that was most often described by the participants as the reason why they did not succeed particularly well in their work with violent young people and their families was shortcomings in the collaboration between the various authorities. A number of obstacles to effective collaboration were highlighted, such as a lack of resources, a duty of confidentiality (secrecy) between authorities, clashes between different starting points in the work, an ambiguous distribution of responsibilities, too many people being involved or problems with the personal chemistry between individuals. The participants discussed how the distribution of responsibilities had been ambiguous in a number of cases and had led to the problem *being bounced around between different actors without any collaboration actually taking place* (Police officer/area-specific group). One participant describes how *the young people end up in the middle and don't receive support from anyone* (Field assistant/area-specific group). Another participant describes how a lack of collaboration can actually contribute to young people developing violent behaviour. Some participants mention that there is a permanent trans professional operation in the area in which they work, as well as networks that meet regularly and that include both professionals and volunteers. All of the participants say that they are part of various forms of such collaborative groups or networks. The

results of the network maps also illustrate the existence of a well-established system for collaboration. Many of these collaborations are part of the working place's procedures and have been systematically developed and implemented.

In the area-specific groups the participants describe how the mix of participants in the research circle, with various professions being joined by representatives for various organisations and institutions, facilitated an increased level of understanding for each other's work methods and perspectives.

It is important to have understanding for one another and for the various professional roles that exist. It is important to maintain a holistic view. We can't all see a young person with the same eyes, but we can have a consensus whereby we have an understanding for each other's different experiences and knowledge. Different strengths and knowledge provide different opportunities in terms of how we view solutions and problems. In the past it was a case of trying to convince one another as to which view was the right one. But if you gain insight into the perspectives of others then hopefully you won't miss the individual behind it all. (Social worker/area-specific group)

Changed approach

The participants describe how the research circles have provided them with an opportunity to share their experiences with other professions and learn about the conditions that apply to other professions. A number of participants mentioned how the latter had led to an opportunity to find new approaches to their work with young people. Some participants in the research circles, in particular those who are not themselves formally qualified or trained in working with young people with specific problems, described how they gained a more positive approach in relation to these young people. Some participants also described how the contact with theories and research that had a specific focus on the work with violent young people had strengthened them in their work. This was particularly apparent in the second project, where the structure of the research circles was based on current research and empowerment theories and on the concept that the participants should work in a concrete manner with the aim of strengthening pupils in order to improve the school environment when it comes to degrading behaviour and bullying. Focus was initially placed primarily on the problems that existed among the pupils, and certain pupils were described as *problem students*. However, as time went on, the participants in the research circle began to increasingly focus on the pupils' strengths and assets.

It's good to have received explanations and knowledge about what it is that takes place between the pupils. I now see that which is going on with new eyes, whereas before my view of what was happening was more negative. I am now able to understand things better. (Teacher/second project)

The participants also changed their perspective during the project, from having primarily focused on the pupils who were the victims of violence and degrading behaviour to focusing more on the pupils who actually subject others to such treatment. The participants described how it was positive to gain an opportunity to relate to and reflect on a concrete approach when they work with issues like bullying and degrading behaviour. They are not trying to say that the problems disappear, but they do mean that the approach can make a positive difference and *that focusing on a child's assets and trying to work on that basis instead of focusing on the problem makes the work more positive. You break the negative spiral, and a positive approach is contagious* (Teacher/second project).

Some of the participants describe how *they went from seeing problems* at their workplace and among their colleagues to increasingly focusing on their own and their colleagues' strengths instead. A number of participants emphasise the importance of seeing each other and supporting one other in order to become more secure and confident in their professional roles and thus dare to take action in situations they find uncomfortable. A number of participants described how the research circles had meant that they themselves had been strengthened by having their attention drawn to how important their work with the young people actually is, and how they can make a difference through their approach.

Some final reflections

It is apparent from this study that the participants in the research circles view knowledge in a way that is largely in keeping with Vygotsky's definition, whereby interaction and the social process is central to the development of knowledge (Strandberg, 2006). In the theory section, Freire's (1972) starting point in the dialogue between equal parties was described as a prerequisite for the creation of knowledge that makes the participants aware of different structures.

In most of the research circles, it can be noted that the dialogues have contributed to a beneficial knowledge process that has made the participants more aware of the conditions and structures that apply to their own profession and other professions, as well as how this affects the work with violent young people. Such a process requires a permissive group climate where the participants can meet and together generate a creative dialogue that is based on continuity, voluntariness and commitment to the theme in focus. In order to bring any hidden feelings of antagonism or hidden power structures out into the open, a process questionnaire that is completed by the participants after each meeting is an important tool. The research circles contributed to providing the participants with an opportunity to discuss and reflect on what they did that worked well, and what worked less well, in their work with violent young people. They also received an opportunity to exchange thoughts and ideas with one another and to find new ways to develop their existing work together. It was, however, apparent that the dialogue-based knowledge process did not suit all of the participants, some participants would have preferred a more traditional form of education instead.

The participants in the first project had the opportunity to use case descriptions as a basis for the discussions in the research circles, while the participants in the second project carried out exercises with their pupils between the circle meetings. Based on these approaches, an opportunity was created for the participants to reflect on their actual work, something that can be seen as a form of experience-based learning or can be described in terms of "learning by doing". According to Dewey (1999), such forms of learning are desirable for the creation of lasting knowledge. It can also be noted that Vygotsky's description of the psychological processes through which learning takes place, involving the concepts of thinking, talking, problem-solving, reading, emotions and desire, have all been consistently present during the process (Strandberg, 2006). It is hoped that the projects have seen the commencement of discussions and reflections that will continue even after the end of the research circles. There is, however, a risk that the scope for such discussions and reflections does not exist in the participants' everyday work situations, and the question of whether or not there will be a continuation of such activities is primarily a managerial and organisational issue, since a decision is required to officially allocate time to such discussion and reflection.

Freire (1992) describes how change processes arise through a critical dialogue between people. In some research circles the process has primarily been knowledge-generating in nature, while in other groups the process has led to change in the participants' own work operations and activities. The change process has primarily consisted of enhancing collaboration across professional boundaries and of the participants receiving an opportunity to change their own approach to their work. The participants in the profession-specific groups were given the opportunity to discuss and reflect on the conditions that apply within their own profession. This entailed a more in-depth understanding of their profession's structures, obstacles and opportunities in the work with violent young people. In the area-specific groups, on the other hand, one of the primary benefits was described as the fact that the research circle initiated a change process that contributed to the enhancement of prevailing forms of collaboration across professional boundaries and the establishment of new networks. Collaboration across professional boundaries is described as a success factor in all of the groups and is highlighted as one of the most important criteria in the work with violent young people. On the whole it can be noted that the dialogue receives a different starting point and content depending on the mix of participants in the groups, in particular depending on the choice of profession-specific or area-specific group constellations. Different types of knowledge and change processes are created, depending on the make-up of the group. It can therefore be of importance to consider this aspect prior to the start of any research circle and to ask the question: is it profession-specific knowledge or knowledge across professional boundaries that should be in focus for this research circle?

The process that takes place in the research circles contains clear elements of empowerment pedagogy, which entails strengthening individuals through learning and knowledge (Freire, 1972). In some of the research circles, particular in the second project, a process can be identified that can be likened to the one that Evans (1992) describes as central to empowerment work and which leads to the development of an individual's ability to think critically and an enhanced valuation of one's self-image. According to some participants, the research circles have led to increased self-confidence and an increased level of awareness in relation to their own work. They have also led to a change of perspective, from primarily

focusing on problems to focusing more on opportunities, which has contributed to a change whereby the participants have been strengthened and feel happier in their work.

Whether or not any real and long-term change has actually taken place for the young people and their families is not something that can be determined within the framework for this study. Follow-up evaluations would be needed in order to find out whether – and, if so, in what way – changes have taken place over time. Finally, it should also be pointed out that it is the professionals' perspective that has been in focus during these research circles and, as a consequence, it is the professionals who have been afforded the right of interpretation when it comes to the young people's situations and needs. This entails a reproduction of a power structure that is already palpable between the professionals and the young people and their families. Even though it can be noted that the professionals possess a large amount of knowledge about this phenomenon, it must still be remembered that the young people's perspective is missing in this study. An important complement to this study would therefore be to find a participant-oriented research model that includes the young people in the future production of knowledge and future change processes.

References

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet (Learning and participation)*. Lund: Studentlitteratur.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). *Why action research? Action Research*. 1, 9-28.
- Dewey, J. (1999). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Evans, E. N. (1992). "Liberation theology, empowerment theory and social work practice with the oppressed" in *International Social Work*. Vol. 35, 135-147.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Wigger, A., Lecaplain, P., Svensson, O. & Stelmaszuk, Z. W. (2008). *Professional support for violent young people. Results of a Comparative European Study*. Freiburg: Centre for childhood and adolescence research.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kjellman, C., Lecaplain, P., Stelmaszuk, Z. W. & Wigger, A. (ed.) (2011). *Developing quality-based support for young people with violent behaviour. Experiences and results of a European research-practice transfer project*. Freiburg: Centre for childhood and adolescence research.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kjellman, C., Lecaplain, P., Gomes, P. O. & Wojciechowski, T. (ed.) (2013) *Violence Prevention and Resilience Promotion in Schools – report about the international research project STRONG: Supportive tools for resilient, open-minded and non-violent grassroots work in schools*. Freiburg: Centre for childhood and adolescence research.
- Gutiérrez, L. M. (1990). *Working with women of colour: An empowerment perspective*. National Association of Social Workers, Inc.
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirkel i skolan: en kritisk granskning (Conditions for research circles in the school environment: a critical review)*. Stockholm: Authority for school development.
- Holmstrand, L. (2006). *Deltagarbaserad aktionsforskning – ett nytt paradigm? (Participant-based action research – a new paradigm?)* Wingård, B. (red.). *Livslång nyfikenhet. En vänbok till Gunilla Härnsten (Lifelong curiosity. A friend's book for Gunilla Härnsten)*. Stockholm: HSL Publishers.
- Härnsten, G. (1995). *Den långa vägen till föräldramedverkan. Rapport från två forskningscirkel om arbetarrörelsen och skolan (The long road to parental participation. Report from two research circles regarding the labour movement and schools)*. *Pedagogisk forskning i Uppsala (Pedagogical research in Uppsala)*, 125.
- Härnsten, G. (1995). *Forskningscirkeln – pedagogiska perspektiv (The research circle – pedagogical perspectives)*. Stockholm: LO.
- Härnsten, G. (2001). *Kunskapsmöten i skolvärlden – exempel från tre forskningscirkel (Knowledge meetings in the school world – examples from three research circles)*. Stockholm: The Swedish National Agency for Education.
- Högdin, S., Kjellman, C. & Svensson, O. (2011). *The national implementations of STRONG – Sweden*. K. Fröhlich-Gildhoff, C. Kjellman, P. Lecaplain, Z. W. Stelmaszuk, & A. Wigger (ed.). *Developing quality-based support for young people with violent behaviour. Experiences and results of a European research-practice transfer project*. Freiburg: Centre for childhood and adolescence research.
- Högdin, S., Kjellman, C. & Ranagården, L. (2013). *Country-Specific Adaption – Sweden*. K. Fröhlich-Gildhoff, C. Kjellman, P. Lecaplain, M. P. Gomes & T. Wojciechowski (ed.). *Violence Prevention and Resilience Promotion in Schools – report about the international research project STRONG: Supportive tools for resilient, open-minded and non-violent grassroots work in schools*. Freiburg: Centre for childhood and adolescence research.
- Lewin, K. (1997) *Resolving social conflicts: Field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lundberg, B. & Starrin, B. (1990). *Forskningscirkel i Värmland. Reflektioner och utmaningar (Research circles in Värmland. Reflections and challenges)*. Karlstad: Centre for Public Health Research.
- Lundberg, B. & Starrin, B. (2001). *Participatory Research – Tradition, theory and practice*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Sandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar (Vygotsky in practice. Among swots and cheaters)*. Nordstedt's academic publishing house.
- Starrin, B. (1993). *Participatory Research – att skapa kunskap tillsammans (Participatory Research – creating knowledge together)*. J. Holmer & B. Starrin (red.). *Deltagarorienterad forskning (Participant-oriented research)*. Lund: Studentlitteratur.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001). *Practitioner Research*. V. Richardson (Eds.). *Handbook of Research on Teaching*. American Education Research Association.

VIOLENCE
PREVENTION
IN SCHOOLS:
RESILIENCE
PROMOTION IN
THE FRAMEWORK
OF A EUROPEAN
PRACTICE
RESEARCH
PROJECT

Katharina Rauh

Evangelische Hochschule Freiburg – Alemanha

Klaus Fröhlich-Gildhoff

Evangelische Hochschule Freiburg – Alemanha

froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de

Resumo

Este artigo apresenta o quadro teórico, a concepção e a avaliação dos resultados do projeto internacional Strong de investigação prática no que à implementação de estratégias de prevenção da violência nas escolas diz respeito através da promoção da resiliência. Após a apresentação breve dos resultados quantitativos e qualitativos, serão realçados os fatores de sucesso de uma estratégia de prevenção.

Palavras-chave

Resiliência; Promoção da resiliência; Prevenção da violência; Desenvolvimento escolar; Investigação prática.

Abstract

The following article presents the theoretical background, design and evaluation results of the international practice research project Strong implementing strategies of violence prevention in schools by means of resilience promotion. After presenting the results from the quantitative and qualitative results briefly, success factors for the implementation of a prevention strategy are highlighted.

Keywords

Resilience; Resilience promotion; Violence prevention; School development; Practice research

Résumé

Cet article présente le cadre théorique, la conception et l'évaluation des résultats du projet international de recherche pratique Strong dans la mise en œuvre de stratégies visant à prévenir la violence dans les écoles pré-occupations en favorisant la résilience. Après la brève présentation des résultats quantitatifs et qualitatifs seront mis en évidence les facteurs de réussite d'une stratégie de prévention.

Mots-clés

Résilience; Promotion de la résilience; Prévention de la violence; Rendement scolaire; Recherche opérationnelle.

Resumen

En este artículo se presenta el marco teórico, el diseño y la evaluación de los resultados del proyecto internacional de investigación práctica Strong de la implementación de estrategias para prevenir la violencia en las escuelas mediante la promoción de la resiliencia. Después de la breve presentación de los resultados cuantitativos y cualitativos se destacarán los factores de éxito de una estrategia de prevención.

Palabras clave

Resiliencia; Promoción de la resiliencia; Prevención de la violencia; Rendimiento escolar; Investigación práctica.

1. Introduction to the STRONG¹ project and its goals

Between 2011 and 2013, an international consortium of five institutions (ZfKJ Freiburg, Germany; IRTS Rennes, France; Breakwater Foundation Krakow, Poland; PFSE Porto, Portugal; University of Halmstad, Sweden) from five different European countries aimed to implement an empirically-based strategy of violence prevention and resilience promotion in schools. The goals of the STRONG project were specified for different target groups involved in the multi-level approach:

1. The school is supported in *developing a prevention and intervention concept*, in *establishing a philosophy that focuses on the strengths and resources* of the pupils and the staff and in *reinforcing its co-operations with families and external partners and stakeholders*.
2. The teachers, social workers and other pedagogical staff *receive training to be able to promote the resilience factors* in their pupils, to become more self-efficient in tackling violence and thus experience less strain in their everyday work.
3. The pupils' *well-being and attitude towards the school improves* through the strength orientation, *they become more self-efficient in dealing with violent and aggressive behaviour through in-classroom activities of prevention and resilience promotion* and they *exhibit less violent behaviour and aggressive tendencies and experience less anxiety towards peers*.
4. The parents are *offered participation* in school processes and *good co-operation with the school is maintained* before problematic situations occur.

2. Resilience promotion as means of violence prevention in schools

To reach the aforementioned goals in the most effective way, findings from research have to be taken into account and an empirically sound base has to be applied.

2.1 The development of violent behavioural tendencies

Approaching the concept of violence from a theoretical perspective, the spectrum of applied definitions of violence and violent behaviour is vast and highly dependent on the scientific traditions from which they originate, their cultural embedding or the focus of underlying empirical designs. Most of these definitions consider either biological, psychological or social determinants of violent behaviour, however a holistic combination model of all three factors is highly promising. Therefore the *bio-psycho-social explanation model* (figure 1) has served as a theoretical basis in the STRONG project.

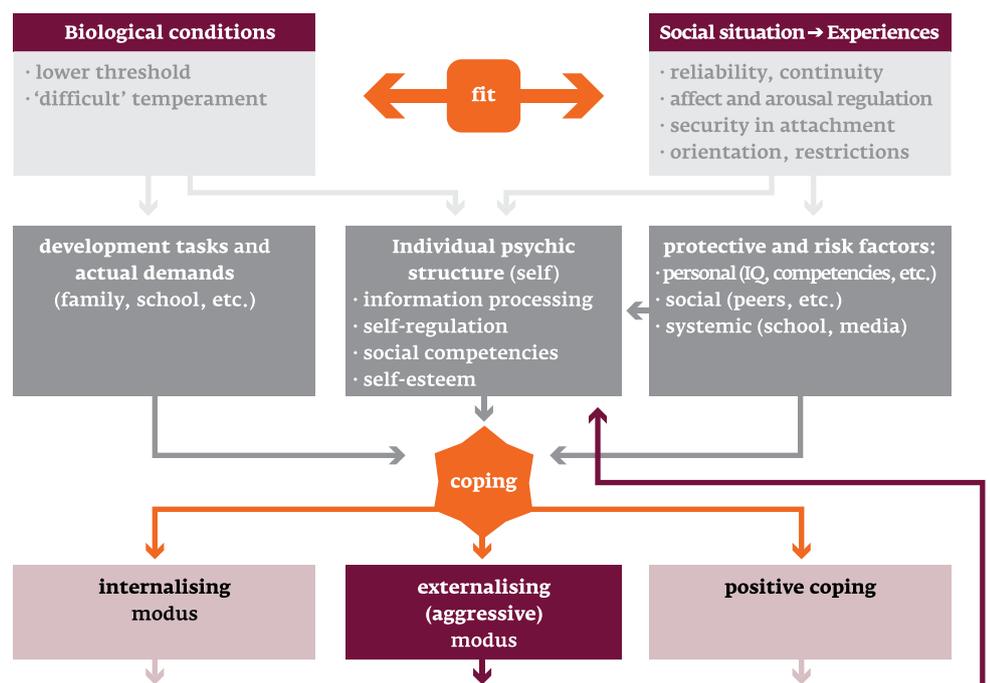


Figure 1:
Bio-psycho-social explanation model of violent behaviour

Individual mental structure

There are four key components of the personality structure of children and adolescents who display aggressive/violent behaviour or suffer from disorders in social behaviour (Schmeck, 2003; Resch, 2004; Wurmser & Papousek, 2004; Essau & Conradt, 2004; Fröhlich-Gildhoff, 2006):

1. *Limited, aggressively biased information processing*: a tendency to perceive situations or persons as suspicious or hostile resulting in building up aggression as a defence strategy to find vindication
2. *Low abilities of self-regulation concerning affect and arousal*: difficulties to regulate and control strong emotions, such as anger or rage
3. Lack of social competences, especially when it comes to solving social conflicts without aggression
4. *Low self-esteem which will temporarily be compensated for with aggressive behaviour*: the display of aggressive behaviour can lead to the short-term self-perception of efficacy and control, however violent behaviour is being restricted and punished which in the long run leads to the reduction of self-esteem.

Social environment and situational triggers

In addition to biological preconditions, individual psychological dispositions and the structure of the social environment, there are situational triggers, which facilitate the realisation of aggressive or violent behaviour:

- ambiguous social situations,
- excessive situational demand or confrontation without flight possibilities,
- social environments which tolerate violence (e. g. peer groups with a positive attitude towards violent behaviour),
- influence of drugs and alcohol
- media can trigger psychologically unstable children and adolescents (Borg-Laufs, 1997; von Salisch et al. 2005; Selg, 2003).

Prevention programmes

When it comes to the prevention of violent behaviour usually two types of programmes are implemented: the first focuses on the violent behaviour and aggressive tendencies of the individual to address these patterns directly (e. g. Cierpka, 2001), the second type focuses on strengthening the child's abilities to develop general life skills and resilience (e. g. Fröhlich-Gildhoff et al, 2012). Results from prevention research has shown (summarised from Beelmann, 2006, Bengel

et al. 2009, Durlak & Wells, 1997; Durlak 2003; Heinrichs et al., 2002)

- that the promotion of general developmental capabilities produces better long-term effects than the prevention of isolated behavioural disorders.
- that preventions programmes are more successful if they follow a multi-systemic approach (e. g. including children, parents and professionals).
- that programmes longer than six months have more sustainable effects than short-term interventions or isolated training sessions.
- that well-structured programmes providing behaviour-oriented strategies are more successful than open and less structured programmes.

The STRONG project aimed to take into account these success factors identified by previous prevention research, with the promotion of general developmental capabilities being a main building block of the project design.

2.2 The resilience approach to prevent violent behaviour

In the last 15 years, there has been a shift in paradigms regarding the development of behavioural disorders and mental illness. Multiple disciplines, such as developmental psychology and public health sciences are focussing on protective factors in people's lives. This shift signifies a change in perspective from a deficit-oriented view towards a strength- and resource-oriented view instead (Lösel & Bender, 2007; Luthar, 2006; Opp & Fingerle, 2007; Petermann et al. 2004; Werner 2007). Longitudinal studies, for example the Kauai-study (Werner, 2000; 2007) or the Mannheim risk child study (Laucht et al. 2000), have shown the high risk environments did not cause mental illness or behavioural disorders in all the children living under these high-risk conditions. Therefore the key question of resilience research is: *which factors are conducive to successful development?*

Resilience describes the individual's abilities to manage crisis, difficult situations and developmental tasks successfully. Resilience research has identified several factors that can be referred to when analysing strengthening resources and coping capabilities in children (Lösel & Bender, 2007; Bengel et al. 2009; Werner, 2007; Wustmann, 2004; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

The most important protective factor for mental well-being is the experience of a secure and stable relation to a 'significant' adult, the experience of secure attachment (Werner, 2007; Rönnau-Böse, 2013). Luthar (2006) summarizes the results of 50 years of resilience research as follows: "resilience rests, fundamentally, on relationships" (Luthar, 2006, p. 780).

On a personal level there are six competencies, which promote resilience:

Resilience is not an inherited characteristic, but is developed during the course of life, and it is dynamic, meaning that its development depends on experiences made whilst managing difficult tasks in real life. In this respect it fits well, but is not identical to the life skills concept² (WHO, 1994; UNICEF 2011).

Current research shows the special importance of (early) childhood years for the development of cognitive, emotional and social development of children (e. g. Dornes, 1997; 2009; Hüther, 2005; Petermann et al., 2004). This in turn leads to the special importance of early preventative promotion of self-esteem, self-efficacy, exercising self-control, social competences and problem-solving strategies to generally enhance the management of changes and crisis. A lot of prevention programmes have been created and evaluated for school children. Focussing on this age group offers various opportunities:

- being able to reach almost the whole age cohort through compulsory schooling in most European countries,
- applying the setting approach and by that including children, parents, teachers, social workers and the school as an institution,
- catering for local needs by using the information the school has by being a well-established institution in the area,
- using the fundamental influence of teachers and social workers on the development of children (e. g. Murdock & Bolch, 2005; DuBois & Silverthorn, 2005; Baker, 2006; Opp & Wenzel, 2003).

Operationalisation:
six resilience factors



Figure 2:
Six resilience factors

3. Implementation process

4. Evaluation design

The findings of violence prevention and resilience promotion research have been translated into the design and implementation of STRONG:

- It follows the setting approach and addresses children and their families, teacher, pedagogical staff and the school as an institution.
- It empowers pedagogical staff to implement in-classroom activities to tackle violence and promote resilience by special training sessions and through practical guidance.
- It supports the school to take a resilience perspective through organisational development and thus improve the children’s and the staffs’ well-being at school.

Due to different preconditions in the consortium countries different implementation strategies³ were applied, however a common core implementation was defined which consisted of the implementation of four mandatory teacher training sessions on the topics of violence prevention and resilience promotion, implementing in-classroom activities to promote the pupils resilience, co-operation with parents and the discussion of the mapping results. Addressing the schools specific needs, topics for three additional training sessions were compiled, such as *staffs’ resilience, team development and securing the sustainability of STRONG*. These training sessions were supported by additional voluntary coaching sessions. These coaching could either be used for specific topic of teachers or as means of support when implementing and reflecting the in-classroom activities. The implementation of the in-classroom activities was also part of the core components of STRONG, which were implemented by the teachers and pedagogical staff and in some countries by the researchers themselves.

As previously discussed, the multi-level approach proved to be the most powerful strategy in resilience promotion. Therefore pupils as well as teachers and other pedagogical staff participated in the evaluation process. Figure 3 shows the scheme of the evaluation design, which consisted of a pre-post test mixed methods design with additional process evaluation components. The implemented methods will be discussed in chapter 4.1 for the pupil level and in chapter 4.2 for the teacher and pedagogical staff⁴.

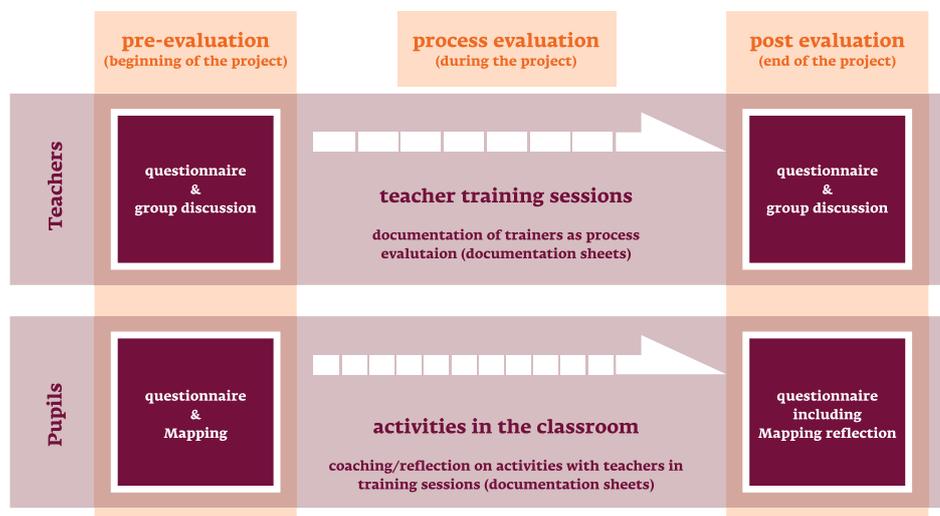


Figure 3: evaluation design (only containing instruments implemented in all countries)

4.1 Evaluation instruments on the pupils level

Qualitative methods

Mapping: One important qualitative evaluation component was the Mapping techniques which was introduced by the Swedish project team and was applied on one hand for an analysis of the perceived feelings of safety and well-being connected to specific spaces and on the other hand as an in-classroom activity to initiate communication on the pivotal areas in their school environment and encourage pupil participation in processes of change. Mapping was a novel technique for all consortium countries but Sweden, where it has been implemented for several years (Alvant, Elgemyr & Gustafsson Figueroa, 2012). Also *open-ended questions* to assess the reaction patterns of the teachers concerning incidents involving violence in the school were included in the pupils’ questionnaire.

Quantitative methods

The quantitative sections of the pupils' questionnaire consisted of five different scales from two standardised instruments:

- the *social acceptance and bullying scale* (assessment of feelings of rejection by peers and anxiety towards peers) and the *school environment scale* (assessment of feelings towards the school and teachers) from the KIDSCREEN Group (2006), which is an inventory available in several languages and for different reference values and with satisfying psychometric properties.
- the *problem-oriented behaviour scale* (assessment of adaptive strategies of emotional regulation), the *aggressive behaviour scale* (assessment of maladaptive strategies of emotional regulation) and the *social support scale* (assessing the activation of the social surrounding as a coping mechanism) of the FEEL-KJ (Grob & Smolensky, 2005) which only provides reference values from a German speaking norm sample, so prudence in the interpretation of comparisons with reference values is required.

Additional items covering the awareness of rules for preventing violence, frequencies of different types of violence and perpetrators in schools and witnessing incidents of violence were also implemented in closed format in the pupils' questionnaire for quantitative analysis.

4.2 Evaluation instruments on the teacher and pedagogical staff level

Qualitative methods

At teacher level, different qualitative methods were implemented as part of the outcome and the process evaluation. For the process evaluation, *semi-structured process evaluation sheets* were filled in by the researchers after each training session to document the developments in the schools, the changes that were agreed on and the conflicts that arose during the process. To enrich the quantitative data, *pre-structured group interviews* were conducted at the pre and post measuring points on the topics of the perceived occurrence of violence in their school, on personal resources and on feedback on the trainings and the in-classroom toolbox of activities for violence prevention and resilience promotion. The interviews were analysed using the content analysis method (Mayring, 2003) and provided more in-depth information on the organisational development processes in the individual schools. The feedback on and rating of the impact of STRONG

has also been part of the open-ended post-evaluation questionnaire to gain insight into the sustainability of the project implementation.

Quantitative methods

The quantitative instruments, which have been applied, consisted of three scales from two standardized instruments:

- the *job satisfaction scale* (assessment of the degree of satisfaction with the job situation) and the *emotional exhaustion scale* (assessment of the extent of feeling drained by the job) from the Hamburger Burnout Inventory (Burisch, 2006) for which only German norm values are available. The instrument provides a rating of being at risk to suffer from burn-out syndrome though individual scores.
- the *general self-efficacy scale* (assessment of a positive self-belief including confidence in the capacity to perform difficult tasks successfully) (Schwarzer & Jerusalem, 1995), which is available in several languages and with different national reference values.

Several questions in closed format were added to the standardised items concerning their reaction to incidents involving violence, the strategy of the school to tackle violence, their co-operation with colleagues and external experts and their perception of the well-being of the pupils.

5. Project results

In this chapter the quantitative results will be presented. It should be clarified that the term 'national' is being used as a descriptive term referring to the specific subsamples of the project, but does not make representative statements about the five participating countries in general. As mentioned before, some quantitative instruments were only available in German and with German-speaking reference values. For these instruments the results should be interpreted with caution. Whenever international reference values were available, they have been applied.

5.1. Sample description

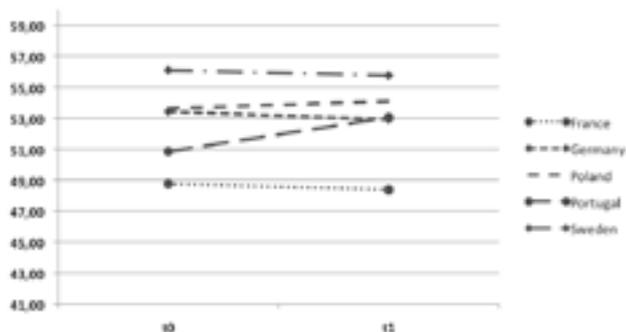
The following table shows the pupils and teachers sample differentiated by country and measuring point.

Table 1: sample description

| country | measuring point | n pupils (male/female) average age (in years) | n teachers (male/female) |
|----------|-----------------|--|--------------------------|
| France | t ₀ | 147(61/78) 11,14 | 24 (9/15) |
| | t ₁ | 101 (41/57) 11,84 | 15 (2/11) |
| Germany | t ₀ | 196 (112/83) 11,18 | 23 (6/17) |
| | t ₁ | 182 (107/74) 11,60 | 13 (4/9) |
| Poland | t ₀ | 184 (91/93) 11,02 | 53 (8/44) |
| | t ₁ | 137 (60/75) 11,78 | 37 (4/29) |
| Portugal | t ₀ | 182 (93/87) 10,80 | 35 (8/27) |
| | t ₁ | 153 (78/73) 11,41 | 32 (7/23) |
| Sweden | t ₀ | 110 (63/45) 12,36 | 34 (10/22) |
| | t ₁ | 116 (67/49) 12,84 | 29 (11/16) |
| Portugal | t ₀ | 819 (420/386) 11,06 | 169 (41/125) |
| | t ₁ | 689 (353/328) 11,60 | 126 (28/88) |

5.2 Results from the pupils sample

For the scales taken from the KIDSCREEN inventory, different national reference values are available for four age and gender-divided subgroups. In the following only the analysis of the complete pupils sample will be discussed. Figure 4 shows that in the pre and post evaluation the ratings of the pupils concerning the *school atmosphere* are rather consistent. Accordingly, in the conducted repeated measures ANOVA neither significant main effects between the two measuring points could be found ($F_{main}(1, 550)=0,680; p>.05$), nor significant interactions between the country and the measuring points ($F_{int}(4, 550)=2,226; p>.05$). Nevertheless, the national mean values are distribute in a score range of less that \pm half a standard deviation and can thus be classified as normal scores. Additional questions of the questionnaire supported a rather positive perception of the school atmosphere.



The same procedure was conducted with the data of the *bullying scale* and the mean values can be seen in Figure 5. Here a statistically highly significant main effect between both measuring points could be shown ($F_{main}(1, 539)=16,103; p<.005$), as well as highly significant interactions between the country and the measuring points ($F_{int}(4, 539)=4,036; p<.005$). In the multiple comparisons, the pre- and post values of the Swedish pupils proved to be significantly above the values of the other countries. This, in general, describes a positive development for the participating schools, meaning that pupils experience anxiety towards their peers less often, feel more socially accepted and are less likely to become a victim of bullying by the end of the project. However the degree of this development differs from country to country. In the pupils' questionnaire, there has also been a shift concerning the types of violence that pupils perceived: from a mix of verbal and physical violence before the project to less physical forms of violence, however analysis of the frequency of the occurrence of the different forms could not be conducted.

Figure 4: Means from the school environment scale divided by country (higher score signifies a more positive perception of the school environment)

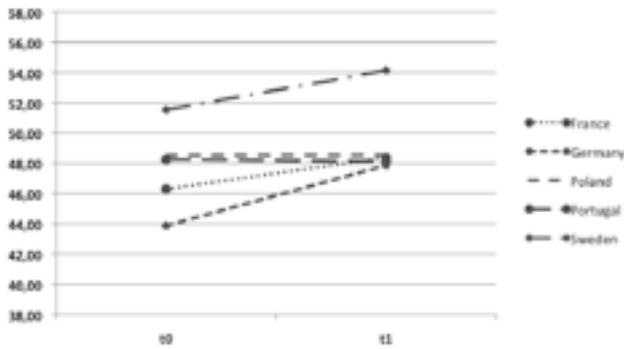


Figure 5: Means from the bullying scale divided by country (higher score signifies less anxiety towards peers and more social acceptance)

In the pre and post project analysis of the pupils' data of the *problem-oriented behaviour* scale, significant main effects could be found signifying a positive development in all the countries ($F_{main}(1, 452)=6,767$; $p<.05$), however no significant interaction between the country and the measuring points could be shown ($F_{int}(4, 452)=1,111$; $p>.05$).

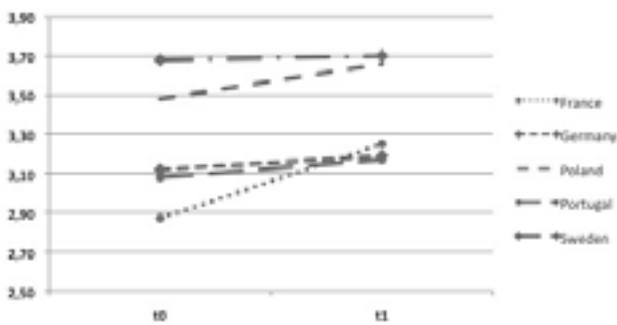


Figure 6: Means from the problem-oriented behaviour by country

This means that in the end of the STRONG, the pupils approach specific situations with a more positive perspective and are more likely to change problematic situations for the better. As Figure 6 indicates, national mean values differ at the first measuring point and converge in the post evaluation. This demonstrates that the initial situations not only of the schools, but also of the countries are very diverse and thus required specific implementation foci.

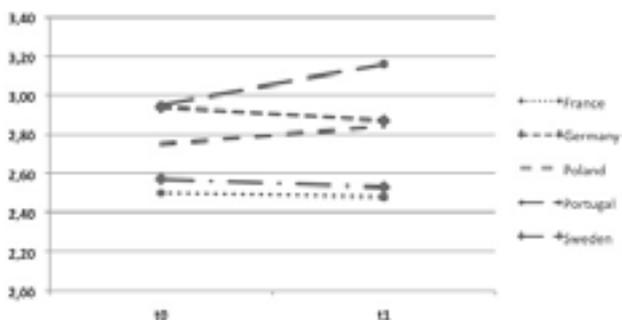


Figure 7: Means from the social support scale by country

The pre-post-analysis of the social support scale shows heterogeneous developments: between the two measuring points no statistically significant main effects ($F_{int}(4, 429)=0,362$; $p>.05$) or interactions ($F_{int}(4, 481)=0,481$; $p>.05$) could be found. Polish and Portuguese pupils achieved higher values at the second measuring point, thus are more likely to activate their social surrounding when experiencing difficult situations after the project, German pupils show a decrease in the social support scale data and Swedish and French pupils remaining on almost the same score.

The *aggressive behaviour scale* also shows inconsistent developments across participating countries, accordingly no statistically significant main effects ($F_{main}(1, 429)=1,358$; $p>.05$) or interactions ($F_{int}(4, 429)=0,362$; $p>.05$) could be found: France, Poland and Sweden achieved lower scores in the post evaluation than in the pre-evaluation, indicating a positive development by pupils being less likely to use aggressive behaviour as a coping strategy. In Portugal, however, the pupils showed higher values of aggressive behaviour after the project and in Germany the scores remained almost the same.

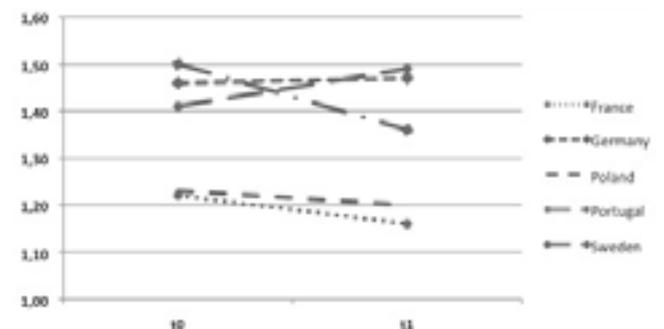


Figure 8: Means from the aggressive behaviour scale by country

In the discussion of the pupils' Mapping results several similarities were discovered in all the participating countries:

- The perceived safety of the pupils is strongly connected to adult surveillance: Pupils marked areas as unsafe when there was a lack of adult contact persons, such as hidden or badly visible areas of the schoolyard during breaks, restrooms and changing rooms in the gym. The reactions of the school staff varied from wearing bright safety vest to increase the visibility of the surveillance person to raising money for remodeling parts of the building, but in all countries they led to more awareness among the teachers of sensitive areas in the school environment.
- Hidden accessibility structures in the school envi-

ronment were discovered by the teacher through the discussion with the pupils: It became obvious to the school staff that some areas of the schoolyard are only accessible to certain pupils. In some cases the class cohort was the differentiating factor (e. g. five-graders are not allowed in the soccer field, but can only go to the playing ground during breaks) in other schools a gender-segregation could be found.

- The presence of older pupils causes discomfort in some younger pupils, which in some cases make younger pupils take long or dangerous detours to other school buildings.
- The way to and from school proved to also be a factor when pupils detected incidences involving violence (e. g. during waiting for the school bus), when in some schools caused some discussion, because the teacher are not accountable for the safety of the children outside the school premises.

5.3 Results from the pedagogical staff sample

In the questionnaires for the pedagogical staff an inventory for burn-out syndrome was applied, which does not provide norm values, but categorizes ratings of people into risk groups of experiencing the syndrome. It provides different scores for male and female participants, but due to reasons of anonymity male and female participants are represented in the same figure, but have been categorised by their gender scores.

More teachers seem to experience emotional exhaustion in their job, but not a general dissatisfaction with their work as can be seen in Figure 9 and Figure 10 in numbers of persons by risk group. In the Swedish sample the number of teachers being at risk of suffering from burn-out syndrome are the highest in the consortium. All in all, a decrease of the number of persons at risk of emotional exhaustion in all participating schools is visible, with the exception of the Polish schools, where there is a substantial increase between the measuring points.

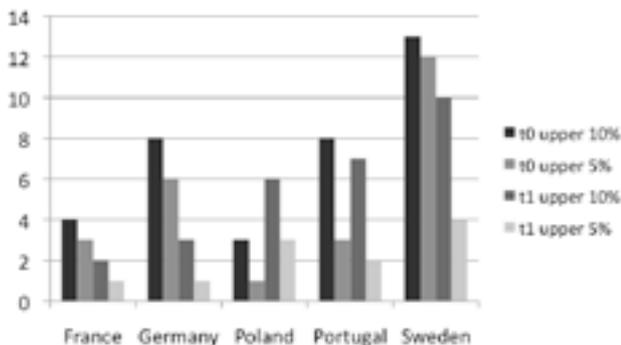


Figure 9: Emotional exhaustion by country (persons by risk group)

The number of teachers being dissatisfied with their job shows a slight decrease between the two measuring point in the German, Polish, Portuguese and Swedish sample. However, from 169 participating teachers in total at the first measuring point only two persons at the most were at risk of being affected by the experience of job dissatisfaction.

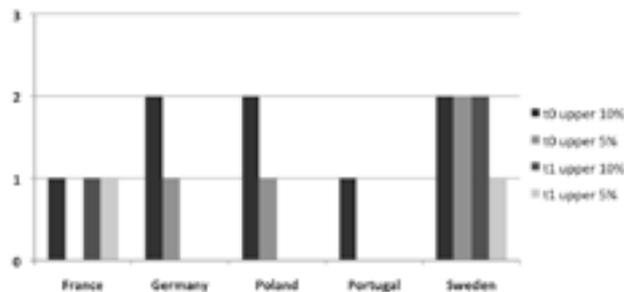


Figure 10: Job satisfaction scale by country (persons by risk group)

A positive development could also be discovered for the general self-efficacy scale, as all national samples show higher scores in the end of the project, meaning that teachers feel more self-efficient, however there was neither a statistically significant main effect between both measuring points, nor a significant interaction between the measuring points and the country ($F_{main}(1, 58)=3,591; p>.05; F_{int}(4, 58)=0,070; p>.05$).

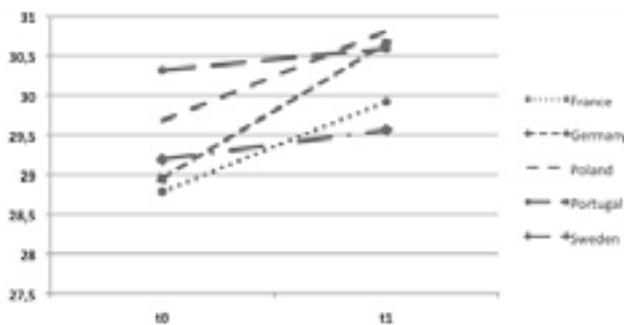


Figure 11: Scores from the general self-efficacy scale by country (higher score signifying feeling more self-efficient)

Other quantitative and qualitative evaluation components have shown similarities in all five countries:

- In the evaluation of the cooperation with externals it was obvious that the cooperation was underdeveloped and needs to be extended. In Sweden the cooperation with social workers seems to be closer, whereas in France professionals from the health systems seem to be the largest group of externals involved in schools. The weakest cooperation in all five countries however seems to be with externals from the judicial system.
- Participation of and insight though externals is

helpful to receive an outside view on their school and the needs. Almost all teachers emphasised that they experienced the approach through the need and strength analysis and the thereof resulting school-specific strategy development as very beneficial.

- Providing time to address issues of prevention and the support of the school board was crucial to the success and sustainability of the project. Teachers said that the trainings and the toolbox of in-classroom activities will elongate the effects of the project, but a certain timeframe outside of the content-packed curriculum teachers have to live up to, school board should make prevention and resilience promotion a priority and provide it with adequate resources.

Endnotes

¹ The STRONG project was funded with financial support from the Daphne III program of the European Commission [JUST/2009-2010/DAP3/AG/1198]. This article presents results from the final report of the project in excerpts, more detailed information on the project can be found in Fröhlich-Gildhoff et al (2013) including the toolbox for in-classroom activities.

² For a comparison of both concepts see Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2014)

³ For a description of an important method in the Swedish implementation see Kjellman & Högdin in this issue.

⁴ In this article only the mandatory evaluation components will be described. In some consortium countries additional qualitative and quantitative instruments, e. g. additional questionnaire scales or qualitative group interviews with pupils have been used. Explorative questionnaires have also been used in two pre-studies by the French and Portuguese consortium countries.

References

- Alvant, P., Elgemyr, M. & Gustafsson Figuerola, K. (2012). Att förebygga brott och problembeteenden i skolan. Presentation och analys av tre lokala projekt [Prevention of violence and problematic behaviour in school. Presentation and analysis of three local projects]. IDÉSKRIFT nr 19 Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44 (3), 211-229.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. [Effectiveness of prevention measures in children and young people: Results and implications of integrative successful research]. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 151-162.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit [Protective factors in children and young people. State of research to psycho-social protective factors for health]. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Borg-Laufs, M. (1997). *Aggressives Verhalten: Mythen und Möglichkeiten*. [Aggressive behaviour. Myths and possibilities]. Tübingen: DGVT.
- Burisch, M. (2006). *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung* [Burn-out syndrome: Theory of internal exhaustion]. Berlin: Springer.
- Cierpka, M. (Eds.) (2001). FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. [WITHOUT FIST – a curriculum for the prevention of aggressive and violence-prone behaviour in children in class forms 1 to 3]. Göttingen: Hogrefe.
- Dornes, M. (1997). *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. [Early childhood. Developmental psychology in the early years]. Frankfurt: Fischer.
- Dornes, M. (2009). *Der kompetente Säugling*. [The competent infant]. (14th edition). Frankfurt/M.: Fischer.
- DuBois, D. L. & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 95 (3), 518-524.
- Durlak, J. A (2003). Generalizations regarding effective prevention and health promotion programs. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *The encyclopedia of primary prevention and health promotion*. (Pp. 61-69). New York: Kluwer Academic/Plenum.

- Durlak, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents. A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Essau, C. A. & Conradt, J. (2004). *Aggression bei Kindern und Jugendlichen. [Aggression in children and adolescents]*. München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). *Freiburger Anti-Gewalt-Training (FACT) – Konzept, Manual, Evaluation [Freiburger anti-violence training – concept, manual, evaluation]*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienz in Grundschulen (PRiGS). Ein Kursprogramm. [Prevention and resilience in primary schools (PRiGS). A course programme]*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kjellman, C., Lecaplain, P., Prata Gomes, M. & Wojciechowski, T. (2013). *Violence prevention and resilience promotion in schools. Report about the international research project STRONG – supportive tools for resilient, open-minded and non-violent grassroots work in schools*. Freiburg: FEL-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2014). *Resilienz. [Resilience]*. München: Reinhardt/UTB.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2005). *FEEL-KJ: Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen. [FEEL-KJ: Questionnaires on the evaluation of emotional regulation in children and young people]*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). *Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. [Prevention of children's behavioural disorders]. Psychologische Rundschau*, 53 (4), 170-183.
- Hüther, G. (2005). *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn den Menschen und die Welt verändern. [The power of internal pictures. How visions change people's brains and the world]*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2000). *Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. [Risk factors and protective factors in the development of children and young people]. Frühförderung interdisziplinär*, 3, 97-108.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. (2nd edition, pp. 739-795). New York: Wiley
- Lösel, F. & Bender, D. (2007). *Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. [From general protective factors to specific protective processes: Conceptual bases and results of resilience studies]*. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Eds.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. Resilienz. [What strengthens children: Education between risk and resilience]*. (2nd edition, pp. 57-78). München: Reinhardt.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. [Qualitative content analysis. Basics and techniques]*. Weinheim: Beltz.
- Murdock, T. B. & Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay and bisexual high school youth: Variable and person-centred analyses. *Psychology in schools*, 42 (2), 159-172.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Eds.) (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. [What strengthens children: Education between risk and resilience]*. (2nd edition). München: Reinhardt.
- Opp, G. & Wenzel, E. (2003). *Schule: Schutz- und Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. [School: Protective factors and risk factors of child development]*. In K.H. Brisch & T. Hellbrügge, (Eds.) (2003). *Bindung und Trauma. [Attachment and trauma]*. (Pp. 84-93). Stuttgart: Klett Cotta.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft, Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. [Developmental science, developmental psychology – genetics – neuropsychology]*. Berlin: Springer.
- Resch, F. (2004). *Entwicklungspsychopathologie der Frühen Kindheit im interdisziplinären Spannungsfeld. [Developmental psychopathology of early childhood in the interdisciplinary tension field]*. In M. Papousek, M. Schieche, & H. Wurmser (Eds.), *Regulationsstörungen in der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. [Regulation disorders in early childhood. Early risks and aids in the developing context of parent and child relations]*. (Pp. 31-48). Bern: Huber.
- Schmeck, K. (2003). *Die Bedeutung von spezifischen Temperamentsmerkmalen bei aggressiven Verhaltensstörungen. [The meaning of specific temperament characteristics for aggressive behaviour disorders]*. In U. Lehmkuhl (Eds.), *Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung [Aggressive behaviour in children and adolescents. Causes, prevention, therapy]*. (Pp. 157-174). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

-
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. (Pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Selg, H. (2003). Mediengewalt und ihre Auswirkungen auf Kinder [Violence in media and its effects on children]. *Unsere Jugend*, 55, (4), 147-155.
- The KIDSCREEN Group (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires: Quality of life questionnaires for children and adolescents*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- UNICEF (2011). *Which skills are life skills?* Retrieved June 16, 2011, from http://www.unicef.org/lifeskills/index_whichskills.html.
- von Salisch, M., Kristen, A. & Oppel, C. (2005). Aggressives Verhalten und (neue) Medien [Aggressive behaviour and (new) media]. In I. Seiffge-Krenke (Eds.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. [Development of aggression between normality and pathology]* (Pp. 198-237). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Werner, E. E. (2007). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Eds.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. [What strengthens children: Education between risk and resilience]*. (2nd edition, pp. 20-31). München: Reinhardt.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff, S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. (Pp. 115 – 132). Cambridge: Cambridge University Press.
- World Health Organization WHO (1994). *Life skills education in schools. Parts 1 and 2*. Geneva: WHO, Divisions of Mental Health.
- Wurmser, H. & Papousek, M. (2004). Zahlen und Fakten zu frühkindlichen Regulationsstörungen: Datenbasis aus der Münchner Spezialambulanz [Data and facts about regulation disorders in early childhood. Data of the Munich special ambulance]. In M. Papousek, M. Schieche & H. Wurmser (Eds.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. [Regulation disorders in early childhood]*. (Pp. 49-76). Bern: Huber.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. [Resilience. Promotion of resilience of children in day care facilities]*. Weinheim: Beltz.

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA PREVENÇÃO DOS PROBLEMAS LIGADOS AO ÁLCOOL

Tatiana Nunes

Instituto Superior de Ciências Educativas – Portugal

tatiana.vn@live.com.pt

Diogo Teixeira

Instituto Superior de Ciências Educativas – Portugal

diogo.sts.teixeira@gmail.com

Filipa Coelho

Instituto Superior de Ciências Educativas – Portugal

filipavcoelho@gmail.com

Resumo

O consumo de álcool pelos jovens e os problemas ligados ao álcool têm sido uma preocupação crescente em Portugal e no Mundo. Na origem destes consumos surgem inúmeros motivos, entre os quais, a frustração das necessidades psicológicas básicas (NPB), situação propícia à adoção de comportamentos compensatórios face à frustração, como o consumo de álcool. Na prevenção destes comportamentos e para a satisfação das NPB, em muito pode contribuir, pelas suas características inerentes, a Pedagogia Social, a Educação Social e a Educação Não Formal (ENF), conceitos que se interligam e associam perceptivelmente. Neste artigo apresenta-se então um estudo que analisou os contributos que uma intervenção com base na ENF traz à satisfação das NPB e à diminuição dos padrões de consumo dos jovens.

Palavras-chave

Problemas Ligados ao Álcool; Necessidades Psicológicas Básicas; Pedagogia Social, Educação Social, Educação Não Formal.

Abstract

The consumption of alcohol by young people and alcohol problems have been a growing concern in Portugal and worldwide. The origin of these consumptions arise numerous reasons, among them, the frustration of basic psychological needs (NPB), situation ripe for the adoption of compensatory behaviors in the face of frustration, as the consumption of alcohol. In preventing these behaviors and to the satisfaction of the NPB, can greatly contribute, by their inherent characteristics, Social Pedagogy, Social Education and Non Formal Education (NFE), concepts interlinked and associate noticeably. This paper then presents a study that examined the contributions that an intervention based on ENF brings to satisfaction of NPB and the decrease in the consumption patterns of young people.

Keywords

Linked to Alcohol Problems; Basic Psychological Needs; Social pedagogy Social Education, Non-Formal Education.

Résumé

La consommation d'alcool par les jeunes et leurs problèmes liée a l'alcool ont été une grande préoccupation qui augment au Portugal et dans le tier monde. L'origine de ces consommations est dû a de nombreuses raison, parmi elles, la frustration des besoins psychologique fondamentaux (BPF), la situation est popre à adopter des comportements compensatoir face à cette frustration, comme la consomation d'alcool. Dans la prévention de ces comportements et pour la satisfaction de la BPF, beaucoup peuvent contribuer, grâce a leur caractéristique intrinsèques, à la Pédagogie Social, à l'Education Spécialisée ainsi qu'a l'Education non formelles (ENF), des concepts qui sont liées et associé entre eux. Ce document ci-dessous représente une étude qui a analyse les contributions qu'une intervention basée sur ENF apporte la satisfaction de la BPF et la diminution de la consummation d'alcool par les jeunes.

Mots-clés

Problème liée a l'alcool; Besoins Fondamentaux Psychologiques; Pédagogie Social, l' Education Spécialisée, Education Non-formelle.

Resumen

El consumo de alcohol entre los jóvenes y los problemas con el alcohol han sido una preocupación creciente en Portugal y en todo el mundo. El origen de estos consumos surgen numerosas razones, entre ellas, la frustración de las necesidades básicas psicológicas (NPB), situación propicia para la adopción de comportamientos compensatorios en la cara de frustración, como el consumo de alcohol. En la prevención de estas conductas y para la satisfacción de la NPB, pueden contribuir en gran medida, por sus características inherentes, Pedagogía Social, Educación Social y Educación no Formal (ENF), los conceptos están interrelacionados y la asociada perceptiblemente. En este trabajo se presenta a continuación un estudio que examinó las aportaciones que una intervención basada en ENF trae la satisfacción de NPB y la disminución en los patrones de consumo de los jóvenes.

Palabras clave

relacionado con problemas de alcohol; Necesidades psicológicas básicas; Pedagogía social Educación Social, Educación No Formal.

Introdução

A Educação não Formal (ENF) é considerada, comparativamente a outros modelos de educação, como um processo educativo mais amplo, por extrapolar os muros escolares, por não se restringir a um currículo definido *à priori*, e por ceder oportunidades de aprendizagem que vão mais além de um conjunto de conteúdos formais. Mais que instruir, a ENF socializa, trabalha no sentido de desenvolver e promover atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar, entre outros (Gohn, 2006). Toda esta abrangência da ENF e o facto de não estar limitada em determinado tempo ou período, faz com que esta se associe ao conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV), definido como toda e qualquer atividade de aprendizagem que ocorre em qualquer momento da vida, e que assume como fim o melhoramento dos conhecimentos, das aptidões e das competências, quer a nível pessoal, como cívico, social e/ou profissional (CCE, 2000).

A ENF é ainda caracterizada por ser uma educação centrada no aprendente, promovendo o envolvimento voluntário e participativo, baseando-se muito na motivação intrínseca dos formandos, que voluntariamente procuram a aprendizagem. Para tal, convida os formandos a tomarem parte e serem ativos nos processos de aprendizagem para os quais partem motivados, levando-os a caminhar no sentido oposto àquele que muitas vezes é tomado quando não existe este sentido de pertença e esta motivação, o caminho do abandono escolar (Pinto & Pereira, 2008; CNJ, 2013).

Sintetizando, poder-se-á afirmar que a ENF se assume como uma mais-valia na construção da identidade coletiva do indivíduo ou grupo em que atua e que pode colaborar para o desenvolvimento de autoestima e do *empowerment* pessoal do mesmo, uma vez que permite trabalhar uma série de aptidões (e.g. comunicação, trabalho em equipa, responsabilidade, entre outras) denominadas de *soft skills*. Possibilita ainda a construção de soluções pedagógicas que ajudam na superação dos problemas vividos pelas pessoas e grupos, através do estímulo do conhecimento, do seu desenvolvimento integral e da sua capacidade de compreensão, potenciando o indivíduo a encontrar respostas a partir de si mesmo (Caliman, 2010; CNJ, 2013).

No fundo, a Educação Não Formal revela-se muito mais focada no carácter social da educação e na inclusão, princípios muito ligados aos pressupostos da Pedagogia Social, uma vez que esta se propõe a fazer a ponte entre os processos de ensino-aprendizagem e a dimensão sociopedagógica (Cavalcante, Scharan & Orzechowski, 2009).

A Pedagogia Social, ciência pertencente às Ciências da Educação, é especialmente sensível à dimensão da socia-

bilidade humana, ou seja, ocupa-se particularmente da educação social dos indivíduos, cujos objetos se dividem em dois campos distintos: sendo que o primeiro diz respeito à socialização do indivíduo e à socialização compreendida como ciência pedagógica da educação social do indivíduo; e o segundo se relaciona com o trabalho social, com enfoque pedagógico, orientado para o atendimento das necessidades humano sociais, desenvolvido por equipas multidisciplinares nas quais participa o Educador Social (Caliman, 2010; Machado, 2008).

Facilmente consegue associar-se a este conceito o de Educação Social, que se suporta na Pedagogia Social como base metodológica, e que por sua vez se relaciona com uma dimensão prática, onde decorre a aplicação das técnicas, metodologias e dinâmicas, procurando transformar factos e coerências em conhecimento organizado, baseando-se numa investigação-ação que permite à Educação Social afirmar-se como um “laboratório” da Pedagogia Social que procura e testa soluções que permitam a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e grupos. Neste sentido, a Pedagogia Social tem sido definida como uma disciplina que produz soluções educacionais prioritariamente preventivas e curativas para situações problemáticas vivenciadas pelo indivíduo ou grupo (Serrano, 2009).

Entre os diversos campos de atuação da Educação Social, encontram-se as técnicas preventivas, entre as quais as técnicas orientadas para a educação para a saúde, que podem remeter para aspetos referentes à alimentação, higiene, ações de sensibilização e intervenção contra o consumo de drogas/ álcool, entre outros. Através da sua formação, o educador social possui competência para intervir no sentido de promover habilidades sociais diversas, que por si, ajudam a prevenir ou diminuir muitos problemas psicossociais ou clínicos, entre os quais o consumo de drogas, onde se inclui o álcool (Serrano, 2009; Toldy, Jóluskin, Silva & Meneses, 2011).

Quando o consumo de álcool é excessivo e acarreta consequências nefastas na vida pessoal, social, familiar e/ou laboral do indivíduo, estamos perante uma situação de Alcoolismo. Mas, definir-se Alcoolismo limitando-nos somente aos efeitos do consumo excessivo e prolongado de álcool, não tem satisfeito aqueles que encaram o álcool como causa, associada ou não, a outro tipo de patologia, que acaba por não dizer somente respeito ao indivíduo mas sim aqueles que o rodeiam e conseqüentemente à Saúde Pública. Serve de exemplo as relações do álcool com a condução rodoviária, com as perturbações familiares, com o mau rendimento escolar, entre outros. Dada a complexidade e amplitude desta problemática tornou-se pertinente desenvolver-se e afirmar um outro conceito que fosse mais abrangente e surge assim o conceito de Problemas Liga-

dos ao Álcool (PLA), em 1980, pela Organização Mundial de Saúde, conceito que abarca o conjunto das consequências prejudiciais do consumo de álcool, que atingem não só o indivíduo que consome, mas também a família e a comunidade em geral, e que em Portugal assumem uma relevância significativa ao nível dos problemas de saúde pública (Mello, Barrias & Breda, 2001; IDT, 2010).

Na prevenção e tratamento do alcoolismo e dos PLA, a atuação da Educação Social em muito se pode revelar uma mais-valia, pois de acordo com o seu âmbito preventivo, o educador social conduz o indivíduo com e para o qual trabalha a aprender a decidir autónoma e responsabilmente, a saber dizer não e manter-se fiel aos seus princípios; no âmbito de ajuda e de ressocialização o educador social potencia o indivíduo no sentido de que este assuma novas formas de relação com os outros, que anulem as possibilidades de desadaptação e marginalização. A este nível, o Educador Social deverá apostar na educação da população face à problemática do consumo de álcool e das dependências em geral, detetando simultaneamente, e o mais precocemente possível, aqueles que apresentem algum conflito toxicógeno e que exijam posteriormente uma intervenção mais criteriosa. Este tipo de intervenção passa por potenciar a informação face aos prejuízos das substâncias psicoativas e dependências, orientar individual e coletivamente todos os afetados por esta problemática e ainda sensibilizar e aconselhar a população para escolhas e consumos responsáveis. Como exemplo, o Educador Social pode aqui propor aos jovens soluções e alternativas capazes de responder às suas necessidades e aspirações, como a criação de espaços de convívio e lazer que não se associem ao consumo de substâncias psicoativas, como acontece comumente com bares e discotecas, por exemplo, e/ou desenvolver ainda ações em meio escolar que insiram nos vários programas das disciplinas informação integrada na educação para a saúde (Fermoso, 1994; Cabanas, 2000; Mello et al., 2001)

Segundo Cabanas (1998), quando o indivíduo se apresenta numa situação de dependência e os PLA começam a emergir, o Educador Social deverá planificar e executar um programa terapêutico de tipo médico-social, contando para tal com o apoio de uma equipa multidisciplinar, que ajude os indivíduos a superar não só a sua dependência física como também as consequências psicossociais adjacentes a um passado de dependência. Simultaneamente deve-se ir trabalhando no sentido de promover a reinserção social do indivíduo para se fazer face à marginalização a qual muitos dependentes de substâncias psicoativas ficam expostos.

Prevenindo comportamentos de risco, e atuando sobre a integração e adaptação social do indivíduo, a Educação

Social visa, no fundo, incrementar ao máximo o potencial humano e melhorar o meio em que este vive e se desenvolve, contribuindo assim para que a vida humana, individual ou coletiva se realize num estado de plena harmonia, ao qual poderemos atribuir a nomeação de bem-estar social. Esse bem-estar social só se atingirá através da satisfação de uma série de necessidades humanas, principalmente as básicas (Cabanas, 1988).

Dentro deste leque encontram-se as necessidades psicológicas básicas que integram a Teoria da Autodeterminação (TAD; Ryan & Deci, 1985), que assume como princípio que, para que o indivíduo consiga um bem-estar pleno, é imprescindível que sinta que controla as suas ações, que estas lhe façam sentido, sinta vontade de as desempenhar e que tenha prazer no que faz, ou seja que se sinta intrinsecamente motivado para o seu desempenho. Essa motivação só se atingirá se as suas NPB estiverem satisfeitas, a saber: a autonomia, necessidade que o indivíduo assume em sentir que as atividades que desempenha são escolhidas por si e que estão de acordo com os seus interesses intrínsecos; a competência, necessidade de o indivíduo se sentir eficaz na interação com o meio ambiente, sentindo-se com capacidades de gerenciar tarefas desafiadoras, e o relacionamento, necessidade de sentir que está ligado aos outros, que se relaciona e cuida destes e estes de si. Para a promoção da satisfação destas necessidades é crucial um contexto que forneça um suporte ao desenvolvimento da autonomia, competência e relacionamento, ambientes que forneçam escolhas significativas, feedback constante, contexto proporcionado pela ENF e pela própria Educação Social (Deci & Ryan, 1985; 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

De acordo com Cabanas (1988) conseguimos depreender uma associação entre o trabalho desenvolvido pela Educação Social e a TAD, uma vez que ambas assumem que, para que o indivíduo possa usufruir de um bem-estar pleno e harmonioso, este terá de ver primeiramente suprimidas as suas necessidades psicológicas básicas. Também Fermoso (1994) vem reforçar esta associação referindo que a Pedagogia Social é a ciência prática social e educativa não formal mais adequada à prevenção, ajuda e reinserção daqueles que apresentam deficiências na sua socialização ou na satisfação das suas necessidades básicas. Logo, podemos criar uma associação entre Educação Social, a satisfação das NPB e a prevenção dos PLA, uma vez que a Educação Social promove a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas e que por consequente essa satisfação, de acordo com a TAD, permite ao indivíduo uma maior resiliência face a fatores de risco e uma maior capacidade de resistência a comportamentos compensatórios que muitas vezes surgem como forma de recalcar a frustração das

NPB, como serve de exemplo o consumo de álcool. De acordo com as abordagens que acima se apresentam, procurou-se através de uma investigação experimental, analisar o efeito de uma intervenção baseada nos pressupostos da ENF na satisfação das NPB e diminuição dos padrões de consumo de álcool.

Métodos

Participantes

O estudo assumiu como amostra 25 jovens, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, dos quais 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, integrados no projeto comunitário Eu Amo SAC e no Externato de Educação Popular, tendo sido estas as duas entidades com parecer positivo face ao convite para a aplicação e concretização deste estudo. Utilizaram-se como critérios de seleção a idade compreendida entre os 13 e os 20 anos e a presença de competências básicas de escrita e leitura que permitissem o preenchimento dos questionários a aplicar, e como posterior critério de exclusão, a não participação em 3 ou mais sessões das 6 sessões propostas pela intervenção que suportou o estudo. Aplicado o critério de exclusão e sendo que o estudo pressupôs a aplicação de um questionário prévio e posteriori à intervenção, participaram da amostra final 15 jovens.

Instrumentos

Aplicaram-se inquéritos por questionário já testados e cientificamente validados, alguns construídos no âmbito da teoria da autodeterminação, como a versão portuguesa da Basic Need Satisfaction in General Scale (BNSGS) (Sousa, Ribeiro, Palmeira, Teixeira & Silva, 2012), que teve origem na adaptação da Basic Needs Satisfaction at Work Scale (Gagné, 2003). Para diagnosticar os padrões de consumo de álcool utilizou-se o questionário, Consumo de Alcool (CAL), criado por Castillo, Sánchez, Gázquez e López (2011). Por fim construiu-se um questionário que permitiu uma breve caracterização sociodemográfica da população (idade, sexo, escolaridade e agregado familiar). Além destas variáveis incluiu-se uma breve escala de expectativas que constou nos dois momentos de aplicação do instrumento, inicial e final.

Procedimentos Estatísticos

Para a consecução dos objetivos propostos procedeu-se à utilização de Estatística Descritiva, que se ocupou da organização, síntese e apresentação da informação recolhida. Desenvolveu-se também uma inferência estatística.

Através dos dados obtidos pelos questionários aplicados, realizou-se a análise da média e desvio padrão das necessidades psicológicas básicas, PLA e padrões de consumo. Esta análise realizou-se em duas fases distintas, uma pré e outra pós intervenção.

Após a realização do teste de Kolmogorov-Smirnov para a análise da normalidade dos dados, verificou-se que teríamos de aceitar a hipótese alternativa e assumir que não existia normalidade nos dados para as variáveis em estudo (todas as variáveis $p < 0.01$).

Para a análise da associação entre variáveis, utilizou-se a correlação de Spearman que permite avaliar o grau de associação linear entre duas variáveis quantitativas assimétricas (Coelho, Cunha & Martins, 2008). Para a análise das diferenças entre os momentos pré e pós intervenção optou-se pelo Teste de Wilcoxon, apurando a diferença na média inicial e final dos padrões de consumo e NPB (Pereira, 1999).

Procedimentos

O estudo desenvolveu-se em três momentos distintos, sendo que o primeiro se prendeu com a aplicação dos questionários prévios à intervenção para que se conseguisse um diagnóstico dos padrões de consumo de álcool e satisfação das NPB. O segundo momento consistiu na realização das sessões de intervenção preventiva dos PLA com base nos pressupostos da ENF, apresentadas por data e tema na figura 1. Este momento teve a duração de cerca de 3 meses. O último momento consistiu na re-aplicação dos questionários pós intervenção e consequente análise e discussão dos resultados obtidos através da aplicação dos mesmos, quer na fase que antecedeu como na fase que procedeu a intervenção.



Figura 1

Resultados

Após a realização do teste de Kolmogorov-Smirnov para a análise da normalidade dos dados, verificamos que teríamos de aceitar a Hipótese alternativa e assumir que não há normalidade nos dados para as variáveis em estudo (todas as variáveis $p < 0.01$).

Da análise às características sociodemográficas (tabela 1), verificou-se para a idade que $M = 14.12$ e $DP = 0.5$. Com 13 anos de idade, e com a maior percentagem, situam-se 40% dos jovens (10 jovens); com 14 anos, 28% (7 jovens); com 15 anos, 16% dos jovens (4 jovens); com 16 anos, 12% dos jovens (3 jovens) e por fim, com 17 anos, 4% dos jovens (1 jovem).

Tabela 1 – Análise Descritiva dos Dados Sociodemográficos

| | Frequência | M | DP |
|------------------|-----------------------|-------|------|
| Sexo | 15H (60%) e 10M (40%) | 0.40 | 0.50 |
| Idade | | 14.12 | 1.20 |
| 13 | 10 (40%) | | |
| 14 | 7 (28%) | | |
| 15 | 4 (16%) | | |
| 16 | 3 (12%) | | |
| 17 | 1 (4%) | | |
| Hab. Lit. | | 1.88 | 0.44 |
| 1º Ciclo | 4 (16%) | | |
| 2º Ciclo | 20 (80%) | | |
| 3º Ciclo | 1 (4%) | | |
| Ano Esc. | | 3.72 | 1.24 |
| 5º Ano | 2 (8%) | | |
| 6º Ano | 2 (8%) | | |
| 7º Ano | 4 (16%) | | |
| 8º Ano | 11 (44%) | | |
| 9º Ano | 5 (20%) | | |
| 10º Ano | 1 (4%) | | |

Sendo que os jovens inquiridos assumem uma média de idade de 14 anos, a maioria dos jovens encontra-se integrada na idade considerada crítica para o começo do consumo de substâncias psicoativas como é o caso do álcool, ou seja, entre os 10 e os 14 anos. A aplicação deste estudo e das sessões integradas no mesmo ocorreram então num período da vida dos jovens que antecipa um outro período, dos 15 aos 19 anos, em que os consumos de substâncias psicoativas passam geralmente a ser nocivos (SICAD, 2013), pelo que a idade dos jovens sobre a qual incidiu o estudo parece ter sido a mais apropriada para os efeitos pretendidos, já que é ainda por volta dos 10-14 anos que se regista uma maior eficácia das estratégias preventivas no âmbito das toxicodependências (Almeida & Mourão, 2010). Relativamente à variável Sexo, existe uma maioria de

jovens do sexo masculino, que assumem uma percentagem de 60% (15 jovens), sob a percentagem de 40% de jovens do sexo feminino (10 jovens). Em relação às Habilitações Literárias, assumem ter concluído o 1º ciclo 16% dos jovens (4 jovens); o 2º ciclo, 80% dos jovens (20 jovens) e o 3º ciclo de estudos 4% dos jovens (1 jovem). A nível da frequência dos jovens por anos de escolaridade, o ano mais referido é o 8º ano, frequentado por 44% dos jovens (11 jovens), seguindo-se o 9º ano, com 20% dos jovens (5 jovens); o 7º ano, com 16% dos jovens (4 jovens); o 5º e o 6º ano, cada um com uma percentagem de 8% dos jovens (2 jovens); e por fim, o 10º ano, frequentado por 4% dos jovens (1 jovem).

Da aplicação do CAL (tabela 2), verifica-se que em todas as variáveis, à exceção da frequência de consumo de álcool durante o fim-de-semana e da frequência do consumo de cerveja por semana, houve um ligeiro decréscimo na média dos padrões de consumo, embora que estatisticamente não significativo ($p > 0.05$).

Tabela 2 – Diferenças nos padrões de consumo de álcool ao longo da intervenção

| | M | DP | Z | p |
|---|------|------|--------|-------|
| Quantidade álcool atualmente I | 1.63 | 1.17 | -1.134 | 0.257 |
| Quantidade álcool atualmente F | 1.39 | 0.61 | | |
| Bebe álcool I | 0.61 | 0.58 | -0.816 | 0.414 |
| Bebe álcool F | 0.5 | 0.62 | | |
| Frequência consumos I | 1.16 | 1.17 | -1.518 | 0.129 |
| Frequência consumos F | 0.5 | 0.77 | | |
| Frequência consumos dia semana I | 0.24 | 0.44 | -0.577 | 0.564 |
| Frequência consumos dia semana F | 0.17 | 0.38 | | |
| Frequência consumos fds I | 0.39 | 0.58 | -0.577 | 0.564 |
| Frequência consumos fds F | 0.39 | 0.61 | | |
| Quantidade cerveja semana I | 0.16 | 0.37 | 0.000 | 1.000 |
| Quantidade cerveja semana F | 0.17 | 0.38 | | |
| Quantidade álcool grad. Baixa I | 0.12 | 0.33 | -1.000 | 0.317 |
| Quantidade álcool grad. Baixa F | 0.06 | 0.24 | | |
| Quantidade álcool grad. Média I | 0.00 | 0.00 | 0.000 | 1.000 |
| Quantidade álcool grad. Média F | 0.00 | 0.00 | | |
| Quantidade shots I | 0.12 | 0.44 | -0.447 | 0.655 |
| Quantidade shots F | 0.06 | 0.24 | | |
| Quantas vezes bêbado I | 0.32 | 0.63 | -1.732 | 0.083 |
| Quantas vezes bêbado F | 0.11 | 0.32 | | |

Da análise às diferenças na Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas ao longo da intervenção (tabela 3), houve um pequeno acréscimo em relação à autonomia e relacionamento e um pequeno decréscimo no que diz respeito à competência, embora essas alterações não sejam estatisticamente significativas pois em todas elas $p > 0.05$. Em relação à autonomia o acréscimo foi de 33.99 para 34 ($p = 0.257$); em relação à competência, verifica-se uma diminuição de 30.58 para 29.97 ($p = 0.876$), e por fim, em relação ao relacio-

namento, NPB que apresenta maiores valores, verifica-se um acréscimo de 42.76 para 42.83 ($p = 0.959$).

Tabela 3 – Análise das diferenças na Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas ao longo da intervenção

| | M | DP | Z | p |
|------------------------|-------|------|--------|-------|
| Autonomia Inicial | 33.99 | 6.18 | -1.134 | 0.257 |
| Autonomia Final | 34 | 4.41 | | |
| Competência Inicial | 30.58 | 5.12 | -0.156 | 0.876 |
| Competência Final | 29.97 | 4.38 | | |
| Relacionamento Inicial | 42.76 | 6.38 | -0.052 | 0.959 |
| Relacionamento Final | 42.83 | 5.79 | | |

Estabeleceu-se uma análise correlacional entre as NPB e os dados relativos aos PC, recorrendo-se à correlação de Spearman (Tabela 4), tendo-se verificado uma correlação positiva substancial de 51.4% entre a variável “Número de vezes que já esteve bêbado” e a variável “Autonomia”.

ve surtiu algum efeito nos jovens em relação aos seus padrões de consumo. Independentemente das alterações nos padrões de consumo não serem significativas a nível estatístico, decerto (e muito com base no feedback dado pelos jovens) que a intervenção realizada permitiu que estes desmistificassem alguns mitos associados ao álcool, aprendessem novas coisas e as partilhassem entre colegas, tal como apontaram no questionário de expectativas pós intervenção, e apurassem ainda a sua noção dos riscos associados ao consumo de bebidas alcoólicas, fatores que possivelmente os conduzirão a uma maior ponderação e moderação aquando um futuro consumo de álcool, sobretudo porque a maioria dos jovens inquiridos (52%) assume não apresentar ainda qualquer consumo.

A curta duração e exangue intensidade com que as sessões foram desenvolvidas poderão ter sido as principais condicionantes para que a intervenção não tivesse

Tabela 4 – Análise correlacional entre os padrões de consumo e Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas ao longo da intervenção

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|------------------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|----|---------|----|
| 1-Autonomia | | | | | | | | | | | | | |
| 2-Competência | 0.663** | | | | | | | | | | | | |
| 3-Relacionamento | 0.373 | 0.502' | | | | | | | | | | | |
| 4-CAL1 | 0.173 | 0.298 | 0.064 | | | | | | | | | | |
| 5-CAL2 | 0.401 | 0.280 | 0.090 | 0.787** | | | | | | | | | |
| 6-CAL3 | 0.329 | 0.277 | 0.256 | 0.871** | 0.907** | | | | | | | | |
| 7-CAL4DS | 0.029 | 0.432 | 0.374 | 0.677** | 0.572' | 0.619** | | | | | | | |
| 8-CAL4FDS | 0.437 | 0.394 | 0.361 | 0.755** | 0.821** | 0.902** | 0.677** | | | | | | |
| 9-CAL5 | 0.289 | 0.288 | 0.374 | 0.573' | 0.572' | 0.619** | 0.600** | 0.677** | | | | | |
| 10-CAL6 | -0.117 | 0.070 | 0.000** | 0.480' | 0.239 | 0.272 | 0.542' | 0.311 | -0.108 | | | | |
| 11-CAL7 | a) | a) | a) | a) | a) | a) | a) | a) | a) | a) | | | |
| 12-CAL8 | 0.305 | -0.164 | 0.000** | 0.311 | 0.239 | 0.272 | -0.108 | 0.311 | 0.542' | -0.059 | a) | | |
| 13-CAL9 | 0.514' | 0.171 | 0.290 | 0.453 | 0.504' | 0.536' | 0.316 | 0.577' | 0.791' | -0.086 | a) | 0.686** | |

a) Constante não correlacionável * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Discussão: Considerando os dados obtidos através do teste de Wilcoxon, verificou-se que apesar de existirem pequenas diminuições nas variáveis dos padrões de consumo ao longo da intervenção, estas não são estatisticamente significativas ($p > 0.05$). Na variável do consumo de cerveja semanalmente não ocorreu qualquer diminuição e esta é, segundo os dados apresentados, a bebida mais consumida pelos inquiridos, o que vai de encontro com o referenciado pelo estudo de Feijão, Lavado e Calado (2012) e por autores como Gomes (2010), que apontam a cerveja como a bebida mais consumida pelos jovens.

No entanto estas pequenas diminuições poderão ser já significativas no contexto real, uma vez que demonstram que a intervenção realizada apesar de bre-

produzido diminuições mais significativas. Repare-se que autores como Filho, Ferreira-Borges e Frasquilho (2008) e ainda Barroso, Barbosa e Mendes (2006) referem que para que sejam bem-sucedidas e revelem os resultados pretendidos é imprescindível que as intervenções realizadas sejam consistentes na sua duração e intensidade, sendo que intervenções realizadas em períodos mais longos de tempo e/ou com reforços em anos sucessivos foram aquelas que até ao momento apresentaram melhores resultados.

Tal como sucedeu com as variáveis relativas aos padrões de consumo, também as variáveis correspondentes às NPB não sofreram qualquer alteração estatisticamente significativa ($p > 0.05$) ao longo da intervenção. A curta duração e intensidade da intervenção pode estar

na origem destes resultados. Ademais, a ausência de controlo para as regulações motivacionais e frustração das necessidades podem mascarar estes resultados. Poderá existir um efeito de teto (tanto positivo como negativo) de algumas das necessidades que não conseguimos detetar com os instrumentos utilizados.

Na correlação realizada entre os padrões de consumo e as necessidades psicológicas básicas, verifica-se que os coeficientes de correlação não foram estatisticamente significativos, uma vez que $p > 0.05$ em todos os casos, à exceção do coeficiente de correlação entre as variáveis “autonomia” e “número de vezes que esteve bêbado”, que assumiu uma correlação positiva de 51.4% ($p < 0.05$).

De acordo com os dados apresentados, os jovens com maior autonomia assumiram já terem estado bêbados mais vezes. Reforçando que não se pode generalizar, os dados obtidos são controversos em relação àquilo que é suportado pelo enquadramento teórico que sustenta o presente estudo, que refere que a satisfação das NPB pressupõe um maior bem-estar e um desenvolvimento mais ajustado e saudável e conseqüentemente uma menor exposição e adoção de comportamentos de risco (Deci & Ryan, 1985). Mais especificamente, em relação à necessidade psicológica básica “autonomia”, Deci & Ryan (1985, 2000), definem-na como uma necessidade assumida, mais notoriamente na fase da adolescência (Preto, 1995), em sentir que as ações desempenhadas são escolhidas de forma mais autónoma, com base nas suas crenças e vontades, que tem voz e que é determinante no seu próprio comportamento e conduta, e que quanto maior for a autonomia do jovem, mais salvaguardado este estará em relação à pressão externa de terceiros.

Mas, se por um lado, o jovem que se assume mais autónomo está mais salvaguardado a pressões externas, um dos indicadores mais apontados pelos jovens para o início do consumo de álcool (Santos, 1999), por outro, se essa autonomia e sua respetiva consciencialização não forem conquistadas e assumidas de forma progressiva e flexível pelo jovem, tal como Preto (1995) refere que deve ser, a autonomia do jovem pode simplesmente servir para que este se sinta livre para desafiar os seus próprios limites ou os limites que lhe são impostos por outros. Ou seja, a autonomia e a sua respetiva conquista, deve suceder-se de forma faseada e negociada entre jovens e pais ou detentores da autoridade sobre o jovem. É um processo que exige uma constante negociação e no qual o jovem deverá de forma progressiva e flexível ser orientado no sentido de perceber e assumir novos direitos mas também novos

deveres e responsabilidades. Se o processo decorrer dentro destes parâmetros, pressupõe-se que o jovem utilize a sua autonomia de forma correta e ajustada, conseguindo ter a liberdade para discernir entre condutas corretas e condutas incorretas, com base no próprio sistema de crenças e valores que foi construindo ao longo do seu desenvolvimento e que na fase da adolescência passa a definir e a gerir de forma autónoma. Mas se este processo não decorre desta forma, e tomemos por exemplo um jovem que se assume autónomo simplesmente porque os seus pais lhe dão espontaneamente e levemente toda a liberdade para decidir por si mesmo quais os comportamentos a assumir, poderá aqui o jovem realmente sentir que controla os seus atos e que tem voz nas suas decisões e comportamentos, mas não tem as bases necessárias para perceber de que forma deverá utilizar a sua autonomia em prol do seu bem-estar, enveredando por vezes em comportamentos considerados de risco, como forma de chamar à atenção ou simplesmente porque nunca tiveram neste processo de autonomia alguém que fosse mediando as suas decisões.

Jovens cujos pais não desempenhem um papel tão marcado neste processo de autonomia, poderão assumir de facto uma maior liberdade de escolher o que fazer, com quem fazer e quando fazer. O consumo de substâncias psicoativas como o álcool pode ser só um dos comportamentos adotados por estes jovens para demonstrarem perante os outros, perante os pais ou perante si mesmos que têm liberdade para o fazer, para testar e ultrapassar os seus limites, para sentir que ninguém exerce autoridade sobre si. Preto (1995) alerta no entanto que não se pode confundir autonomia com falta de autoridade, regras e limites, percepção que nem sempre os jovens têm e são precisamente estes os pressupostos que de alguma maneira poderão justificar em parte os resultados apresentados neste estudo.

Conclusões

Parece ser consensual entre técnicos que atuam com base na Educação Não Formal, que esta é uma fortíssima agente de socialização dos jovens, assumindo como pressupostos e finalidade precisamente o desenvolvimento e promoção de atitudes, comportamentos e modos de pensar, explorando muito o saber ser e saber estar do indivíduo sobre a qual recai (Gohn, 2006). Para além destes contributos a nível da educação e socialização, por ser um tipo de educação espontâneo, livre e ajustado ao ritmo, gostos e interesses de cada um, a ENF é capaz de cativar mais os jovens e promover um envolvimento voluntário e participativo do mesmo (Pereira & Pinto, 2008), no entanto, parece que nem sempre a ENF é explorada tanto quanto deveria, ou seria proveitoso ser. O estudo realizado dispôs-se a explorar qual a utilidade e benefício da ENF em estratégias preventivas referentes ao consumo de álcool pelos jovens.

Atendendo à complexidade do problema do consumo de álcool pelos jovens, é de todo imprescindível que se produza mais investigação e conhecimentos, para se proceder futuramente a uma intervenção preventiva mais eficaz. Daí que se tenha decidido explorar neste estudo a associação entre a ENF e as estratégias preventivas possíveis nesta área e ainda a associação entre os padrões de consumo de álcool pelos jovens e a satisfação das necessidades psicológicas básicas.

O objetivo geral do estudo foi então analisar o efeito de uma intervenção baseada nos pressupostos da ENF na satisfação das NPB e ainda na diminuição dos padrões de consumo de álcool, e depois de uma afinçada pesquisa acerca do tema a tratar, da aplicação de uma intervenção com base nos pressupostos da ENF e descrição e discussão dos resultados dessa mesma intervenção, pode-se verificar que as hipóteses que orientaram a investigação não se verificaram, ou seja, a intervenção realizada baseada nos pressupostos da ENF não contribuiu para a diminuição dos padrões de consumo, não havendo reduções estatisticamente significativas nos mesmos ao longo da intervenção; os jovens com maior satisfação das necessidades psicológicas básicas não apresentaram menores comportamentos de risco ou padrões de consumo, aliás, a única correlação substancial positiva de 51.4% refere que os jovens com mais autonomia assumiram já terem estado bêbados mais vezes; e por fim, também não se verificou que a satisfação das necessidades psicológicas básicas tivesse sofrido algum tipo de aumento estatisticamente significativo.

Independentemente dos resultados obtidos não serem

consensuais com aquilo que poderíamos esperar, e talvez para isso tenham contribuído uma série de limitações, nomeadamente a baixa duração e intensidade da intervenção, o *feedback* dado pelos jovens foi bastante positivo e através da observação direta realizada nas sessões pôde-se comprovar que a intervenção realizada serviu de facto para desmistificar uma série de mitos e dúvidas que os jovens tinham em relação à temática do álcool. Os jovens conseguiram facilmente envolver-se nas dinâmicas solicitadas e foram bastante colaborantes. Decerto que mesmo que não se tenham verificado mudanças nos seus comportamentos ou padrões de consumo (que na sua maioria se verificaram nulos ou muito reduzidos) durante o período de intervenção, no futuro, quando confrontados com a decisão de beber ou não ou com que limites, os jovens recordarão as aprendizagens e noções que daqui retiraram.

Referências

- Almeida, D. & Mourão, B. (2010). Avaliação de Programas de Prevenção das Toxicodependências. *Revista Toxicodependências*, 16, 79-88.
- Barroso, T., Barbosa, A. & Mendes, A. (2006). Programas de Prevenção do Consumo de Álcool em Jovens Estudantes. *Referência*, 3, 34-44.
- Cabanas, J. (1988). *Teoría de la Educación: Concepción antinómica de la Educación*. Dykinson: Madrid.
- Cabanas, J. (1998). Antecedentes Históricos de la Educación Social. In Petrus, A. (coord.). *Pedagogia Social* (67-91). Barcelona: Ariel.
- Cabanas, J. (2000). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Caliman, G. (2010). Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, 23, 341-368.
- Castillo, G., Sánchez, A., Gázquez, M. & López, J. (2011). *La Evaluación del Consumo de Drogas en Perspectiva*. *Health and Addiction*, 1, 7-15.
- Cavalcante, R. ., Scharan, A. & Orzechowski, S. (2009). *A Pedagogia além da Educação Formal*. Acedido em: <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diez/APEDAGOGIA.pdf>
- Coelho, J., Cunha, L. & Martins, I. (2008). *Inferência Estatística*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: CCE.
- Conselho Nacional de Juventude (2013). *Reconhecimento da Educação Não Formal*. Lisboa: CNJ.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Feijão, F., Lavado, E. & Calado, V. (2012). *Estudo sobre o Consumo de Álcool, Tabaco e Drogas*. IDT. Acedido em: <http://www.idt.pt/PT/Investigacao/Paginas/EstudosConcluidos.aspx>.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogia Social. Fundamentação Científica*. Barcelona: Herder.
- Filho, H., Ferreira-Borges, C. & Frasilho, M. (2008). *Organização de Intervenções Preventivas. Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Gohn, M. (2006). Educação Não-Formal, participação da Sociedade Civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 4, 23-28.
- Gomes, C. (2010). *A Medicina Geral e familiar e a abordagem do Consumo de Álcool – Detecção e Intervenções Breves no Âmbito dos Cuidados de Saúde Primários*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Medicina de Lisboa: Lisboa.
- Instituto Droga e Toxicodependência. (2010). *Plano Nacional para a Redução dos Problemas Ligados ao Álcool 2010-2012*. Lisboa: IDT.
- Mello, M., Barrias, J. & Breda, J. (2001). *Álcool e Problemas Ligados ao Álcool em Portugal*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Machado, E. (2008, Abril). A Pedagogia Social: Diálogos e fronteiras com a Educação Não Formal e Educação Sócio Comunitária. *Atas do II Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo, 01-15.
- Pereira, A. (1999). *SPSS- Guia Prático de Utilização. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, L. & Pereira, S. (2008). *Educação Não Formal para uma Infância Real*. Acedido em: http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao_NaoFormal_para_uma_Infancia_Real.pdf
- Preto, N. (1995). *Transformação do Sistema Familiar na Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, T. (1999). Alcoolismo na Adolescência – Que Intervenção? *Revista Nursing*, nº136.
- Serrano, G. (2009). *Pedagogia Social. Educación Social. Construção Científica e Intervenção Prática*. Madrid: Narcea.
- SICAD (2013). *Plano Nacional para a Redução dos Comportamentos Aditivos e das Dependências 2013-2020*. Lisboa: SICAD.
- Sousa, S., Ribeiro, J., Palmeira, A., Teixeira, P., & Silva, M. (2012). Estudo da Basic Need Satisfaction in General Scale para a Língua Portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13, 209-219.
- Toldy, T., Jóluskin, G., Silva, I. & Meneses, R. (2011). Educação para a Saúde-Educação para a Cidadania: Relato de Duas Experiências de Extensão Comunitária. *Antropológicas*, 12, 52-59.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principal. *Journal of Psychotherapy Integration*. DOI: 10.1037/a0032359

PROJETO CASA AMARELA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRABALHO SOCIAL

Mára Beatriz Pucci de Mattos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Brasil

mara.mattos@ifrn.edu.br

Resumo

O presente artigo relata uma experiência de educação inclusiva e de trabalho social, denominada *Projeto Casa Amarela*, desenvolvida por uma equipe multidisciplinar de docentes, psicóloga, alunos e estagiários do Centro de Atenção Psicossocial e do Campus Natal – Cidade Alta, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em Natal, Brasil. Metáfora do sonho de Van Gogh de construir uma comunidade de artistas, o projeto oferece cursos na arte da pintura, do desenho, da dança e da produção de papel artesanal para a inclusão de pessoas com transtorno mental e dependência. O artigo divide-se em introdução, desenvolvimento e considerações finais, utilizando-se metodologia do DBAE, do portfólio e do voluntariado. O projeto instaura um processo terapêutico de educação, de reinserção social e de acesso ao mercado da arte, ressignificando estigmas históricos e amenizando o sofrimento emocional dos doentes mentais e dependentes para usufruto do direito social à cultura e o exercício pleno da cidadania.

Palavras-chave

arte, educação, inclusão, equipe, cidadania

Abstract

This paper reports an experience of inclusive education and social work, called Yellow House Project developed by a multidisciplinary team of teachers, psychologist, students and trainees of Center for Psychosocial Care, and the Campus Natal – Cidade Alta, of the Institute Federal Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte, Natal, Brazil. Metaphor of Van Gogh dream, to build a community of artists, the project offers courses in the art of painting, design, dance and production of handmade paper for inclusion of people with mental illness and addiction. The article is divided into introduction, development and final considerations. Methodology uses the DBAE, the portfolio and volunteering. The project establishes a therapeutic process, education, social reintegration and access to the art market, giving new meaning to historical stigmas and easing emotional suffering for enjoyment of social and cultural right to full citizenship.

Keywords

art, education, inclusion, team, citizenship

Résumé

Cet article présente une expérience de l'éducation inclusive et de travail social, appelé Yellow House Project développé par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants, de psychologues, étudiants et stagiaires du Centre de Soins Psychosociaux et Campus Natal – Cidade Alta, l'Institut fédéral de l'éducation, de la science et de la technologie de Rio Grande do Norte, Natal, Brésil. Méaphore de Van Gogh rêve, de construire une communauté d'artistes, le projet offre des cours dans l'art de la peinture, le dessin, la danse et la production de papier à la main pour l'inclusion des personnes ayant une maladie mentale et la toxicomanie. L'article est divisé en introduction, le développement et les considérations finales. Méthodologie utilise le DBAE, le portefeuille et le bénévolat. Le projet établit un processus thérapeutique, l'éducation, la réinsertion sociale et l'accès au marché de l'art, donnant un nouveau sens à stigmates historique setsoulager la souffrance émotionnelle pour le plaisir de droit social et culturel à la pleine citoyenneté.

Mots-clés

l'art, l'éducation, l'inclusion, l'équipe, la citoyenneté

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia de educación inclusiva y de trabajo social, llamada Yellow House Proyecto desarrollado por un equipo multidisciplinar de profesores, psicólogos, estudiantes y pasantes del Centro de Atención Psicosocial y Campus Natal-Cidade Alta, del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Metáfora de Van Gogh sueño, para construir una comunidad de artistas, el proyecto ofrece cursos en el arte de la pintura, la danza y la producción de papel hecho a mano para la inclusión de las personas con enfermedad mental y adicción. El artículo se divide en introducción, desarrollo y consideraciones finales. Metodología utiliza el DBAE, la portafolio y el voluntariado. El proyecto establece un proceso terapéutico, la educación, la integración social y el acceso al mercado del arte, dando un nuevo significado a los estigmas históricos y aliviar el sufrimiento emocional para el disfrute del derecho social y cultural la ciudadanía plena.

Palabras clave

arte, la educación, la inclusión, el equipo, la ciudadanía

Introdução

A obra de arte “Casa Amarela”, óleo sobre tela, pintada em setembro de 1888, pelo artista holandês Vincent Van Gogh. Na sua cor e nos seus ideais, ela se constitui como a metáfora do sonho de vida de Van Gogh: formar uma confraria de artistas, amantes do sol, em permanente criação, diálogo e reflexão sobre a arte. O prédio do Campus Natal – Cidade Alta, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte -IFRN, restaurado em 2009, guarda similaridade com o sonho de vida de Van Gogh: uma edificação em estilo neocolonial, na cor amarela, localizada em Natal (cidade do sol), região Nordeste do Brasil, que abrigava a antiga “república das artes”, apropriada por moradores de rua e grupos de artistas populares.

A cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte, está localizada em território árido, no polígono das secas, na Região Nordeste do Brasil. Há décadas, os governos e a iniciativa privada tentam suprir a falta d’água com projetos de irrigação que favoreçam a agricultura e a pecuária. O estado possui tradição turística, ligada ao artesanato, culinária, folclore, literatura de cordel, arte e manifestações culturais. A educação, considerada uma das piores do Brasil, é resultado da situação pós-colonial.

A edificação da antiga República das Artes passou por uma restauração e, atualmente, abriga o Campus Natal – Cidade Alta, do IFRN, instituição de ensino técnico e tecnológico, que abriga galeria de arte, museu do brinquedo popular, laboratórios de dança, teatro, artes visuais, videoteca, brinquedoteca, biblioteca, auditório e salas de aula. Uma equipe multidisciplinar, comprometida com a educação de qualidade, atua no Campus, na perspectiva da arte social e do valor da cultura, enquanto direitos sociais das classes populares. A missão institucional e os projetos amparam-se numa pedagogia de socialização plena, interação e diálogo entre pessoas e comunidades do entorno, de modo que elas se apropriem, afetivamente, dos espaços artísticos e educacionais para usufruto do direito social à educação e à cultura como garantias cidadãs. A história da arte e da formação da sociedade brasileira evidencia o descaso com os membros das comunidades e das classes populares, especialmente aqueles com doença mental e dependência. A saúde psíquica é um objetivo a ser alcançado pelo conjunto de instituições, atores e agentes, inseridos num contexto socioeconômico, histórico e cultural – responsáveis pelo

bem-estar. A exclusão tem desresponsabilizado entidades e agentes sociais de produzir correções e mudanças sociais em favor dos direitos das pessoas com transtorno mental e dependência, embora as normas estejam consolidadas pelo legislador, nas distintas cartas constitucionais do Brasil, acolhendo as necessidades e a dinâmica da sociedade.

Desde a primeira constituição brasileira, a Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, até a atual Constituição Federal, de 1988, houve gradativa ampliação dos conceitos e dos mecanismos de participação social. O conhecimento das normas para prover justiça social e exercício da cidadania é empreendimento que vai se construindo pelas instituições e por todos os membros da sociedade, a fim de se criar políticas e desenvolver ações e projetos, incitando a prática social cidadã. O trabalho social, emergente da pesquisa, do ensino e da extensão, revela o valor das identidades formadoras e das cooperativas sociais enquanto contingente de pessoas qualificadas, que possuem extraordinariedade espiritual para refletir, agir e ocupar os espaços políticos para atender às pautas reivindicatórias e influenciar aqueles que, por si só ou por fatores institucionais e forças políticas, não conseguem fazê-lo.

O nascimento de uma feição cultural crioula, segundo Darcy Ribeiro (2006), no entorno do complexo econômico do açúcar e das fazendas criou ramificações econômicas e sociais do Estado, originárias do sincretismo e fusão racial do branco com o índio e o negro, numa sociedade patriarcal capitalista. O autoritarismo de coronéis e senhores de engenho, similares à aristocracia feudal, processou um tipo de desenvolvimento excludente aos negros e mestiços. O flagelo das secas impossibilitou estruturação familiar e socioeconômica do povo pela escravização e formação de um proletariado, com rígida disciplina de trabalho na lavoura e no pastoreio.

Sob a guarda de latifúndios, de forças políticas poderosas de domínio hegemônico com interesses opostos aos da população miserável, surgem os exemplos de negligência com a justiça social e os direitos humanos, evidentes na pobreza e no analfabetismo de vastos contingentes populacionais. Em permanente processo de migração do interior desértico e pobre para capital, em busca de água, moradia, educação e trabalho os “matutos” vão se amontoando em favelas nas periferias e nos locais impróprios para vida digna. Para Liliâne Vieira Longman (2007) as classificações e os rótulos, inerentes aos atos de incluir/excluir, dividem o universo das pessoas, que com suas ideolo-

logias produzem normas como ideal com função de classificar o outro. Esse quadro de violência inclui o discurso ambivalente, oscilando entre o direito, tutela e desqualificação com estereótipos dos documentos oficiais.

O desemprego, a inclusão e a “empregabilidade converteram-se num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforços individuais para adequação” (GENTILI; FRIGOTTO, 2011:59) num mundo povoado por vastos contingentes educados e abundância de diplomas. O trabalho social surge como matiz de positividade, tentando construir uma relação socializadora, educativa e respeitosa no combate às formas de exclusão dos doentes mentais, exemplificadas na vida de Vincent Van Gogh e do artista brasileiro Arthur Bispo do Rosário. Marinheiro dos 15 aos 23 anos, “Bispo do Rosário” teve um surto em 1938, foi fichado, pela polícia, como negro, indigente, esquizofrênico e levado ao Hospital Nacional de Alienados, na Praia Vermelha. Transferido em 1939, para a Colônia Juliana Moreira “Bispo do Rosário” viveu marginalizado e excluído por cinco décadas na colônia para “loucos”. Faleceu em julho de 1989.

Nos anos de 1989 a 1993 seis exposições mostraram esculturas, pinturas, bordados, colagens, montagens e *assemblages* de Arthur Bispo do Rosário. Qualquer sucata ou objeto do cotidiano da instituição manicomial era incorporado ao conjunto da obra de arte, agregando novos sentidos ao original, num processo de desconstrução e reconstrução institucional. Suas obras, consagradas como referências da arte brasileira, fazem parte do acervo do Museu das Imagens do Inconsciente, inaugurando tratamento psiquiátrico mais humanizado e reinserção social para os alienados. A percepção e o reconhecimento de conquistas dos oprimidos são parte de quadros tensos, onde se tecem os vínculos entre trabalho, exclusão e educação. A arte, em qualquer âmbito da vida, estimula as pessoas, segundo Howard Gardner (1999), a acreditar, com convicção, que suas expectativas e necessidades, no conjunto de habilidades, inteligências e estilos de aprendizagem, serão incentivados e revigorados naturalmente ou pela esperança dos pares circundantes.

O reconhecimento do trabalho de Bispo do Rosário na Bienal de Veneza (1995) e na Mostra Brasil 500 anos (2000) comprovam a profícua relação da arte no diálogo com o inconsciente. Os excluídos regozijam-se em se adaptar ao mundo, quando deveriam adaptar o mundo a si mesmo e provocar mudanças, porque, segundo John Elkington e Pamela Hartigan (2009), a imersão no mundo da insanidade produz engenhosi-

dades e cada aspecto dessa marginalidade permite aos indivíduos explorar suas assincronias de modo produtivo e expressar, através da arte, a natureza fragmentada pela doença.

Pautado nos princípios da educação social, o Projeto Casa Amarela buscou construir uma relação educativa que, segundo Maria Stela Graciani (2014), empodera a todos (equipe multidisciplinar, gestores e participantes) na perspectiva solidária e participativa para aprender a viver os valores culturais nos contextos em que as pessoas se percebem como diferentes, com os mesmos direitos e deveres, porque refletem sobre suas práticas e condicionantes históricos.

O foco do Projeto Casa Amarela é a ação do Poder Público, criando o ambiente educativo, igualdade de condições e de acesso aos doentes mentais e dependentes, sob a égide do Estado Democrático de Direito. Para Sonia M. B. Tommasi (2005), no Brasil, a humanização do tratamento dos doentes mentais, na década de 40, fez-se através da integração da arte ao processo terapêutico. Foi a Dra. Nise da Silveira que constituiu o *Atelier* de Pintura e Modelagem, no Centro Psiquiátrico D. Pedro II, utilizando a arte para adentrar no inconsciente de pessoas com consciência fragilizada, bem como o Dr. Osorio Cesar que criou a Escola Livre de Artes, na década de 50, no Complexo Hospitalar do Juquery, em São Paulo. Em 1920, Nise da Silveira reuniu obras de pacientes para criar o Museu das Imagens do Inconsciente.

Portanto, são Van Gogh, Bispo do Rosário, Dra. Nise e Dr. Osorio quatro referências em que a arte foi via de acesso ao inconsciente, à expressão, à terapia, à reinserção e à forma de educação natural. A forma como o indivíduo desenvolve seus conceitos e teorias, segundo Reuven Feuerstein et al (2014), guia sua prática, por isso, o fator cognitivo cumpre função importante de revelar as emoções mais elevadas e diferenciações morais e éticas profundas. Inicialmente, o Projeto Casa Amarela ofertou dois cursos de formação inicial em pintura e outro desenho de histórias em quadrinhos, totalizando 120 horas/aula para 30 jovens e adultos. Houve participações “sigilosas” de alunos, que ocultaram informações sobre sua doença (surdez, esquizofrenia e déficit cognitivo), mas foram brilhantes no processo criativo.

Em 2011 e 2012, a coordenação do Projeto Casa Amarela foi procurada pela psicóloga e professora de artes do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, da Secretaria Municipal da Saúde de Natal, que ensejava parceria institucional e apropriação da instituição educativa para reinserção dos indivíduos com transtorno men-

tal. Ao projeto juntaram-se dez usuários do CAPS, uma surda e uma moradora de rua, professoras de arte, psicóloga, alunos bolsistas, estagiários e voluntários do Campus Natal – Cidade Alta – IFRN e do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, ampliando a inclusão e qualificando o trato docente com a diversidade. No *redesign* do Projeto, implementado em 2013/2014 como Projeto Casa Amarela INTERARTE IFRN/CAPS o processo criativo agregou uma equipe multidisciplinar numa proposta de gestão compartilhada do Projeto entre a professora Coordenadora Geral Mára Beatriz Pucci de Mattos, a psicóloga Maria da Conceição Araújo Valença e as professoras de artes Maria das Graças Pinheiro Abrantes e Alzenir Luiza da Costa Oliveira, do Centro de Atenção Psicossocial de Natal. As pessoas com transtorno mental, em processo de aprendizado profissional, conviveram com alunos e servidores do Campus, reintegrando-se ao contexto comunitário, porque responderam bem à inclusão e se apropriaram afetivamente do “velho casarão” da Cidade Alta.

Na sua IIIª Fase, o Projeto Casa Amarela compromissou as instituições, agentes educacionais e comunidade com educação mais humana, privilegiando a qualidade de vida das pessoas fragilizadas pela doença mental, dependência e drogadição. Para Herbert Head (2013), toda pessoa é um tipo especial de artista, seja em sua atividade profissional criativa ou lúdica; e o equilíbrio psíquico, base da integração intelectual, só se torna possível quando a integração dos elementos formais abaixo do nível consciente tem permissão para ocorrer, bem como quando é incentivada através da imaginação e da expressão criativa.

O agir inclusivo mobilizou o trabalho social e diálogo institucional para ofertar cursos, forjando a brecha da exclusão e garantindo aos participantes que a arte seja ferramenta de mediação entre os mundos interior, inconsciente e exterior e o trabalho. Para L.S Vigotski (2014) é no espaço potencial de desenvolvimento, localizado entre a realidade interna e externa, que a imaginação tem lugar e potencial criativo e higiênico para modificabilidade removendo obstáculos que impedem o reingresso social, o projeto tem como objetivo fomentar parceria entre IFRN e comunidade, assegurando o acesso ao trabalho, à cultura e à educação, criando uma cultura de reciprocidade orgânica e sinérgica entre organismos e contextos para saúde mental.

Este artigo apresenta breve relato de um trabalho social numa instituição pública brasileira – o Projeto Casa Amarela – IIIª Fase INTERARTE IFRN/CAPS, ampliando o espaço educativo do Campus na busca de in-

serção de jovens e adultos, usuários do CAPS de Natal. Pautado nos princípios da reinserção social, o presente artigo interpreta e acolhe as necessidades coletivas com vistas ao compromisso institucional de inclusão de pessoas com transtorno mental. Através do cérebro vêm as emoções, o saber, os transtornos mentais e o poder humano. Para Bear, Connors e Paradiso (2008), o ambiente tem um papel importante nas mudanças adaptativas, tendo em vista que as experiências sensoriais modificam o encéfalo durante o desenvolvimento e o aprendizado.

O artigo apresenta uma introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências. O voluntariado, o portfólio e a *Discipline-Based Art Education* – DBAE são escolhas metodológicas para o projeto. Van Gogh tinha percepção de uma transformação social e referendava que pintava grandes girassóis, pois teria uma dúzia de painéis e o conjunto seria uma sinfonia em azul e amarelo, no sentido de ele preparar uma vida melhor aos pintores que o seguiriam. Metaforicamente, a casa amarela de Van Gogh habita em todos nós: uma casa pintada de amarelo com persianas em verde, rodeada de sol, numa praça, onde há muitas árvores. Por dentro, ela é pintada de branco; por cima, de um céu azul luminoso. Van Gogh insistia: “dentro da casa posso viver, respirar, pensar e pintar”, mas advertia “somente a nova geração poderá viver em paz.” Sem levar isso em conta, nossos deveres e as possibilidades de ação se tornarão mais claras somente através de nossa experiência” (BONGER, 2008: 291).

Desenvolvimento

No século XIX, as Cartas Constitucionais promulgararam os direitos sociais, fixando um rol de garantias para o exercício das liberdades públicas e o acesso aos meios e condições que habilitam os cidadãos a exercê-las. A evolução do direito no Brasil, desde a primeira Constituição Política do Império do Brasil, de 1824 (BRASIL, 1824), agregou o conceito “*cultum*”, referindo-se ao cultivo do solo e lavoura. O aperfeiçoamento do texto constitucional possibilitou à atual Constituição Brasileira de garantir o exercício dos direitos e as competências comuns da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em proporcionar acesso à cultura e à educação.

O constituinte consagrou os valores vetores da sociedade brasileira na Constituição do Brasil, de 1988 (BRASIL, 1988), garantindo o direito social à cultura como bem jurídico, disciplinado como patrimônio público, equiparando o termo à paisagem natural, à cultura, à arte e à história do povo brasileiro. O destaque à cultura e à educação reflete proteção e amparo aos valores orientadores do Estado de Direito.

O desafio que se impõe é a adoção de políticas públicas, projetos e ações do conjunto de pessoas que, segundo Wallerstein (1997), integram a realidade social, universal ou particular enquanto arena de batalhas sociais. Essa emancipação cultural nasce da relação das pessoas com seu contexto, impregnada pelo amor à cultura, estruturação da consciência e do movimento comunitário.

O nome do projeto “Casa Amarela” decorre do sonho de vida do pintor holandês Vincent Van Gogh ao fundar, em Arles, sul da França, uma comunidade de artistas, amantes do sol, para refletir, pintar e dialogar sobre arte. A Casa Amarela, como *atelier* do artista, garantiu uma sensação de mais felicidade a Van Gogh e, segundo sua cunhada Johanna Bonger (2008), o impulso criador e a energia de Van Gogh pareciam inesgotáveis, pois ele escreveu: “finalmente descobri que a vida é quase encantada!”.

Atualmente, o Projeto Casa Amarela incorpora quatro cursos na área de artes: o Curso de Composição Artística e Pintura; o Curso de Desenho de História em Quadrinhos; o Curso de Dança Criativa; e o Curso de Produção de Papel Artesanal. Os cursos, ministrados ao longo de um ano letivo, acolhem pessoas da comunidade convivendo com deficientes mentais ou dependentes, para formação profissional. Na garantia do direito à educação e ao trabalho, o Campus Natal

– Cidade Alta fomenta um trabalho de transformação e valorização da perspectiva humanística na educação técnica e tecnológica, baseada nos princípios de acessibilidade, igualdade e equidade.

No Projeto Casa Amarela, a produção, oriunda das inteligências coletivas, contribui com o processo didático pedagógico e com sistema de gestão do projeto, implementando novas estratégias, competências e saberes, que, segundo Pierre Lévy (2010), colocam em sinergia os conhecimentos de todos os envolvidos. São performances autônomas de interconexão entre saberes coletivos que instauram a transformação dos processos de interação comunitária. Numa integração orgânica, o projeto seduz jovens e adultos para a apropriação afetiva do Campus, de modo que o espaço educacional seja referência de bem-estar e felicidade. A afluência de segmentos populacionais aos cursos do projeto é significativa, consolidando o Campus Natal Cidade Alta – IFRN como locus de diálogo que, segundo Paulo Freire (2005), são formas de vida, nas quais todos crescem pela dissolução das diferenças e pela evolução social. Vencer as barreiras produzidas pela severidade da doença mental significa evocar a atividade criativa, mediada por educadores, que tenham valores e discernimento, para criar ambientes de liberdade e agir com equidade, ativando a aptidão terapêutica de equilibrar razão, emoção para compreensão menos fragmentada e materialista da vida. O acesso às tecnologias, instrumentos e meios artísticos coloca em mediação e diálogo as inteligências coletivas e os interatores dos contextos, impactados pela doença mental.

O projeto desenvolve os cursos, através de encontros semanais, com duração de quatro horas/aula, no *Atelier* de Artes Visuais, na Galeria de Arte e na sala de dança do Campus Cidade Alta-IFRN. O conhecimento é a chave para uma prática ética e cidadã, porque, segundo a Declaração de Salamanca, Espanha, de 1994, a reforma das instituições sociais “depende, acima de tudo, da convicção, empenho e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade” (UNESCO, 1994:11). A obstrução da vida tribal e da expressão criativa do ser humano, como unidade social, segundo Herbert Head (2013), reprime a manifestação da sensualidade, da emotividade e da intelectualidade, numa tentativa, permanente, de adaptar as pessoas a um sistema de simulacros, que produz frustrações e leva à dissociação do consciente. A expressão artística reconstrói o conteúdo do mundo interior, transposto por distintas vias e códigos, outorgando novos significados que criam as condições para modificabilidade das pessoas

e transformação do mundo. A arte, como instrumento e método de subversão da ordem social, provoca mudanças estruturais, que não podem ser previstas, de como o ser humano continuará existindo e qual será a direção de seu desenvolvimento.

Para Ricardo Nitrini, apud Varella (2014) a demência apresenta um declínio progressivo e persistente da capacidade cognitiva, que interfere nas atividades sociais, afetivas e profissionais, levando o indivíduo à perda gradativa da consciência do mundo. Potencialmente reversível o transtorno mental requer infraestrutura pública, equipes multidisciplinares de apoio e prevenção da saúde mental (prática de atividades físicas, intelectuais e ampliação da escolarização e das formas de atividade imaginativa) que libertam os conteúdos do inconsciente individual.

Para Herbert Read (2013), é possível que a imaginação possua leis que a comandam, que as fantasias, imagens evocadas e sonhos instigados por complexos patológicos possuam suas próprias unidades dramáticas, conexões e tendências à organização formal. A doença mental não é impeditiva para criação artística; ao contrário, o aprendiz transita suavemente, sem censuras ou brechas, entre mundos consciente e inconsciente, evidenciando uma produção sem precedentes, que permite à sociedade conhecer as imagens dos mundos fragilizados pela doença mental.

A função do professor é perceber com atilamento as ideias, decodificar e ler as imagens do inconsciente dos alunos, intervindo para cooperar com a aprendizagem. Permutando o papel docente com discente, o professor acolhe e valoriza os saberes, concepções e ideias do aluno, construídos na convivência familiar, na sociedade e na cultura. Para Maria Stela Santos Graciani (2014), as democracias participativas, a cidadania ativa, o desenvolvimento sustentável, a consciência histórica, a autonomia dos sujeitos e a educação permitem agir e trabalhar nas esferas micro e macro social, recuperando a qualidade do humano. Nos espaços da indiferença, nas brechas da violência, da miséria e do preconceito, a educação e a arte tornam-se ferramentas terapêuticas porque recriam uma dinâmica sensível, de acesso ao conhecimento, usufruto de bens e serviços àqueles que participam do processo educativo, que é a base da relação transformadora entre o IFRN e a sociedade. O diálogo do mestre com os aprendizes amplia o campo de percepção dos participantes, conscientizando-os das vivências em condições sociohistóricas e encorajando-os na conquista da autoestima, pois, segundo Paulo Freire (2005), o aprendiz e o mestre tornam-se, juntos, res-

ponsáveis por um processo no qual todos crescem.

Assim, efetiva-se um processo dialético e afetivo, sem perda do rigor científico acadêmico, para que cada pessoa evolua e desenvolva sua própria criatividade porque “criativas podem ser também as condições estruturais, o clima de trabalho” (BERZBACH, 2013:9), uma vez que o conhecimento proporciona estímulos, referências e material para soluções inovadoras. A Metodologia de Desenvolvimento Básico da Arte Educação e do Portfólio, acopladas à Metodologia do Voluntariado possibilitam a doação generosa, gratuita, do conhecimento sobre arte, cuja função pedagógica é a troca, a perda do individualismo e da solidão, que caracteriza o trabalho profissional na área de artes.

No exercício pedagógico, surge o desafio de abrir espaços para que os alunos experimentem o exercício da docência, alternando papéis entre alunos e professores, o que leva os aprendizes à exclusão do medo de se expor, revelando convicções aos colegas, valorizando os saberes de todos, construídos ao longo da vida. O voluntariado assenta-se na fraternidade, na doação generosa e gratuita, buscando confrarias de cooperação voluntária no ambiente do *atelier*. Para Sonia Tommasi (2005), o desenhar, o pintar e o criar não são aleatórios e sem significado, pois o indivíduo se utiliza desses recursos para estruturar um diálogo interno, que o conduzirá ao autoconhecimento, ao diálogo entre professor e aluno, entre aluno e aluno e entre comunidade e visitantes das exposições. Assim, no ato voluntário de doação de seus saberes, o aluno descobre suas potencialidades, desenvolve habilidades e participa, de forma ativa e solidária, na formação dos demais, conscientizando-se de que aprende mais e melhor quando ensina. Ao doar seu conhecimento, os talentos dos alunos se evidenciam junto à classe, melhorando sua autoestima e a sensação de se sentir útil, de criar vínculos de pertencimento e plena afirmação do sentido comunitário escolar.

Além da metodologia do voluntariado, o portfólio é um instrumento que identifica a qualidade do desempenho do aluno, pela compilação dos projetos e trabalhos realizados durante o itinerário formativo. O Portfólio ajuda o aprendiz a avaliar e documentar, de forma sistemática e reflexiva, a produção artística, instaurando o diálogo entre mestre e aprendiz, para aferir, individualmente, o grau de qualidade das experiências do curso. Segundo Solange Vitoria Alves (2002), o portfólio possibilita ao aluno refletir sobre seu desenvolvimento intelectual e ritmo de trabalho, tornando formativa, interativa e dinâmica a prática avaliativa ou de retroalimentação, sem comparar um aluno com o outro.

Integrada ao Voluntariado e ao Portfólio, a metodologia do Desenvolvimento Básico da Arte na Educação – DBAE, segundo Eliot Eisner (1988), abrange os domínios da produção crítica, histórica e a Estética. A produção de arte estimula cognição para criar obras criativas. A crítica de arte desenvolve o atilamento perceptivo do mundo-vida. A História da arte auxilia na contextualização das manifestações, enquanto a Estética compõe as bases teóricas que refletem e julgam a obra, a partir de critérios.

O trabalho criador é a condição universal do trabalho humano, que se torna práxis lúcida e reflexiva: “o homem encontraria beleza nas coisas úteis que produzisse para satisfazer as suas necessidades primárias, e fruiria da utilidade imediata das coisas belas” (NUNES, 2006:125). Num processo permanente de intelectualização, cooperação solidária e de responsabilidade para com os propósitos sociais, os participantes do projeto são levados a expressar suas experiências e o produto das funções imaginativas do inconsciente. Estimula-se, assim, o humanismo, o exercício da liberdade e o bem-estar comum, porque a escola deve ser o espaço dialógico de interação e de exemplo de como o trabalho social dignifica o homem.

No final de cada ano, os alunos participam da exposição coletiva Novos Talentos, na Galeria de Arte do Campus Natal – Cidade Alta, IFRN, para inserção no circuito da arte, garantindo-lhes o acesso ao mercado profissional. A divulgação na imprensa, sites e mídias sociais resgata a autoestima do aprendiz, na medida em que a comunidade conhece sua produção e seu estilo próprio de expressão artística. Os elementos materiais da linguagem artística, segundo Ray Smith (2008), requerem agentes de ligação e a arte torna-se poderoso meio de comunicação, interação, com dimensão psico-histórica e social, num contexto em constante troca e transformação.

O Projeto Casa Amarela convive com o estranhamento ante o direito e o processo histórico de exclusão artística presentes na história da arte e das comunidades brasileiras. Através do compartilhamento, os integrantes da equipe criam laços de confiança, apoio mútuo e, segundo Young (2007), infraestrutura sobreposta à hierarquia funcional, que determina o sucesso alcançado pela equipe multidisciplinar como meio/instrumento de apropriação afetiva do Campus ou como agente educacional.

Num processo de gestão compartilhada, a equipe integra gestores, curadoria, professoras, servidores, acadêmicos, psicóloga, estagiários, artistas, usuários do CAPS e comunidade numa conexão de pensamen-

to, de valores e de propósitos sociais. Os propósitos da arte, seus pontos de vista e formas de expressão, para Graham-Dixon (2011), levam a aprender, a ver, a decifrar uma obra e a entender seus objetivos, fortalecendo os componentes imagéticos do inconsciente. O valor estético se forma no estado de consciência compartilhado, nas formas e espaços criados, percebidos como exemplos familiares da vida e da experiência do doente, provocando um trabalho social coletivo, que implica repensar os valores, a ética das práticas e os matizes pedagógicos, revelados pela perspectiva humanística. A criação artística é uma exigência das sociedades humanas para perceber e entender as representações da realidade humano-social, de modo a expressar e clarificar sentidos, os valores coletivos e a experiência de cada sujeito no tempo, inserido numa cultura e consciente de suas condições, contradições, de sua posição e potencial na existência social.

Laços culturais e afinidades, com base em memórias comuns, são os elos entre membros de comunidades humanas globais, constituídos como indivíduos, que têm necessidade de interação, tornada mais imperiosa em integrantes de confrarias mais inteligentes. Para Iván Izquierdo (2011), o exercício e a prática cognitiva, que absorvem as formas de pensar, integrando o desenvolvimento fragmentos de fantasia, que ampliam a memória, a criatividade e a percepção dos modos e formas de estruturação e transformação do mundo.

Esse trabalho social de recriação do sentido do humano só é possível, neste início de século XXI, se todos forem um pouco artistas e evocarem as memórias dos holocaustos, dos preconceitos, da miséria, da escravidão, da doença e da exclusão. Para Darcy Ribeiro (2006), os novos modelos de estruturação societária persistem em inaugurar formas singulares de organização socioeconômica, fundadas num tipo novo de escravismo, competitividade e na servidão continuada ao mercado mundial.

Aos educadores cabe influir no domínio ético porque, segundo Rose Mari Muraro (2009), incluir as comunidades em torno do solidário sugere o exercício pleno do papel de cidadãos tomando decisões sobre seu futuro e da espécie. O universo recicla o pó das estrelas que explodem criando outras estrelas para que a vida não se perca. O pensamento que se eleva em inventividade e originalidade, mais recorre à natureza global de funcionamento do cérebro e da cognição humana.

Portanto, o desenvolvimento dual do cérebro, segundo Betty Edwards (2003), chamado habilidade global, evidencia a maneira cooperativa e complementar dos processos mentais, preservando estilos específicos

cognitivos de pensamento e de desempenho: o diálogo entre a percepção e linguagens artísticas, que inspiram a inteligência plena. A avaliação do aprendizado é feita a partir das apreciações e reflexões e associa-se à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando e do diálogo para inovar os modos pedagógicos e a produção da inteligência coletiva.

Considerações finais

O projeto Casa Amarela, como espaço de diálogo, de compartilhamento de poder, de construção coletiva de conhecimentos, de respeito à diversidade e de formação para o mercado da arte, revisa as formas de relacionamento da instituição IFRN com segmentos populares, estigmatizados pela deficiência e dependência. Na medida em que a sociedade se apropria, afetivamente, dos espaços do Campus Natal – Cidade Alta, vislumbra-se o trabalho social na gestão pública, de conquistas e afirmações de identidades fragilizadas pela doença mental e pela dependência.

A constituição de 1988 e a legislação educacional já asseguraram o direito à cultura e à educação aos brasileiros, mas permanece o desafio de construir modelos educacionais de trabalho social que possam acolher pessoas com exclusões extremas e grupos vulneráveis ou em situação de abandono social, para garantir-lhes o exercício da cidadania. A criatividade, como conjunto de duas ou mais memórias, possibilita aos docentes – irritados com a exclusão, massificação e o descaso – combinar os componentes das memórias para criar novos processos educacionais, os quais os afastam de realidades com que não compactuam. A arte possibilita aprender a ver e perceber de modo diferente, distanciando-se dos processos habituais de pensar. Ademais, o aumento do vigor do processo criativo implica algo além do que já foi feito e existiu: as utopias – no mundo.

O projeto Casa Amarela, enquanto experiência formativa gratuita, na área de artes, já proporcionou a mais de três centenas de pessoas da comunidade a conscientização sobre o direito social à cultura e à educação. Na parceria com os Centros de Atenção Psicossocial, evidencia-se atenção maior aos desafios sociais com vistas à unificação de esforços ins-

titucionais para melhoria da qualidade de vida das coletividades, enfrentamento da doença mental e dependência, reconciliando as provocações individuais com o bem-estar coletivo.

O Campus Natal – Cidade Alta do IFRN, em Natal, Rio Grande do Norte, Brasil, ostentou uma reforma cujo resultado trouxe à edificação novos sentidos e significados, diversos daqueles da velha “república das artes”. Ao refletir sobre condicionantes e elitismos históricos de acesso da população brasileira à arte, repensa-se a ação do poder público, das instituições educativas e os entraves que persistem para garantir o direito ao trabalho e à educação. A intervenção, com base nos interesses das populações com transtorno mental e dependência, agrega uma fraternidade de docentes, alunos e profissionais, articulada de forma orgânica e colaborativa para compartilhar o que de melhor cada um tem. A criatividade, para Miguel Nicolelis (2008), é gerada pela atividade de circuitos mentais. Nesse sentido, todos têm criatividade, até mesmo os animais, mas é necessário um projeto de nação, em que a ciência, a informação e o conhecimento sejam agentes de libertação, formação e de transformação. A escola precisa ser o lugar de acolhimento, onde as pessoas se sintam aceitas e amadas, porque vão para sonhar e serem felizes. O trabalho social tem seu comprometimento no bem-estar social, melhor qualidade de vida escolar, diálogo e emancipação cultural. Nas suas cartas, segundo Johanna Bonger (2008), Vincent Van Gogh escreveu a Émile Bernard: “em nossa penosa profissão de pintores, precisamos terrivelmente de homens que tenham as mãos e os estômagos de operários. Gostos mais naturais, mais amor e temperamentos mais caridosos, do que os dândis decadentes”. Esse processo de emancipação dos excluídos nasce da reestruturação de uma consciência do lugar de cada um na sociedade e de mais amor como ser humano. A ação comunitária e o trabalho social precisam estar compromissados com a reforma das instituições e das mentes dos indivíduos, para acolher e re-inserir aqueles que foram fragilizados e destituídos de seus direitos e garantias, provisoriamente, pela doença mental ou pela dependência.

Referências

- ALVES, Solange Vitoria. (2002). *O portfólio como instrumento de avaliação na organização do trabalho pedagógico*. Revista @prender Virtual de novembro/dezembro de 2002. Disponível em: <<http://www.cespe.unb.br/avaliacao/artigoavaliacao2.pdf>>. Acesso em jul. 2014.
- BEAR, Mark F; CONNORS, Barry; PARADISO, Michael A. (2008). *Neurociências: desvendando o Sistema Nervoso*. Trad. Carla Dalmaz et al. 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 896 p.
- BERZBACH, Frank. (2013) *Psicologia para criativos: dicas e sugestões de como manter a originalidade e sobreviver no trabalho*. Trad. Silvia Lohn, São Paulo: Editora G.Gili. 173 p.
- BONGER, Johanna. (2008). *Biografia de Vincent Van Gogh por sua cunhada Johanna AntonetteBonger*. Trad. William Lagos. Porto Alegre: L&PM. 203p..
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25/03/1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em set. 2013
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5/10/1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 26 jul. 2012.
- EDWARDS, Betty. (2003). *Exercícios para desenhar com o lado direito do cérebro*. Trad. Heitor Pitombo. 1. Reimp. Rio de Janeiro: Ediouro. 246p.
- EISNER, Eliot. (1988). *The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools*. Getty Education Institute for the Arts: Los Angeles, USA.
- ELKINGTON, John; HARTIGAN, Pamela. (2009) *Empreendedores sociais: o exemplo incomum das pessoas que estão transformando o mundo*. Trad. Ana Gibson. Rio de Janeiro: Elsevier. 242p.
- FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. (2014) *Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Trad. Aline Kaehler, Petrópolis: Vozes, 259p.
- FREIRE, Paulo. (2011). *Educação com prática de liberdade*. 14ª ver. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 192p.
- _____. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 43ª ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra. 107p.
- GARDNER, Howard. (1999). *Mentes extraordinárias; perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós*. Trad. Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Rocco. 176p.
- GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (2011). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez. 279p.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. (2014) *Pedagogia Social*. São Paulo: Cortez. 205p.
- GRAHAM-DIXON, Andrew (Edit). (2011). *Arte: o guia visual definitivo*. Trad. Eliana Rocha. São Paulo: Publifolha. 612p.
- IZQUIERDO, Iván. (2011) *Memória*. Porto Alegre. 133p.
- LONGMAN, Liliane Vieira. (2007) *Memórias dos surdos*. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana. 168 p.
- MURARO, Rose Mari. (2009) *Os avanços tecnológicos e o futuro da humanidade; querendo ser Deus?* Petrópolis: Vozes. 356p.
- NUNES, Benedito. (2006). *Introdução à filosofia da Arte*. 5. Ed. São Paulo; Editora Ática. 128p.
- READ, Herbert. (2013). *A educação pela arte*. Trad. Valter L. Siqueira. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 366p.
- RIBEIRO, Darcy. (2006) *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Sao Paulo: Companhia das letras. 435p.
- TOMMASI, Sonia Maria Bufarah. (2005). *Arte-terapia e loucura: uma viagem simbólica com pacientes psiquiátricos*. São Paulo: Vetor. 314p.
- UNESCO, *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Espanha, 1997. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br/documentos/trata>. Acesso 27.06.2012.
- YOUNG, Trevor L. (2007). *Gestão eficaz de projetos*, Trad. Henrique Amar Rêgo Monteiro. São Paulo: Clio Editora. 176p.
- UNESCO, *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Espanha, 1997. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br/documentos/trata>. Acesso 27.06.2012.
- VARELLA, Dráuzio. (2014) *Entrevista com o Dr. Ricardo Nitrini sobre Demências*. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/envelhecimento/demencias/>>. Acesso em: nov. 2014.
- VARELLA, Drauzio; NICOLELIS, Miguel. (2008). *Prazer em conhecer: a aventura da ciência e da educação*. Mediação Gilberto Dimenstein. Campinas: Papyrus 7 Mares. 112p.
- WALLERSTEIN, Immanuel. (1997). *As Ciências Sociais no Século XXI*. Trad. Carina Morgado. New York: Free Press. Disponível em: http://www.historiagora.com/dmdocuments/Historia3_ciencias_sociais_seculo_XXI.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

ENTREVISTAR
CRIANÇAS/
JOVENS:
RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA
EM CONTEXTO
HOSPITALAR

Carla Hiolanda Ferreira Esteves

Universidade do Minho – Portugal

hiolandaesteves@gmail.com

Resumo

O presente artigo pretende ser uma reflexão acerca de uma experiência de entrevistar crianças e jovens, entre os 5 e 14 anos, em contexto de internamento hospitalar num hospital da zona de Norte de Portugal. Estes foram inquiridos sobre a sua experiência de interação com doutores-palhaços. A par de uma abordagem teórica sobre a ética e a investigação com crianças e jovens, apresentam-se todos os cuidados éticos tidos na preparação e execução da entrevista (antes e durante a entrevista), bem como as dificuldades sentidas pela entrevistadora e que poderão ter condicionado o desenrolar das entrevistas e a recolha dos dados inerentes às mesmas. São apresentados e analisados fatores como a idade, o temperamento e o estado físico da criança e jovem. Para exemplificar, são apresentados excertos de entrevistas. Finalmente, são feitas algumas reflexões que procuram enquadrar as dificuldades referidas e validar a metodologia qualitativa que é a entrevista.

Palavras-chave

entrevistas; análise qualitativa; hospitalização pediátrica.

Abstract

The text aims at reflecting upon the experience of interviewing children, between 5 and 14 years, in a hospital environment in the North of Portugal. They were inquired about their experience in interacting with clown-doctors. Along with a theoretical approach about ethics and research with children and youngsters, we describe all the ethical procedures undertaken in preparing and carrying out the interview (before and during it). We also analyze the difficulties felt by the interviewer and that may have interfered with the conduction of the interview itself and data collection during it. Factors like age, personality, and physical condition of the child and youngster will be described and analyzed. Excerpts of the interviews will be used to provide examples. Finally, we will discuss some conclusions with the aim of situating the difficulties and validate the interview as qualitative methodology in this context.

Keywords

Interviews; qualitative analysis, pediatric hospitalization

Résumé

Cet article représente une réflexion sur une expérience d'interviews d'enfants et de jeunes hospitalisés entre 5 et 14 ans dans un hôpital du nord du Portugal. Ils ont été interrogés sur leur expérience d'interaction avec les clowns-médecins.

Au-delà d'une approche théorique sur l'éthique de la recherche avec les enfants et les jeunes, on présente tous les soins éthiques pris en charge dans la préparation et l'exécution de l'entretien, ainsi que les difficultés rencontrées par l'enquêteur et qui peuvent avoir conditionné le déroulement des entretiens et le recueil des données. L'âge, le tempérament et l'état physique de l'enfant sont certains facteurs analysés. Pour les illustrer, on présente quelques extraits d'interviews. Finalement, quelques observations finales sont faites afin d'encadrer les difficultés identifiées et de valider la méthodologie qualitative qu'est l'entrevue.

Mots-clés

interviews; analyse qualitative; hospitalisation pédiatrique

Resumen

El presente artículo pretende ser una reflexión desde una experiencia de entrevistar a niños y jóvenes entre 5 y 14 años, en el contexto de un hospital para pacientes internados en la zona Norte de Portugal. Se les preguntó sobre su experiencia de interactuar con médicos-payasos. Junto con una aproximación teórica sobre la ética y la investigación con niños y jóvenes, se presentan todos los cuidados éticos adoptados en la preparación y ejecución de la entrevista (antes y durante la entrevista) así como las dificultades experimentadas por la entrevistadora, y que podrán haber influido el desarrollo de las entrevistas y la recopilación de datos relativos a las mismas. Se presentan y analizan, factores como la edad, el temperamento y la condición física del niño y joven analizado. Para ejemplificar, se enseñan extractos de entrevistas. Por último, son hechas las observaciones finales, que tratan de encuadrar las dificultades referidas y validar la metodología cualitativa que es la entrevista.

Palabras clave

entrevistas; análisis cualitativo; hospitalización infantil

INTRODUÇÃO

No contexto da infância, o investigador é um estranho, dado o seu estatuto de adulto; é um “incompetente” em assuntos da criança (Gallacher & Gallacher, 2008). Desta forma, para que as suas vivências e o seu mundo sejam descritos de forma fiel, e na primeira pessoa, parece-nos importante trabalhar com os seus agentes, ouvir os *experts* na matéria: as próprias crianças. Estes autores referem, a esse respeito, que “(...) children are «experts» in their own lives” (p.502), assim como Fernandes e Tomás (2011, p. 3) quando defendem que é “então, inquestionável que as crianças, sendo *experts* dos seus mundos sociais e culturais, têm mais possibilidades de ajudar os adultos a compreenderem os significados que atribuem às suas acções, relações, sentimentos, etc”. Nesta ótica, defendemos, tal como Ferreira (2002, p. 4), que “(...) as crianças são e devem ser vistas como seres activos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam”. Assim, pretendemos captar o olhar da criança (Demartini, 2010), não investigando *sobre* ela, mas *com* ela: “In this way, it is not sufficient to carry out research *on* or *about* childhood; childhood researchers must research *for* and *with* children” (Gallacher & Gallacher, 2008, p. 500). Na mesma senda, Demartini (2010, p.12) chama também a atenção “para a importância da participação das crianças como sujeitos ativos no processo de pesquisa, discutindo as suas contribuições para a obtenção de dados”. Em contexto hospitalar, Sandoval, Hernández, Hernández, Morfin e Montoya (2011, p.30) reforçam a necessidade de ouvir a criança, a fim de se identificar os seus sentimentos, medos, opiniões: “El significado de todo lo que viven los niños y las niñas, incluyendo los sentimientos, debe significarse para ser transmitido y entendido por otros, y la narración es una forma eficaz de conseguirlo”.

MÉTODO

Enquadramento

A experiência aqui descrita surge no âmbito do desenvolvimento de um estudo de Doutoramento, inserido do projeto “Rir é o melhor Remédio?”, em parceria com a Operação Nariz Vermelho e o Instituto de Educação da _____ (Portugal). Este visa, entre outros, averiguar qual o impacto da presença dos palhaços de hospital, mais precisamente dos Doutores-Palhaços (DP), junto da criança hospitalizada. Na construção do desenho do estudo, foi um dos nossos objetivos auscultar as crianças acerca das suas vivências e perceções, decorrentes dessas interações com os Doutores Palhaços (DP) num Hospital do Norte de Portugal. Para tal, recorreremos a uma multiplicidade de recolha de dados, tanto de carácter quantitativo como qualitativo. Neste último grupo de dados, incluem-se entrevistas gravadas às crianças. Foi nossa preferência recorrer à entrevista individual, uma vez que:

“Consideramos que a opção por entrevistas que recriem ambientes abertos de discussão, propiciam contextos de discussão mais facilitados entre adultos e crianças. Este conjunto de ferramentas permite rentabilizar as competências de crianças que não dominem por exemplo o registo escrito ou que não estejam à vontade relativamente a outras possibilidades de construção de informação.” (Soares, 2006, p. 36).

Para além disso, em primeiro lugar, acreditamos que essa é a melhor estratégia para se recolher impressões, emoções, pensamentos, “(...) de investigar percepções ou concepções da criança (...)” (Carvalho, Beraldo, Pedrosa, & Coelho, 2004, pp. 291-292), e, em segundo lugar, é um direito que lhe assiste de “expressar livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (UNICEF, 1989, artº 12). No entanto, sabemos que “a inserção de crianças como atores importantes no processo de pesquisa coloca questões à realização” (Demartini, 2010, p. 15), nomeadamente pela “diferença de idade entre pesquisadores e entrevistados” (idem). Mesmo assim, acreditamos que “(...) children are better placed to know about childhood than adults (...) the belief that each person is best placed to know him – or herself” (Gallacher & Gallacher, 2008, p. 502).

Instrumento

As entrevistas, semiestruturadas, obedeceram a um guião flexível, cujas perguntas procuravam auscultar,

por exemplo, a opinião da criança acerca da interação que tivera com o DP, bem como perceber quais as interações sentidas pela própria criança, decorrentes da experiência lúdica. Apresentam-se exemplos de perguntas que foram colocadas: “Gostaste da visita dos Doutores-Palhaços? Porquê?”; “O que mais gostaste?”; “O que não gostaste?”; “Na tua opinião, qual o objetivo dos Doutores-palhaços ao virem ao hospital?” ou ainda “Achas normal haver palhaços num hospital? Porquê?”.

Participantes

Para integrar a amostra do estudo, foram seguidos alguns critérios de inclusão. Assim, participaram no estudo, 31 crianças sem deficiente mental, surdez, mudez ou doença infetocontagiosa, entre os 5 e 14 anos de idade. De facto, de acordo com Castelão, Chiolléro e Piot-Ziegler (2006), as crianças, a partir dos seis anos, têm as competências cognitivas e linguísticas necessárias para responder às perguntas a partir do momento em que estas estão adaptadas ao seu nível de compreensão.

Procedimentos

As referidas entrevistas, com uma duração média de 10 minutos, foram todas gravadas em suporte áudio (e transcritas *verbatim*), depois de, a cada criança, mediante a sua idade, condição sociocultural e estado de saúde, terem sido explicados os objetivos do estudo e qual a vantagem da sua participação. Para além dessa explicação, foi solicitado, a cada acompanhante (pai ou mãe), a assinatura do consentimento informado, para além de também ter sido solicitada a colaboração voluntária a cada criança, uma vez que se pretendeu dar-lhe liberdade para participar, de forma voluntária na investigação (Soares, 2006). Assim, o entrevistado não foi sujeito ao processo, caso se verificasse a sua falta de motivação, interesse ou condição física para a tarefa; em nenhuma situação o início, a continuação ou a retoma da entrevista foram forçados, pois, tal como refere Carvalho e colaboradores (2004, pp. 297-298): “(...) cabe uma observação impressionística o respeito da disponibilidade e motivação da criança quanto à participação na entrevista”. De entre todas as crianças abordadas, apenas duas manifestaram a sua indisponibilidade para o efeito. Porém, os níveis de aceitação e participação foram, de facto, elevados (N=31). Estes níveis de aceitação dever-se-ão, em parte, ao cuidado que a investigadora teve de criar um laço de confiança e empatia antes da entrevista, procurando minimizar a desigualdade existente entre

investigador e criança/adolescente (Fernandes & Tomás, 2011). A entrevista era realizada da parte da tarde mas, da parte da manhã, era feito um contacto prévio com a criança/adolescente durante o qual lhe era explicado o estudo; era informado da vinda do palhaço e da intenção de se proceder à entrevista. Nesta altura, foi dada à criança a possibilidade de refletir sobre o assunto, podendo, posteriormente, aceitar ou recusar participar na entrevista. Este momento preparatório durava, em média, cerca de 20 minutos, durante os quais, juntamente com o acompanhante, era feita uma reflexão acerca do perfil da criança no seu dia-a-dia assim como desde que se encontrava no hospital (com o preenchimento de dois instrumentos). Tal manifestação de interesse por parte da investigação e sua agente permitiu demonstrar à criança uma preocupação real quanto ao seu estado de saúde físico e emocional e criar, desta forma, uma confiança que potenciou um à vontade por parte desta. Acreditamos que, tal como referem Carvalho e colaboradores (2004), os níveis de aceitação deveram-se ao grau de empatia que a investigadora procurou criar numa fase prévia.

No decorrer de todo o processo de recolha de dados, foi garantida, tanto à criança e adolescente como aos seus acompanhantes (pais ou mães), a confidencialidade dos mesmos. Para tal, foi pedido à criança/adolescente ou acompanhante que criasse um código de identificação pessoal. Muitas vezes, com crianças mais novas, esta fase era de particular diversão, uma vez que procuravam, com cuidado, qual a designação que queriam ter. Geralmente, era um nome de um herói (real ou ficcional) que era escolhido, de um animal de estimação ou, finalmente, a sua própria alcunha. Para ilustrar esta realidade, referimos os seguintes: “Kitty”, “Homem aranha”, “Pinky” ou ainda “Batata”. Nos adolescentes, este processo não se revestia desta tónica humorística e deixavam, muitas vezes, à disposição do investigador a referida opção. Quando tal acontecia, colava-se a junção de letras e/ou números (por exemplo, “1709”; “FBRT”...).

As entrevistas decorreram, maioritariamente, nos quartos das crianças, tendo havido um caso em que esta foi realizada na sala de jogos dos adolescentes, por o entrevistado se encontrar lá a jogar e não estando mais crianças na sala, que pudessem criar ruído na comunicação e reflexão. Quando no quarto, as entrevistas eram presenciadas também pelos colegas de quarto e respetivos acompanhantes. À exceção de raras situações em que se teve de pedir a colaboração dos presentes a fim de fazerem menos barulho, as condições foram as ideais para se proceder às entrevistas.

Quando se colocava o caso de duas crianças do mesmo quarto serem entrevistadas, a entrevistadora procurava ter o máximo de cuidado para que as perguntas e as respostas da criança que estava a ser entrevistada não fossem percebidas perfeitamente pelo colega de quarto, a fim de evitar que tal influenciasse as suas respostas futuras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Problemas detetados ao longo das entrevistas

Dada a especificidade do grupo com o qual se desenvolveu este estudo, várias dificuldades foram surgindo. De facto, tal como refere Soares (2006, p. 32):

“A ética na investigação com crianças necessita considerar a alteridade e diversidade que definem a infância enquanto grupo social, com especificidades que o distinguem de outros grupos, as quais exigem por isso mesmo, considerações éticas diferenciadas e com singularidades que dentro de uma mesma categoria social (a infância), encerram infindáveis realidades, dependentes de aspectos como a idade, o género, a experiência, o contexto sócio-económico, as quais dão origem a múltiplas formas de estar, sentir e agir das crianças e, por isso mesmo, exigem a consideração de cuidados éticos singulares, decorrentes da consideração da diversidade que encerram”.

1. A idade

A idade do entrevistado foi o principal fator que condicionou o desenrolar da recolha de informação. Quanto mais nova era a criança, mais cuidado a entrevistadora teve de ter com o tipo de pergunta que fazia, a linguagem e a estrutura frásica que utilizava, para permitir que esta fosse perfeitamente entendida pela criança. Desta forma, a reformulação das perguntas, a simplificação das mesmas foi uma estratégia que surtiu efeito, permitindo uma comunicação eficaz. Com estas crianças mais novas (5/6 anos), as perguntas abertas configuravam-se como mais problemáticas, uma vez que o desenvolvimento cognitivo delas não lhes permitia o desenho de reflexões aprofundadas. De facto, de acordo com a teoria piagetiana do desenvolvimento, no Estágio do Pensamento Pré-operacional, “a criança é incapaz de pensar lógica ou dedutivamente” (Kaplan, Sadock, & Grebb, 1997, p. 159) mas é capaz de “usar a linguagem e desenhos de maneiras mais elaboradas” (idem). Desta forma, verificou-se uma tendência para a formulação de perguntas fechadas que deram origem a respostas de carácter mais dicotómico “sim/não” ou ainda com base na repetição. Houve casos, porém, em que a criança emitiu opiniões válidas e pertinentes.

A título de exemplo, apresenta-se o caso da pergunta-tipo do guião “Qual o principal objetivo dos palhaços no hospital?” que foi convertida, para ser colocada a uma criança (código DCV) de 5 anos, em “Então o que tu achas que os palhaços estão aqui a fazer?” Para além da reformulação das perguntas, o tom de voz assim como a postura da entrevistadora tiveram de se adequar ao perfil da criança, a fim de criar um ambiente de uma certa cumplicidade, propício ao desenvolvimento eficaz da entrevista.

De salientar, porém, que nem sempre este tipo de estratégia surtiu efeito; de facto numa situação ocorrida com uma criança de 6 anos (código 1709), todas as tentativas de a pôr a desenvolver um raciocínio foram em vão, uma vez que esta ou respondia de forma dicotómica (sim/não) ou se limitava a acenar a cabeça. No entanto, verificou-se, nesta entrevista, que esta fora desenvolvida no sentido de colocar perguntas mais fechadas, dada a falta de participação da criança. Tal prende-se com o facto de se acreditar que, mesmo com respostas do tipo sim e não, a opinião é expressa e válida para um estudo qualitativo deste teor.

Com crianças entre os 7 e 11 anos, no Estágio piagetiano das Operações Concretas, foi possível estabele-

cer outro nível de comunicação, uma vez que também elas já foram capazes de desenvolver um raciocínio lógico, ancorado na autorregulação e no senso moral que vão criando (Kaplan et al., 1997). Por exemplo, às crianças de código Batata (7 anos) ou Sog (8 anos) foram colocadas perguntas abertas às quais responderam de forma desenvolvida. Assim, da entrevista à primeira, destaca-se este excerto elucidativo do tipo de perguntas feitas e respostas dadas:

Pergunta: Olha, tu achas normal haver palhaços no hospital?

Resposta: Mais ou menos (...) porque não é muito habitual... porque num hospital é para curar pessoas e não é para brincadeiras...

Pergunta: E achas que não se pode brincar num hospital?

Resposta: Sim, um bocadinho, às vezes.

Outro demais, da criança Sog, também é esclarecedor:

Pergunta: Tu achas normal haver palhaços no hospital?

Resposta: Até acho. Para animar os doentes...

Pergunta: Sim...

Resposta: Às vezes, para eles não chorarem...

Pergunta: E mais?

Resposta: E para também eles quando estão aborrecidos e tristes ficarem mais felizes...

Com crianças e adolescentes (entre os 11 e 14 anos), o fator idade deixou de ser um problema para o desenvolvimento das entrevistas, pois a “sua capacidade (...) de pensar abstratamente, raciocinar dedutivamente e definir conceitos” (Kaplan et al., 1997, p. 159) permitiu aceder a reflexões e pensamentos muito interessantes para a investigação em curso. Efetivamente, neste estágio, designado por Piaget de Operações Formais, o jovem utiliza uma “linguagem complexa, segue as regras formais da lógica e é gramaticalmente correta” (idem). Porém, e dado que nem todos os jovens “entram no estágio das Operações Formais ao mesmo tempo, ou no mesmo grau” (idem), obtiveram-se entrevistas mais ricas do que outras, mesmo com jovens cujo desenvolvimento se encontra situado na mesma etapa.

Apresentamos, a título exemplificativo, excertos de uma entrevista de um jovem de 14 anos (código FBRT), acerca da presença dos Doutores Palhaços no hospital:

Pergunta: (...) Disseste uma coisa muito interessante: não estamos habituados a associar o hospital ao riso. Nós associamos o hospital a quê?

Resposta: Mais à tristeza. Porque é no hospital em que as pessoas passam a maior parte do tempo, principalmente as internadas, passam com dores e passam mal, porque é assim mesmo o hospital; se não estivessem mal, não estavam no hospital.

Pergunta: Achas que a doença, o hospital e o riso são realidades incompatíveis?

Resposta: Não é impossível rir; por exemplo, eles fizeram um bom trabalho e eu gostei, adorei mesmo, mas é assim, uma pessoa vai ao hospital e não pensa que vai haver mais nada para além de... Por exemplo, eu, no meu caso, estar numa cama e não sair de lá e estar com a mobilidade reduzida é isso que se pensa e depois acontecem estas surpresas e fica-se mais contente do que desesperada.

Pergunta: Então, pensando agora na vinda dos palhaços ao teu quarto, a perceção que tu tinhas de que não se podia rir num hospital ou que o hospital não era um sítio para rir permanece igual?

Resposta: Não.

Pergunta: Eles fizeram mudar a imagem que tu tinhas do H?

Resposta: Um bocado, porque eu pensei sempre que eu vinha para aqui, eu não sabia que ia acontecer coisas dessas, não sabia mesmo que eles iam...

2. O temperamento

O temperamento e maneira de ser da criança e adolescente também influenciaram o decurso das entrevistas, na medida em que a timidez ou a excessiva vontade de intervir e comentar fizeram com que a entrevistadora ou tivesse de estimular, no primeiro caso, ou refrear, no segundo.

Por exemplo, a criança com código RF29, com 9 anos, não conseguia, dada a sua timidez, desenvolver a sua opinião, procurando ser o mais sucinta possível. Apresenta-se o seguinte excerto:

Pergunta: Tu achas normal haver palhaços no H?

Resposta: Não.

Pergunta: Porquê?

Resposta: Porque nos hospitais é para se curarem...

Pergunta: Sim...

Resposta: E não é para brincar.

Pergunta: Não é para brincar nos hospitais? Mas não

foi bom terem passado o palhaços?

Resposta: Foi.

Pergunta: Então achas que não se pode brincar nos hospitais?

Resposta: Pode-se...

Por outro lado, crianças eufóricas e excitadas com a visita participavam de forma desorganizada, tendo sido necessário, às vezes, chamar atenção (Pinky, 10 anos):

Pergunta: Gostaste da visita do palhaço?

Resposta: Adorei!

Pergunta: Porquê?

Resposta: Porque são muito divertidos, emocionantes.

Pergunta: Em que sentido? O que queres dizer com isso?

Resposta: São muito fixes...

Pergunta: “Fixes” porquê?

Resposta: Sabem fazer pedidos de casamento muito demorados¹.

Pergunta: Ok, muito bem. Do que mais gostaste na visita que eles te fizeram?

Resposta: De eles casarem, foi um momento muito emocionante!

Pergunta: Desenvolve um bocadinho a tua ideia...

Resposta: Ele demora meia hora a pedi-la em casamento (...)

Pergunta: Mas foi a própria brincadeira em si que mais gostaste?

Resposta: Ó coitadinhos, está a chamar brincadeira ao casamento...

Pergunta: Ó Pinky, podemos falar a sério um bocadinho... isto é um assunto sério, está bem?

Resposta: Sim, foi muito giro; gostei muito deles...

Surgiram também situações de crianças, avessas à reflexão, não se empenhavam de forma efetiva e produtora na entrevista, como exemplifica este excerto (RDPA – 11 anos):

Pergunta: Gostaste da visita do palhaço?

Resposta: Gostei.

Pergunta: Porquê?

Resposta: Fizeram-me alguma alegria...

Pergunta: Deram-te alguma alegria, é isso?

Resposta: São divertidos.

Pergunta: O que fizeram que te fizesse rir?

Resposta: Reclamar.

Pergunta: Reclamaram do quê?

Resposta: De eu não.... Oh, não sei, já não me lembro.

Para além destas duas dificuldades identificadas e apresentadas, outra também surgiu em apenas um caso. De facto, dado o contexto hospitalar em que se desenvolveu este estudo, a dor física é uma variável influente.

3. O estado físico

Um jovem (código ABCD), com 10 anos, assentiu em iniciar a entrevista, no entanto, consideramos que o cansaço sentido e manifestado no início da mesma poderá ter condicionado o desenvolvimento da mesma, nomeadamente na formulação das respostas:

Pergunta: Gostaste da visita dos palhaços?

Resposta: Gostei.

Pergunta: Eu sei que estás um bocadinho cansado, se eventualmente, não conseguires falar, podes abanar a cabeça que depois eu falo por ti, está bem? Não te preocupes.

Resposta: Está bem. (...)

Pergunta: Por que achas que os palhaços vêm com fardas que parecem doutores?

Resposta: Porque estamos num hospital...

Pergunta: Ok, mas são doutores?

Resposta: Não.

Pergunta: então por que achas que trazem batas?

Resposta: (silêncio)

Pergunta: toda a gente anda de bata no hospital, é isso?

Resposta: Para fazer pensar as pessoas.

Pergunta: Pensar em quê?

Resposta: Se são doutores ou não...

Pergunta: E o que achas, tu?

Resposta: Que não eram; eram palhaços...

Pergunta: Se não são doutores, qual é a função deles no H?

Resposta: Já estou cansado...

Ao longo desta entrevista, este jovem foi muito parco nas suas respostas e a sua própria respiração indicava esforço da sua parte; se por um lado tinha vontade de falar sobre o assunto até para se distrair, por outro tal não o impedia de sentir mal-estar. Assim, não se colocaram as perguntas todas do guião, uma vez que o jovem pediu, com gestos, a interrupção abrupta da mesma. Naturalmente, o seu pedido foi imediatamente cumprido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência de entrevistas com crianças foi, no percurso da investigação, uma aprendizagem enriquecedora e muito formativa para a investigadora/entrevistadora. De facto, mediante os diferentes papéis sociais que assumimos (na maternidade, na docência e outros), consideramos saber lidar bem com a criança e jovem, falar-lhe de forma adequada e conhecer relativamente bem o seu mundo, até porque nos ancoramos na ideia de que, também nós fomos criança.

Porém, tanto as realidades mudam ao longo das diferentes décadas, como o próprio perfil de ser-se criança. Tal como referem Fernandes e Tomás (2011, p.4):

Se por um lado, todos pensamos saber o que é ser criança, quando nos envolvemos em processos de investigação com ela, confrontamo-nos com perplexidades acerca das suas competências, leituras do real, modos de ser que nos devolvem a ideia de que as nossas ideias acerca das crianças não podem ser planas nem lineares, porque os mundos da infância são complexos e plurais; não podem ser herméticas e estandardizadas, porque as características cognitivas, sociais, culturais e emocionais das crianças são diversas e heterogêneas; não podem ser, em síntese, assumidas como adquiridas (...).

Para além disso, investigar em contexto hospitalar reveste-se de uma tônica emocional muito grande, que nos leva a fazer um esforço acrescido para manter a distância entre o olhar do ser humano e o do investigador. Porém, em vez deste substituir aquele, é o primeiro que vem completar o segundo, tornando as observações analíticas e ao mesmo tempo humanizadas. Desta forma, dirigir uma entrevista a crianças, em contexto hospitalar, reveste-se de uma especificidade muito própria “exigindo uma constante prudência metodológica de forma a adequar os processos de investigação às crianças, aos seus contextos e ao investigador” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 12). Da adaptação às idiosincrasias das crianças, suas patologias e estados emocionais do momento deriva uma variedade de abordagem dos mesmos assuntos, que nos permite ter vários olhares sobre as mesmas questões: do mais simples e *naïf* ao mais crítico e reflexivo. Porém, tal como referem Carvalho e colaboradores (2004) sabemos que “(...) a entrevista apresenta limitações – seja devido à indisponibilidade da informação para o próprio entrevistado seja à desejabilidade social da resposta – e por isso requer cuidados especiais na formulação das perguntas e na interpretação dos resultados” (Car-

valho et al., 2004, p. 293). Também sentimos esta limitação, ao longo da experiência, uma vez que nem sempre foi possível desenvolver a entrevista da forma mais adequada, com perguntas abertas, sem tendência para a indução da resposta. Ouvindo as gravações, verificámos que em algumas situações, as perguntas eram fechadas ou continham, aquando das suas reformulações, a resposta induzida. Efetivamente, com crianças tão novas para as quais o teor e a formulação das questões necessitavam de adaptação, depressa se caía nesse erro. Mas, por outro lado, facilmente se via “valorizada a iniciativa autónoma dos sujeitos co-participantes” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 12), nomeadamente ao nível da referência e exploração de aspetos não previstos no guião da entrevista. Desta forma, emergiram, do discurso das crianças e jovens, informações sobre as quais a investigadora/entrevistadora não tinha questionado, tornando, a recolha de dados, ainda mais rica. Assim, quando tal acontecia, o reforço positivo e o incentivo eram reações recorrentes por parte da entrevistadora, a fim de encorajar o comportamento autónomo de reflexão e promover o seu desenvolvimento, pois o investigador, de acordo com Soares (2006, p.31) “(...) deve ter uma atitude de equidade no desenvolvimento de qualquer processo de investigação, o qual deverá ser aberto, de forma a integrar todos os aspectos que vão diferenciando os diferentes actores que nele participam, sejam eles crianças, ou adultos.” Sandoval e colaboradores (2011), no seu estudo, também se depararam com situações de dificuldade de expressão, por parte de algumas crianças, pelo que optaram por utilizar estratégias alternativas que fomentassem o fortalecimento da confiança e empatia para com o investigador.

Nos casos da manifestação de indisponibilidade por parte da criança, esta prendeu-se com um elevado nível de timidez. Carvalho e colaboradores (2004), no seu estudo, também identificaram a mesma situação: “(...) muitas crianças aparentavam certa timidez ou constrangimento, e em alguns poucos casos a entrevista não se realizou, seja porque a criança se recusou em participar, seja porque simplesmente não respondia às perguntas da entrevistadora” (2004, p. 298). Identificámos ainda, ao longo das entrevistas, situações em que as crianças manifestaram interesse e vontade em participar – até porque tal participação representaria uma quebra na rotina hospitalar – mas, na hora de responder, a falta de vontade ou timidez falou mais alto.

Mesmo assim, acreditamos que, no seu âmbito, o conteúdo das respostas, com maior ou menor desenvolvi-

mento, reflete o verdadeiro sentir da criança, até porque assumimos o papel de investigador “na defesa dos direitos das crianças” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 15).

Porém, temos consciência que, na ótica da metodologia qualitativa, a subjetividade das análises é um facto. Porém, dado a especificidade do contexto em que se desenvolveu esta experiência, a entrevista surgiu como o meio mais indicado para ter “(...) uma visão holística da realidade (do problema) a investigar, sem a isolar do contexto natural (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão (...)” (Amado, 2013, p. 41). No entanto, dado ser nosso objetivo dar a palavra à criança, consideramos a metodologia da entrevista a estratégia mais indicada para o efeito, embora esta implique, como é óbvio, adaptações, uma vez que

“é essencial encarar o processo de investigação como um processo contínuo, em construção, com singularidades múltiplas, decorrentes da idade das crianças, do seu grau de competência e experiência, do seu contexto sócio-cultural e ainda da questão do género, que necessariamente influenciam cada processo (...)” (Soares, 2006, p. 33).

Para além desta situação que se verificou algumas vezes por parte da entrevistadora, também consideramos que o insucesso de algumas tentativas poderá ainda residir na própria situação de ser entrevistado (com a presença de um gravador), pois esta, por ser inusitada, pode ter causado alguma retração por parte da criança e jovem. O tema sobre o qual a criança estava a ser inquirida também poderá ter sido motivo de alguns comportamentos menos reflexivos, pois para a totalidade dos entrevistados, este fora o primeiro contacto com os Doutores Palhaços. Para além disso, também não podemos deixar de apontar o facto de poucas vezes ser pedido às crianças e jovens que formulem juízos de valores acerca do que os rodeia e das experiências que vivenciam; assim, a falta de prática na verbalização de opiniões e pareceres poderá ser uma variável influenciadora do desempenho de alguns inquiridos. No mesmo sentido, surge a falta ou o reduzido vocabulário que algumas crianças possuem, o que condiciona a expressão do pensamento delas. Tal leva-nos a defender, tal como Soares (2006, p.26) que se deve desenvolver investigação, procurando “essencialmente resgatar a voz e acção das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o século XX.”

No entanto, verificamos, com satisfação, que apesar de algumas entrevistas pior sucedidas, na sua grande maioria, estas foram bem desenvolvidas e com resultados que consideramos ótimos. De facto, procurámos

respeitar o que Carvalho e colaboradores (2004) referem, a propósito da utilização da entrevista; isto é que *“(...) a qualidade de dado colhido depende, entre outros fatores, da qualidade da relação entre o entrevistador e o entrevistado; mas sugerem principalmente, a disponibilidade e motivação da criança para esse tipo de instrumento de coleta, desde que condições favoráveis de interação sejam oferecidas”.*

Notas

¹ Alusão à brincadeira que foi feita no quarto da criança.

Referências

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, A. M. A., Beraldo, K. E. A., Pedrosa, M. I., & Coelho, M. T. (2004). O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 291-300.
- Castelão, E., Chiolé, M., & Piot-Ziegler, C. (2006). La satisfaction à l'hôpital. Aspects émotionnels et relationnelles dans des entretiens avec des enfants de six à douze ans. *Bulletin de psychologie*, 59(3), 271-279.
- Demartini, Z. B. F. (2010). Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In A. J. M. Filho & P. D. Prado (Eds.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.*: Autores Associados.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). *Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Paper presented at the 10Th Conference of The European Sociological Association. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15425/1/Quest%C3%B5es%20conceituais,%20metodol%C3%B3gicas%20e%20%C3%A9ticas%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20com%20crian%C3%A7as%20em%20Portugal.pdf>
- Ferreira, M. (2002). “Crescer e aparecer” ou... para uma Sociologia da Infância. *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 3-12.
- Gallacher, L.-A., & Gallacher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? thinking through “participatory methods”. *Childhood*, 15(4), 499-516.
- Kaplan, H. I., Sadock, B. J., & Grebb, J. A. (1997). *Compêndio de Psiquiatria. Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica* (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sandoval, V. M. G., Hernández, J. T., Hernández, A. P., Morfin, J. I. L. C., & Montoya, R. Q. (2011). Cultura hospitalaria y el proceso narrativo en el niño enfermo. *Estudios sobre las Culturas Contemporâneas*, XVII(33), 23-44.
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25-40.
- UNICEF. (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*.

OS CONTRIBUTOS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES

Marta Graça

CIDTFF – Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”

Departamento de Educação

Universidade de Aveiro – Portugal

mgraca@ua.pt

Manuela Gonçalves

CIDTFF – Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”

Departamento de Educação

Universidade de Aveiro – Portugal

manuelag@ua.pt

Resumo

A adolescência encontra-se amplamente documentada como uma fase de conflito. No sentido de identificar e compreender quais os desafios dos adolescentes; e promover uma melhoria na comunicação entre estes, o grupo de pares e adultos significativos (pais e professores), empreendemos um projeto de investigação-ação com um grupo de oito adolescentes. Através de técnicas de teatro e de dinâmica de grupos, os adolescentes ingressaram numa experiência de descoberta de *si mesmo* e do outro, e colocaram em palco, diante de uma audiência de adultos e pares, as suas vivências, dilemas e sentimentos. Os resultados indicam que o teatro assume-se como uma ferramenta educativa, fundamental ao desenvolvimento de competências.

Palavras-chave

adolescência, educação, teatro, investigação-ação

Abstract

Adolescence is widely documented as a stage of conflict. In this study, we aim to identify and understand teenagers' challenges; and to encourage communication between them, peers and significant adults (parents and teachers). We conducted an action research project with a group of eight teenagers. Through theatre techniques and group dynamics, teenagers entered in a discovery experience of themselves and others, and put on stage, to an audience of adults and peers, their experiences, feelings and dilemmas. The findings indicate that theatre is educational tool, which is fundamental for skills' development.

Keywords

adolescence, education, theatre, action research

Résumé

Adolescence est largement documenté comme une étape du conflit. Dans le but pour identifier et comprendre les défis auxquels les adolescents; et de promouvoir une meilleure communication entre eux, de pairs et les adultes significatifs (parents et enseignants), nous avons entrepris un projet de recherche-action avec un groupe de huit adolescents. Grâce à des techniques de théâtre et la dynamique de groupe, les adolescents sont entrés dans une expérience de découverte de soi et des autres, et placés sur scène devant un public d'adultes et leurs pairs, leurs expériences, leurs sentiments et les dilemmes. Les résultats indiquent que le théâtre est pédagogique, contribue au développement des compétences.

Mots-clés

adolescence, l'éducation, le théâtre, recherche-action

Resumen

La adolescencia es ampliamente documentada como una etapa de conflicto. Para identificar y entender lo que desafía los adolescentes; y promover una mejor comunicación entre ellos, el pares y adultos significativos (padres y profesores), que llevó a cabo un proyecto de investigación-acción con un grupo de ocho adolescentes. A través de técnicas teatrales y dinámicas de grupo, los adolescentes entraron en una experiencia de descubrimiento de sí mismo y de los demás, y se colocan en el escenario ante un público de adultos y compañeros, de sus experiencias, sentimientos y dilemas. Los resultados indican que el teatro se asume como una herramienta educativa fundamental el desarrollo de habilidades.

Palabras clave

adolescencia, la educación, el teatro, investigación-acción

Introdução

A adolescência é considerada uma fase do desenvolvimento humano, entre a infância e a idade adulta, em que ocorrem profundas transformações como as características fisiológicas que transformam o corpo de criança num corpo de adulto, o desenvolvimento do pensamento a nível do raciocínio abstrato e mudanças que conduzem a alterações sócio afetivas (Reymond-Rivier, 1977). Neste período, os indivíduos (re)constróem a sua identidade, sendo marcante a influência exercida por vários agentes, como a família, a escola e o grupo de pares, não raramente com valores, interesses e práticas bastante divergentes entre si (Pais, 1990). Frequentemente, os adolescentes vêem-se divididos entre exigências e pressões em sentidos opostos, manifestando o que Erikson (1972) denominou de crise de identidade, situação à qual acresce a igualmente frequente dificuldade de comunicação dos seus sentimentos e problemas, particularmente com os adultos. Neste contexto, o recurso ao teatro e ao jogo teatral pode permitir dar voz às dúvidas e emoções dos sujeitos (Lafontana, 1999), criar condições para a espontaneidade e experimentação de papéis (Boal, 2005; Caldas, 1999a; Moreno, 1975; Spolin, 1999) e, ainda, promover a participação dos sujeitos no ato educativo (Fragateiro, 1991).

Tendo em conta estas questões, apresentamos um estudo desenvolvido com um grupo de adolescentes, cujo objetivo consistiu em identificar e compreender os aspetos relacionados com as vivências destes adolescentes, intimamente ligados com a fase de desenvolvimento em que se encontravam; e promover uma melhoria na comunicação entre estes adolescentes e o grupo de pares, bem como com os adultos significativos. O estudo baseou-se no método da investigação-ação, tendo como suportes fundamentais as técnicas de teatro e de dinâmica de grupos, e decorreu entre Setembro e Dezembro de 2008, num total de 31 sessões, tendo culminado com duas apresentações do exercício final *Vida de adolescente, Vida de cão* ao público em geral.

1. A adolescência: fase de transição

Erikson (1972) considera o período da adolescência como uma moratória psicossocial “durante o qual o jovem adulto, através da livre experimentação do papel, poderá encontrar um nicho em alguma secção da sociedade” (p. 156). Por moratória psicossocial entende “um compasso de espera nos compromissos adultos e, no entanto, não se trata apenas de uma espera. É um período que se caracteriza por uma tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade lúdica por parte do jovem” (Erikson, 1972, p. 157). Por outras palavras, a sociedade autoriza que o adolescente tenha o seu tempo para experimentar os diversos papéis e para desenvolver a identidade. Deconchy (1989) e Reymond-Rivier (1977), por seu turno, afirmam que a sociedade não confere um estatuto claro ao adolescente, conduzindo-o à ambiguidade e ao conflito. Esta dificuldade do adolescente em se definir encontra-se associada a uma falta de harmonia entre as funções de preparação das diferentes instituições – família, escola e meio de trabalho (Coleman & Husén, 1985). Para Reymond-Rivier (1977), a crise dos adolescentes é sobretudo uma crise de oposição que se traduz na rejeição dos modelos dos pais e numa procura de originalidade. Quintana Cabanas (2000) reforça esta ideia, afirmando que se trata de uma fase complicada a nível da relação entre adultos significativos e adolescentes, salientando as diferenças entre ambos e as suas dificuldades de comunicação. Para o autor, estas dificuldades refletem-se numa preocupação a nível da educação.

A adolescência é também entendida como um período cada vez mais prolongado, fenómeno associado a transformações sociais como o prolongamento dos estudos, as dificuldades de inserção profissional, problemas económicos e habitacionais ou, ainda, o adiar da idade do casamento e do acesso à parentalidade (Alarcão, 2000). O prolongamento da adolescência deve ser compreendido, portanto, em função de profundas alterações na estrutura produtiva e no sistema escolar (Conde, 1990; Gonçalves, 2012). Esta situação pode conduzir ao conflito, na medida que implica um atraso na obtenção da autonomia (Cordeiro, 1979).

Nesta fase, a família, o grupo de colegas e a escola constituem-se como os principais contextos para desenvolver características pessoais e sociais necessárias

na vida adulta (Alarcão, 2000; Reymond-Rivier, 1977). Diversos autores (Erikson, 1972; Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins, & Peixoto, 2000; Petrus, 1997; Reymond-Rivier, 1977) reforçam a ideia da importância do grupo de pares no desenvolvimento do adolescente, sendo que este assume um papel fundamental no “suporte instrumental e emocional, ajuda na resolução das tarefas desenvolvimentais e na construção de identidade” (Gouveia-Pereira et al., 2000, p. 191).

Uma vez que os adolescentes se encontram a experimentar diversos papéis e em transição “cujo itinerário pode ser modificado, estimulado, alterado ou dificultado pelas condições em que se desenvolve” (Artiaga, 1998, p. 219), compete à educação criar condições para o desenvolvimento pessoal e social daqueles indivíduos.

2. O teatro numa perspectiva educativa

Na sequência do exposto, a educação em contexto escolar é de primordial importância, apresentando-se como um espaço privilegiado onde os indivíduos despendem a maior parte do seu tempo, quer seja pelo alargamento da escolaridade obrigatória quer pela procura do ensino superior ou pela transformação nos conceitos de educação e formação (Santos, 1999). Vários autores tecem duras críticas relativamente à capacidade da escola para tornar os indivíduos seres mais críticos, reflexivos e emancipados, argumentando que esta instituição parece encontrar-se mais ao serviço de um sistema capitalista, que apenas tem em vista a produtividade e competição, do que procurar promover a cooperação e o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos seus alunos (Caldas, 1999a; Pérez Serrano, 2000; Petrus, 1997); pelo que propõem conteúdos transversais como forma de tomar consciência dos conflitos e adquirir competências sociais, sendo que a preocupação da educação não se deve resumir a uma simples transmissão de conteúdos, mas deverá estimular a reflexão e empreender esforços no sentido de potenciar o desenvolvimento humano (Cavassin,

2008; Freire, 1996; Machado, 1972). Autores como Caldas (1999), Koudela e Santana (2005), Landier e Barret (1991) ou Magno (1999) propõem o recurso a atividades artísticas de forma a estabelecer um desenvolvimento paralelo do intelecto e do pessoal e de aproximar os conteúdos programáticos às vivências dos alunos, dando especial destaque à expressão corporal e dramática, ao teatro.

O recurso ao teatro e ao jogo teatral na educação apresenta diversas potencialidades, tais como permitir uma aprendizagem global (Landier & Barret, 1991), conduzir à perceção da complexidade da arte e das relações humanas (Cavassin, 2008), a uma maior perceção de si e do outro (Boal, 1996; Caldas, 1999a; Forsyth, 1982; Magno, 1999), a novos comportamentos e formas de se posicionar na realidade (Boal, 2005; Magno, 1999; Monteiro, 1979), estimular a criatividade e a resolução de problemas (Lafontana, 1999; Monteiro, 1979) e, ainda, desenvolver o sentido crítico (Caldas, 1999a; Lafontana, 1999; Magno, 1999; Rosseto, 2008; Spolin, 1999).

3. Metodologia da investigação

A finalidade deste estudo consistiu em conhecer os desafios inerentes à adolescência e de que forma são vivenciados por este grupo em particular, recorrendo ao teatro como forma de expressão e comunicação, no sentido de promover uma melhor compreensão da realidade destes jovens e assim criar uma maior proximidade com outros adultos significativos e grupo de pares. O projeto foi desenvolvido com um grupo de adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, dentre os quais cinco do género feminino e três do género masculino, todos eles inseridos em estabelecimentos do ensino público (do 6º ao 11º ano de escolaridade), em várias escolas do Concelho de Aveiro. O recrutamento processou-se através de convite aos jovens e do vulgo “boca-a-boca”.

Tendo em conta a dimensão colaborativa do projeto e a preocupação com os problemas e os temas de interesse dos participantes, que apelam sobretudo a uma análise interpretativa das suas perceções, optou-se por uma metodologia qualitativa, assente no método de Investigação-Ação, uma vez que, de acordo com Pérez Serrano (1998, p. 111),

A investigação-ação terá de tratar de problemas que a investigação pura não pode resolver, visto que são problemas que os próprios protagonistas sentem e experimentam quando levam o trabalho a cabo. São problemas vinculados ao contexto de cada grupo, zona, centro, problemas concretos para os quais deve encontrar uma solução prática.

Recorreu-se à observação participante, *focus group*, e técnicas de dinâmica de grupo e teatro. Para analisar o corpus de dados optou-se pela técnica de análise de conteúdo das respostas, do tipo categorial ou temática, adotando os princípios e procedimentos indicados na literatura especializada sobre esta técnica (Amado, Costa, & Crusoé, 2013; Bardin, 2004; Ghiglione & Matalon, 2005).

De forma a facilitar a leitura do desenvolvimento do projeto, encontra-se dividido em três fases nucleares propostas por Lewin (1946). Convém ressaltar que estas fases se processaram de forma cíclica e em simultâneo, pelo que ao longo das fases de planificação, ação e reflexão é possível verificar a coexistência das outras fases, quer através de redefinições, onde está implícita uma reflexão, quer da experimentação das redefinições e a reflexão sobre as mesmas.

À fase de planificação encontram-se associados os momentos relacionados com a constituição do grupo de trabalho; a organização das sessões de trabalho, que compreendem o aquecimento, o recurso a exercícios de teatro e dinâmica de grupos, e reflexão; a negociação dos objetivos do grupo e o *focus group* para emergência do tema. A fase de ação compreende a improvisação, o jogo teatral e a teatralização. Após a aferição das necessidades expressivas do grupo e da definição de objetivos globais, o grupo foi dividido em duplas ou pequenos grupos para, por um lado, improvisar, no sentido da representação livre e, por outro, através do jogo teatral, representar os temas emergentes. A improvisação, jogo teatral e teatralização são estratégias dramáticas que conduzem à construção do texto final. Esta fase corresponde, ainda, à criação coletiva, à produção do conteúdo que culminou com a redação cole-

tiva de um texto e à apresentação ao público da *Vida de Adolescente, Vida de Cão*. A reflexão encontra-se presente em todos os momentos, tendo em conta o processo e tendo em conta os resultados. A figura 1 ilustra a aplicação da metodologia de investigação-ação no desenvolvimento do projeto, bem como a aplicação da mesma metodologia no processo coletivo de construção de cenas, conforme pode observar-se na fase da ação.

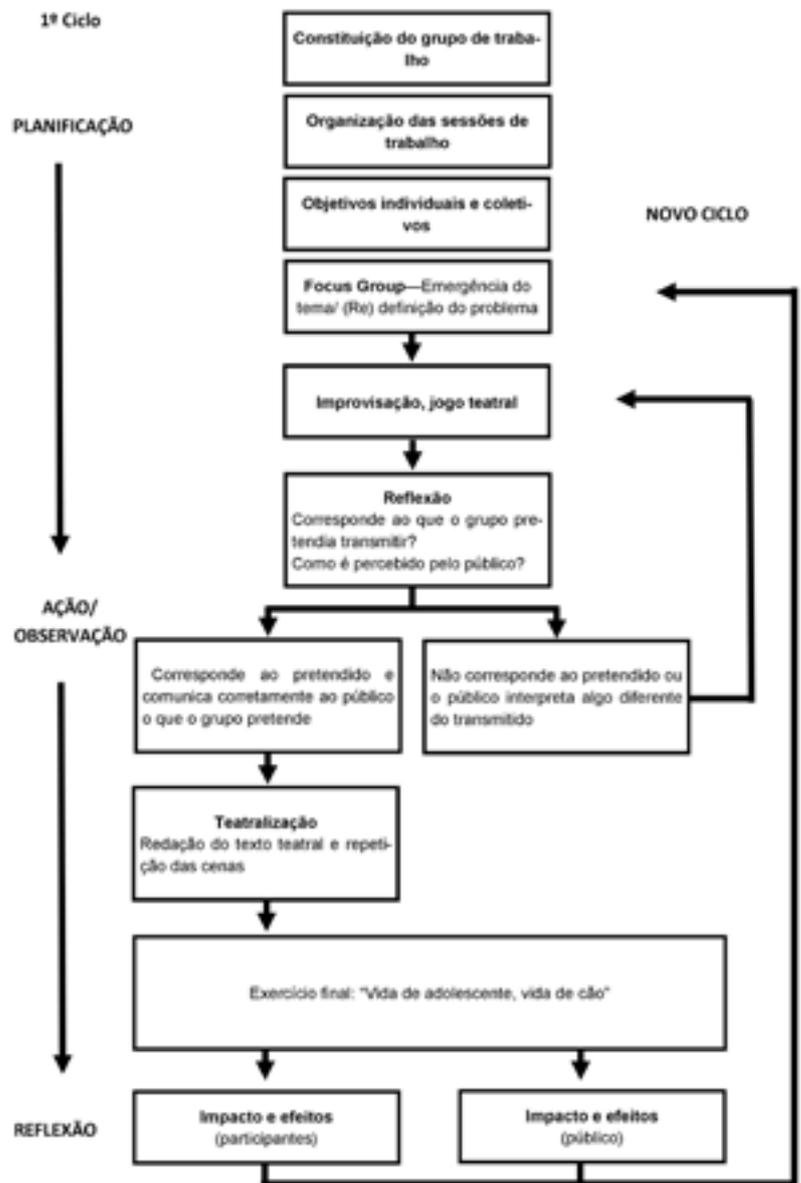


Fig.1. Processo cíclico

4. Conteúdos emergentes: Da emergência do tema à construção de cenas

Partindo do tema central – a adolescência – os participantes, ao longo das sessões de *focus group* realizadas, referiram várias situações-problema que foram agrupadas da seguinte forma: a definição da adolescência; família; escola (grupo de pares e relação com os professores); sexualidade (doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, virgindade, estereótipos dos rapazes e raparigas, afetividade); consumo drogas e álcool. O quadro 1 apresenta as situações referenciadas, respectivos denominadores comuns e alguns exemplos das verbalizações, identificadas pela inicial do nome próprio de cada participante.

Quadro 1
Conteúdos do Focus Group

| Situações Problema | Denominadores Comuns | Expressões Dos Participantes (Exemplos) |
|---------------------------|---|--|
| Definição de adolescência | Mudança (deixar de ser criança, mudar de escola) | “É uma fase da vida em que as pessoas deixam de ser crianças” (A) “Existem muitas mudanças, as rotinas, a ida para o 5º ano, onde existem pessoas mais velhas e nem todos são amigos” (F) |
| | Ambiguidade de papel | “Há deles que se acham adultos” (C) “A adolescência é uma ambiguidade vestida pelos adultos” (J) |
| | Pressão | “Estamos muito sujeitos a pressões dos pais e na escola” (C) |
| Família | Apoio dos pais | “A minha mãe apoia-me muito, diz que tenho de confiar mais em mim própria” (A) “Sabemos que podemos contar com a nossa família porque são amigos verdadeiros” (P) |
| | Pressão para estudar | “Os meus pais estão sempre a dizer: se não estudas vais trabalhar” (C) “Os meus pais estão sempre a chatear-me para estudar. Nunca posso fazer nada do que gosto” (J) |
| | Diferença entre gerações | “O meu pai tem a mania que vive nos anos 60, veste roupa estranha, depois diz que nós é que nos vestimos mal” (G) |
| | Discussões conjugais | “Quando os pais se separam somos nós que sofremos com isso...” (J) |
| | Comunicação entre pais e filhos | “Nunca sei como dizer aos meus pais que tirei uma nega” (F) “A minha mãe continua a fazer camisolas e cachecóis foleiros.... Não sei como lhe dizer que não gosto” (P) |
| Escola | Relação com os pares (aceitação/rejeição; tipos de amigos; as aparências) | “Dão muita importância ao estilo, se é mitra, emo, gótico, beto... Não olham para as pessoas como elas são...” (J) “Existem muitos tipos de amigos, os que podemos falar dos maus momentos, os que servem para divertir, os que estão em todos os momentos, colegas de turma e os de conveniência” (A) |
| | Relação com os professores (sentimentos de opressão ou suporte) | “Para ser melhor aluna, preciso que os professores acreditem em mim e não me digam, como o stor de matemática, que nem para apagar o quadro sirvo” (A) “Não nos compreendem, os adultos não nos ouvem” (F) “Gostava que fosse ouvida na escola como sou aqui” (C) “Há professores super fixes, super humanos” (H) |

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| Sexualidade | Uso do preservativo (prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez) | “Algumas raparigas que eu conheço já foram para a cama com muitos rapazes. Não usam preservativo porque não gostam. Digo-lhe que há doenças, mas elas não querem saber.”(P) “Muitos rapazes acham que usar preservativo é para os fracos”(H) |
| | Afetividade | “É uma coisa que só devemos fazer quando temos a certeza que a outra pessoa gosta de nós (...)” (D) |
| | Estereótipos de género | “Eles só gostam é das fáceis e só pensam em sexo”(F) “Elas acham que nós não temos sentimentos. Não consigo namorar com uma rapariga se não gostar dela”(J) |
| | Consumo esporádico | “Costumam sair mais ao fim de semana e bebem shots. Alguns bebem até cair”(H) |
| Consumo de drogas e álcool | Forma de aceitação grupal | “Talvez tomem drogas para se sentirem aceites (...)” (P) |

Posteriormente, a partir das necessidades aferidas através do *focus group*, da improvisação, do jogo teatral e da teatralização, procedeu-se em conjunto à construção de nove cenas que compõem o exercício final.

A primeira cena encontra-se dividida em oito monólogos que abordam vários temas, tais como: 1) o conflito geracional e a comunicação entre pais e filhos; a pressão; o conflito entre ser criança e/ou ser adulto; preocupação com a imagem (controlo da comida) e a menarca como marco da mudança; 2) o estatuto dúbio do adolescente, salientando-se o acréscimo da responsabilidade, a possibilidade de escolha e da autonomia, que tanto são desejadas como receadas; 3) a pressão que os adolescentes dizem sentir para serem bem-sucedidos na escola e que reflete a relação com os professores; 4) a pressão do grupo de pares, a necessidade que o ser humano sente de ser amado, aceite e de ser parte integrante num grupo; 5) as mudanças corporais; 6) a noção de injustiça que os jovens sentem, muitas vezes relacionadas com questões raciais e com o estigma, 7) a parentalidade jovem; 8) a incompreensão dos adultos e também o sentimento de inferioridade em relação aos mesmos. O quadro 2 apresenta excertos de texto referentes a parte destes monólogos.

Quadro 2
Monólogos

| Monólogo | Excertos do texto |
|-----------------|--|
| 1 | Criança – (ainda a chorar) – Tenho fome! Não digo nada à minha mãe se me deres Cerelac. Tens Cerelac? Adulta – Isso faz-me ficar gorda. Não como disso! Só alface e maçã. Criança – Eu como e não sou gorda! Adulta – Por enquanto! Olha para mim! Vês?! Sou gordíssima, obesa! Quase uma bola! E Porquê? Por causa dessas e de outras papas! (fica a analisar as gorduras) |
| 2 | ... Agora são tantos os sentidos! Como se nos sentíssemos perdidos no meio de tantas obrigações, responsabilidades e exigências! É tudo tão complicado! Para umas coisas ainda somos crianças e para outras grandes demais! Afinal, qual é o nosso lugar? |
| 3 | ... não sei o que andas a fazer, vais para o teu quarto, estás sempre fechada e não estudas, não ajudas em casa, não fazes nada!” blá, blá blá. Os Stores também têm a mania que são espertos. Estão sempre a dizer que não são respeitados, mas não perdem uma oportunidade para nos tratar abaixo de cão e só têm regalias. Tudo bem que às vezes também abusamos, mas por que é que eles têm de ter um estatuto privilegiado? Podem-nos chamar nomes e ofender em frente da turma toda e nós temos de comer e calar, depois têm os preferidos, os meninos queridos... pufff... |
| 4 | ... Alguém de vocês sabe o que é isso? Existir e parecer que ninguém nota? Falar e ninguém ouvir, rir e achar que não tens o direito de o fazer? E quando choras, quem se ri são eles. Alguma vez passaste num corredor sem que ninguém reparasse? Ninguém vos visse? E sempre que veem é para te porem o pé à frente e tropeçares? Como é que alguém se pode sentir tão realizado pondo o outro a baixo? De qualquer das formas, não é preciso me fazerem cair! Eu já me sinto no chão... |
| 5 | Olhem bem para mim... não ponho em causa a obra de Deus, mas sou de certo a sua obra mais desleixada: desde a minha testa, sob um ataque de acne, até aos meus feios pés. A minha alma não pertence a este corpo. Até dói olhar! A verdade é que tenho medo e, por isso, às vezes nem consigo sair à rua. Tenho vergonha de me mostrar e há dias em que só penso em desaparecer... |
| 6 | O que fomos e fizemos no passado irá sempre perseguir-nos? Afinal, a minha crença estava errada. Não existe deus para julgar, existem homens que nunca agiram mal na vida e por isso andam a cravar o dedo no peito dos outros. ... |
| 7 | Acho que sou um adolescente normal, que gosta de estar com os amigos, sair, jogar a bola, namorar, mas tenho uma diferença. Ela pesa 2kg e 800 gramas e tem 1 mês, é saudável como eu e linda como ela. (...) ... Decidimos subir as escadas e fomos para um quarto qualquer, batemos 2 dedos de conversa e tudo o resto foi fruto da nossa imaginação. Dizem que na adolescência somos eternos, mas não pensamos na consequência dos enganados. Instalou-se a ingenuidade e foi-se a consciência. |
| 8 | O que há de errado aqui? Será que me transformei num bicho estranho que toda a gente parece conhecer? Todos parecem saber o que se passa: “ah... eu já passei por isso!”, “é da adolescência!” “aquilo que tu sabes já eu esqueci”... Qualquer coisa que acontece é da adolescência. Eu quase a morrer e é da adolescência. Mas quem é esta gente que teima dizer que sabe tudo sobre nós? Parece que nunca passaram por aqui! Dizem que sim, fingem entender, mas ninguém para para nos ouvir. Não somos bichos estranhos, feios e desengonçados; não somos estúpidos e fúteis. Pensamos, sentimos e temos coisas para dizer – se alguém fizer o favor de nos ouvir! |

A segunda cena, relacionada com as pressões que os adolescentes dizem sentir para serem bem-sucedidos e respeitarem as regras em casa, teve por base os comentários que os pais costumam dirigir aos filhos. A terceira cena contempla a atração pelo sexo oposto, o consumo de álcool e drogas, a música e o convívio entre amigos. A quarta cena reflete preocupações dos adolescentes relativamente à família (separação dos pais e as discussões conjugais). A quinta cena pretende representar as relações amorosas intensas e efémeras dos jovens. A sexta cena está relacionada com a importância do telemóvel, sendo representativa da comunicação entre os jovens. A sétima cena trata a questão da sexualidade e das diferenças de género. A oitava cena pretende demonstrar a vida no risco, a diversão, a amizade e a emoção, terminando com uma viagem na montanha russa. Por último, a ideia de mudança volta a surgir e para se marcar a mesma foram projetadas fotografias dos participantes, quando eram bebés, com 3-5 anos, com 10-12 anos e atuais. No quadro 3 apresenta-se parte das contracenias, sendo que não há referência à quinta, à oitava e à nona, uma vez que estas são visuais, com texto apenas subjacente.

Quadro 3 – Contracenias

| Contracenias | Excertos do texto |
|--------------|--|
| 2ª | Bia, que andas a fazer?! Temos de sair! Despacha-te! Se não estudas, vais trabalhar e vais ver o que custa a vida! João arruma o teu quarto! Tens de ser médica, minha filha. |
| 3ª | Guida – Não querem vir dançar?! Ahhh... mas ela não está nada bem! <i>(os rapazes riem, completamente drogados. As raparigas mostram-se preocupadas)</i> Maria – É melhor chamarmos a ambulância! Carla – Estás doída! E o que vamos dizer aos pais dela?! Nunca mais a vão deixar sair. Maria – Ela não está nada bem! Gustavo – Eh pah, pois não! Está a bater mal! Maria – E se parassem os dois de rir e fizessem qualquer coisa?! Rodrigo – Não conseguimos! Fazer o quê?! Guida – Vou chamar a ambulância! |
| 4ª | Mãe – Isto assim não dá! Não aguento! Sabes que mais?! Quero o divórcio! Luísa – O quê?! Pai – Ai queres?! Queres?! Mãe – É, quero! Pai – Então é isso que vais ter! Mas a Luísa vem comigo. Luísa – Eu não vou a lado nenhum, com ninguém... Mãe – Ah! Isso querias tu! Alguma vez sabes cuidar dela? Fica comigo! Não é Luísa? Tu gostas muito mais da mãe, não é verdade? Luísa – Gosto dos dois.... |

| | |
|----|--|
| 6ª | João – Olá! Acabei de te enviar uma mensagem. Ana – Vou ver! (lê) Ah! Já te respondo. <i>(Continuam a andar. Gustavo e Hugo encontram-se)</i> Gustavo – Olá Pedro! Tasse? João – Tasse <i>(continuam lado a lado a mandar sms)</i> Gustavo – Que tens feito? <i>(Silêncio)</i> João – Estás a falar comigo? <i>(olha para o telemóvel)</i> Ah? Espera aí. (...) |
| 7ª | Maria – Achas que eles gostam dessas gajas? Ricardo – Eu não gosto de gajas rodadas! Já viste o que é ires com uma gaja que já dormiu com meio mundo?! É no mínimo nojento. Dulce – Costam, é das que gostam mais. Não resistem a gajas rodadas. De nós só gostam para nos guardar em casa, para namorar. As outras são para curtir, para tirar aranhas do buraco. Dulce – Vocês já viram aquela rapariga da nossa escola que está grávida? Raquel – Ya, que mau! Acreditas que ele pensava que se fizesse sexo em pé não engravidava?! César – Eu já estive para perder a virgindade. Estávamos em minha casa a ouvir a nossa música e de repente vieram os calores, começamos a beijar e de repente cai no sofá e ela veio para cima de mim. Estava já a puxar-lhe a camisola... eu tinha já tudo preparado: Sabia a que horas é que chegavam... mas depois ela disse: não quero por causa da tua mãe. Maria – Há gajos que acabam logo com as gajas quando elas recusam. Francisca – Um amigo meu disse-me que se a gaja fosse com ele acabava logo. Francisca – O sexo é muito íntimo. Não fazemos por fazer, tem de haver sentimentos muito fortes, o nosso corpo é entregue. Raquel – Tenho muito medo de coisar e do rapaz não me querer mais, não gostar. |

5. Impactos da Vida de adolescente, vida de cão

Para compreender o impacto da *Vida de adolescente, vida de cão* é necessário refletir sobre as várias vertentes, ou seja, sob o ponto de vista dos participantes – adolescentes e moderador; e do público – adultos e grupos de pares.

Desde logo, pode-se considerar que, tal como qualquer projeto de investigação-ação, é um projeto inacabado, pelo que é possível especular que os efeitos possam continuar a produzir-se na vida daqueles que participaram e daqueles que compartilham mais tempo com os mesmos.

Relativamente aos participantes (grupo de adolescentes), ao longo dos vários momentos de reflexão foi possível, através da observação e partilha de opiniões, verificar que os adolescentes se sentiam respeitados e valorizados relativamente às suas opiniões, situação esta que referiam não corresponder a outros contextos, como o familiar e o escolar, como atesta a afirmação “gostava que fosse ouvida na escola como sou aqui”. Este facto permitiu que se sentissem à vontade para se exprimirem e serem mais espontâneos e assertivos na relação interpessoal. Alguns adolescentes referiram ainda que a experiência teatral os ajudou a sentirem-se mais confiantes com o grupo de pares, com os pais e na apresentação de trabalhos académicos. Este desenvolvimento pessoal foi constatado e reforçado pelas pessoas que lhes eram próximas, exteriores ao grupo, conforme as opiniões destes que se encontram descritas mais à frente.

Ao longo do processo de desenvolvimento do projeto foi possível, através da observação e partilha de reflexões, verificar uma maior envolvimento e disponibilidade para experimentar outras formas de ver, pensar e sentir as situações-problema vivenciadas; uma maior responsabilidade pela construção de algo comum a todos os elementos; a abertura para a aceitação da diferença e das opiniões críticas; um maior à vontade para

refletir e discutir pontos de vista; uma maior concentração e entrega tanto ao grupo como às atividades, tal como foi constatado por Caldas (1999b), a partir da sua experiência de trabalho em teatro com adolescentes. Assim, pode-se afirmar que o teatro contribui para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, assumindo-se como uma ferramenta pedagógica libertadora e participativa.

Na perspetiva do moderador, a participação neste projeto assumiu-se como um múltiplo desafio, na medida que se encontraram em palco diversas questões: a capacidade de dinamizar um grupo, ao ponto de este se tornar autónomo e responsável nas suas decisões; as competências para transmitir conhecimento técnico relativamente à arte da representação, tendo em conta as especificidades deste período de vida e, por último, a compreensão do teatro como uma ferramenta de escuta e comunicação dos problemas sentidos pelos adolescentes ao mundo adulto – situação considerada prioritária pelos participantes. Ao longo do processo, verificou-se que a confiança depositada pelos adolescentes assumiu-se como um requisito essencial ao desenvolvimento do grupo e à criação coletiva. O estabelecimento de uma relação horizontal, de proximidade, colaborativa e empática permitiu aos adolescentes sentirem-se à vontade para investir nos seus objetivos e possibilitou ao moderador o desenvolvimento de outras competências pessoais e sociais, como a escuta ativa e a compreensão empática das situações apresentadas pelos adolescentes.

Relativamente aos pais, destaca-se a opinião positiva sobre a participação dos filhos neste projeto, ao considerarem que, com esta experiência, os filhos mostraram melhor desempenho escolar e melhoraram a relação com os adultos, encontrando-se mais motivados para adquirir novas aprendizagens e com uma melhor definição sobre o seu percurso escolar e futuro profissional, tendo dois dos participantes optado por ingressar em cursos profissionais na área da animação sociocultural. Não foi possível verificar a opinião dos professores em relação a este trabalho.

No que concerne aos efeitos do espetáculo no grupo de pares, nas duas apresentações ao público, o auditório do Instituto Português da Juventude (IPJ) encontrou-se sobrelotado. A maioria do público era constituída por adolescentes que durante a apresentação do espetáculo oscilaram entre momentos de silêncio e de entusiasmo, batendo palmas a cada blackout e a algumas frases ditas pelos atores. No final do espetáculo, três adolescentes do público solicitaram ao moderador a integração no grupo para fazer teatro e mais tarde um

grupo de adolescentes, alguns dos quais teriam assistido à peça, solicitou, através do IPJ, a inserção num grupo de teatro para a exploração do tema toxicodependência.

Pode-se afirmar que a *Vida de adolescente, vida de cão* conseguiu reunir num mesmo espaço pais e filhos e atrair ao teatro uma faixa etária que não costuma assistir a este tipo de espetáculos, incentivando gosto por experimentar ser público ou ator. Para além de ter conseguido ir ao encontro dos objetivos propostos pelo grupo, isto é, comunicar os seus desafios junto de adultos significativos e grupo de pares, através do teatro, permitiu a abertura à definição de novos objetivos e orientações de futuros trabalhos.

Notas finais

Na reflexão ao longo da implementação e desenvolvimento do presente projeto surgiram algumas dúvidas às quais urgia uma resposta. Assim sendo, interessava questionar, em primeiro lugar, em que medida que os temas trazidos pelos adolescentes correspondiam ao que a psicologia, a educação e a sociologia procuravam esclarecer sobre esta fase de vida específica; em segundo lugar, qual o papel da educação atual na formação do Saber-Ser dos jovens e qual poderia ser o contributo do teatro como ferramenta pedagógica.

Foi possível verificar que as preocupações destes adolescentes coincidiram em bastantes aspetos mencionados pelos teóricos das várias áreas: a ambiguidade de estatuto, a incompreensão pais-filhos, as mudanças, a definição da identidade, a experimentação de papéis, entre outros. Estes resultados parecem sugerir que a adolescência é caracterizada por uma crise que se assume também como um momento de oportunidade.

Como os adolescentes se encontram numa fase de experimentação e exploração, encontram-se também abertos a novas aprendizagens, movidos pela curiosidade característica desta fase, pelo que o teatro poderá assumir um lugar essencial no apoio a essa descoberta e ao desenvolvimento do ser. Para os teóricos do teatro é esse o seu grande contributo: a possibilidade de se experimentar, de se colocar no papel do outro, possibilitando uma maior flexibilidade e abertura na relação com o outro e consigo próprio, aprendendo a reconhecer e a gerir as suas emoções e a lidar com situações-problema futuras. Experimentar o teatro é embarcar numa aventura de compreensão de si mesmo, do mundo e da arte.

O teatro na educação podia então assumir-se como o “conteúdo transversal” proposto por Caldas (1999a), Magno (1999), Petrus (1997), entre outros, de forma a cumprir com as funções socializadora, personalizada e mudança da educação.

No que concerne ao papel do educador, se, na conceção de Erikson (citado por Benoit, 1997), uma família só conseguirá educar um filho na medida exata em que se deixa educar por ele, então esta afirmação poderá ser igualmente válida para formadores, professores, educadores e outros significativos que interagem no processo educativo dos adolescentes.

Sob o ponto de vista da investigação-ação, a solicitação de elementos do público para a entrada no grupo e para a reflexão sobre o tema da toxicodependência sugeriu uma implementação mais global do projeto, com um carácter de desenvolvimento comunitário através do teatro e a educação não formal entre grupos de pares, na medida em que o presente projeto permitiu redefinir novo problema para avançar com outros ciclos de planificação-ação-reflexão. Assim, este modelo poderia funcionar, por exemplo, na prevenção de comportamentos de risco na adolescência, numa lógica formativa de pares para pares.

Referências

- Alarcão, Madalena. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.
- Amado, João; Costa, António Pedro; Crusoé, Nilma. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301–351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Artiaga, Jaime Funes. (1998). A animação sociocultural na juventude. In *A animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos* (pp. 219–233). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bardin, Laurence. (2004). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benoit, Jean-Claude. (1997). *O tratamento das perturbações familiares*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Boal, Augusto. (1996). *O arco-íris do desejo. Método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, Augusto. (2005). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Caldas, José. (1999a). A intervenção do artista na escola. In *Teatro na escola. A nostalgia do inefável* (pp. 6–15). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Caldas, José. (1999b). G.A.S. – Grupo de Teatro Aurélia de Sousa. Uma experiência paralela. In *Teatro na escola. A nostalgia do inefável* (pp. 16–39). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Cavassin, Juliana. (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *R.cient./EAP*, Curitiba, 3, 39–52.
- Coleman, James, Husén, Torsten. (1985). *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Conde, Idalina. (1990). Identidade nacional e social dos jovens. *Análise Social*, XXV, 675–693.
- Cordeiro, J. C. Dias. (1979). *O adolescente e a família – abordagem educativa e psicoterapêutica na perspectiva familiar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Deconchy, Jean-Pierre. (1989). *O desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Erikson, Erik H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Forsyth, Donelson R. (1982). *An introduction to group dynamics*. Monterey, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Company.
- Fragateiro, Carlos. (1991). Será que se ensina a ensinar teatro? In *Actas do 2º encontro nacional de didáctica e metodologias de ensino* (pp. 617–624). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiglione, Rodolphe, Matalon, Benjamin. (2005). *O inquérito: teoria e prática* (4ª ed reim.). Oeiras: Celta editora.
- Gonçalves, Manuela. (2012). *Educação, trabalho e família. Trajectórias de diplomados universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia-Pereira, Maria et al.. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 18(2), 191–201.
- Koudela, Ingrid Dormien, Santana, Arão Paranaguá. (2005). Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas Em Revista*, 3(2), 145–154.
- Lafontana, Marcelo. (1999). Coração do carrasco – O que vamos dizer através do teatro. In *Teatro na escola. A nostalgia do inefável* (pp. 43–48). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Landier, Jean Claude, Barret, Gisele. (1991). *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: Asa.
- Lewin, Kurt. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Machado, Maria Clara. (1972). Teatro na educação. *Cadernos de Teatro*, 52(1), 6–10.
- Magno, Alberto. (1999). Teatro nas escolas – um complemento ao processo educacional contemporâneo. In *Teatro na escola. A nostalgia do inefável* (pp. 63–64). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Monteiro, Regina Forneaut. (1979). *Jogos dramáticos*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Moreno, Jacob Levy. (1975). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Pais, José Machado. (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, XXV (105–106), 139–165.
- Pérez Serrano, Gloria. (1998). Metodologias de investigação em animação sociocultural. In *Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos* (pp. 101–119). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pérez Serrano, Gloria. (2000). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Petrus, Antonio. (1997). *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel.
- Quintana Cabanas, Jose Maria. (2000). *Pedagogia social*. Madrid: Dykinson.
- Reymond-Rivier, Berthe. (1977). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.
- Rosseto, Robson. (2008). O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo. *R.cient./EAP*, Curitiba, 3, 69–84.
- Santos, Helena. (1999). Os teatros e a escola – Considerações breves sobre algumas experiências de teatro nas escolas. In *Teatro na escola. A nostalgia do inefável* (pp. 78–85). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Spolin, Viola. (1999). *Improvisation for the Theater: A Handbook of teaching and directing techniques* (3ª ed.). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

CRIANÇAS,
BRINCAR,
CULTURAS DA
INFÂNCIA E
CULTURA LÚDICA:
UMA ANÁLISE
DOS ESTUDOS DA
INFÂNCIA

Clara Medeiros Veiga Ramires Monteiro

Universidade Federal de Pelotas, RS – Brasil

claraveigamonteiro@hotmail.com

Ana Cristina Coll Delgado

Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Rio Grande/RS – Brasil

anacoll@uol.com.br

Resumo

O presente artigo decorre de um ensaio teórico de questões concernentes à infância, crianças, brincar, cultura lúdica e culturas da infância, com base em autores dos estudos da infância. Iniciamos pela problematização e articulação de conceitos como infância, brincar, jogos e brinquedos. Em seguida tratamos do brincar e da Cultura lúdica, como um recorte das culturas da infância, embora não seja o único. Concluimos com alguns desafios, entre eles o distanciamento entre as gerações, também causado pela industrialização dos brinquedos e pela institucionalização do brincar em espaços que cada vez mais separam as gerações. As preocupações sobre o que se “ganha” com o uso dos brinquedos, jogos e brincadeiras são, por excelência, dos adultos. As crianças por vezes adquirem informações que os adultos não têm e que escapam aos seus domínios. Isso reforça a tese dos estudos da infância de que as crianças são atores, no sentido de que são participantes ativos na construção de suas culturas e a melhor maneira de compreendermos suas culturas é prestando escuta a elas.

Palavras-chave

infância, crianças, brincar, culturas infantis, cultura lúdica.

Abstract

This paper results from a theory study on issues relating to childhood, children, playing, entertainment culture and childhood cultures, based on the work of authors on childhood studies. We begin by questioning and articulating concepts such as childhood, playing, games and toys. Then we address the issue of play and entertainment culture, as an aspect of childhood cultures, but by no means the only one. We conclude by presenting some challenges, among which the generation gaps, also caused by the industrialisation of toys and by the institutionalization of play in spaces that increasingly separate the generations. The concerns about what we can “gain” from using toys, games and playing are, above all, the concerns of adults. Children sometimes have access to information to which adults do not, and are even outside their control. This enhances the childhood study theory that children are actors, in that they participate actively in constructing their cultures, and the best way we have of understanding their cultures is to listen to them.

Keywords

childhood, children, playing, childhood cultures, entertainment culture

Résumé

Cet article découle d'un essai théorique de questions concernant l'enfance, les enfants, le « jouer », la culture ludique et les cultures de l'enfance, en se fondant sur des auteurs des études de l'enfance. Nous avons commencé par la problématisation et l'articulation de concepts comme l'enfance, le « jouer », les jeux et les jouets. Nous nous occupons ensuite du jouer et de la culture ludique, comme un découpage des cultures de l'enfance, bien qu'il ne soit pas le seul. Nous concluons avec certains défis, parmi lesquels la distance entre les générations, causées également par l'industrialisation des jouets et l'institutionnalisation du « jouer » dans des espaces qui séparent de plus en plus les générations. Ce sont les adultes qui, par excellence, se préoccupent de ce que l'on « gagne » en utilisant des jouets, des jeux et des blagues. Les enfants, parfois, acquièrent des informations que les adultes n'ont pas et qui échappent à leurs maîtrises. Cela renforce la thèse des études de l'enfance dont les enfants sont acteurs, dans le sens où ils sont des participants actifs de la construction de leurs cultures et que la meilleure manière de comprendre leurs cultures est de les écouter.

Mots-clés

enfance, enfants, jouer, cultures enfantines, culture ludique

Resumen

Este artículo es el resultado de un ensayo teórico sobre las cuestiones relativas a la infancia, los niños, el juego, la cultura lúdica y las culturas de la infancia basado en autores de estudios sobre la infancia. Empezamos tratando la problemática y la articulación de conceptos como infancia, juegos y juguetes. A continuación, nos ocupamos del juego y de la cultura lúdica como un aspecto de las culturas de la infancia, aunque no el único. Concluimos con algunos retos, entre los cuales se encuentran el distanciamiento entre las generaciones provocado por la industrialización de los juguetes y por la institucionalización del juego en espacios que separan cada vez más a las diferentes generaciones. La preocupación por lo que se “gana” con el uso de los juguetes y los juegos atañe exclusivamente a los adultos. En ocasiones, los niños manejan una información de la que carecen los adultos, y que escapa a sus dominios. Esto refuerza la tesis de los estudios de la infancia en los que los niños son actores, en el sentido de que son participantes activos en la construcción de sus culturas, y que la mejor manera de comprender estas culturas es escuchándolas.

Palabras clave

infancia, niños, jugar, culturas infantiles, cultura lúdica

Introdução

O presente artigo decorre de um ensaio teórico de questões concernentes à infância, crianças, ao brincar e as culturas da infância, com base em autores dos estudos da infância. Trata-se de um breve recorte de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo central foi analisar como o brincar, do ponto de vista das crianças, tem sido abordado nas dissertações e teses brasileiras, no âmbito da Educação Infantil, no período entre 2007 e 2012¹.

Com o objetivo de analisar pesquisas acadêmicas na área da Educação que considerem o brincar das crianças para além dos objetivos pedagógicos e de desenvolvimento e com foco na escuta dos seus pontos de vista, selecionamos 2 dissertações e 3 teses disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) da área da Educação Infantil e que exploraram a temática do brincar nos últimos cinco anos (2007-2012), nas quais os (as) pesquisadores (as) propunham em suas metodologias focalizar o ponto de vista das próprias crianças.

Todavia, nosso foco não são as reflexões decorrentes das questões norteadoras² que elegemos para analisar as teses e dissertações que constituíram a pesquisa. Nossa intenção é partilhar em cada uma das seções do artigo, eixos teóricos importantes que subsidiam as discussões sobre infância, crianças, brincar, brinquedo, jogo, culturas infantis e cultura lúdica. O brincar e o brinquedo têm sido largamente utilizados na Educação Infantil, como instrumentos pedagógicos. Entretanto, pouco ainda discutimos sua relevância na compreensão das culturas infantis e da cultura lúdica, sobretudo, do ponto de vista das crianças. Por essa importância conferida ao brincar na educação infantil é que a temática tem sido bastante explorada por pesquisadores, principalmente das áreas de Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento. Nesse contexto, percebe-se a criança como um ser que ainda vai, a partir de seus aprendizados acessados, mais facilmente, pelas brincadeiras, tornar-se alguém, como se a criança ainda não o fosse e que só após internalizar essas lições passasse a ser. Alguns autores dos estudos da infância, com os quais dialogamos neste artigo, questionam esta percepção sobre o brincar, afirmando que este é uma maneira rica de as crianças construir ativamente suas culturas infantis. Considerando estas provocações acerca do brincar, o artigo foi organizado em duas seções que tratarão respectivamente das seguintes temáticas: Infância, crianças, brincar, jogos e brinquedos: entrecruzando os conceitos e Culturas infantis e Cultura lúdica.

Infância, crianças, brincar, jogos e brinquedos: entrecruzando os conceitos

Podemos afirmar que a categoria infância, surge com o advento da modernidade. As crianças, que outrora foram percebidas como adultos em miniatura (ARIÈS, 1973), com o surgimento das primeiras escolas maternas (CHAMBOREDON E PRÈVOT, 1986), passam a ser entendidas a partir de um conceito de infância baseado no direito de bem-estar, que inclui, entre outros, os direitos à educação, ao cuidado, ao lazer (FERREIRA & SARMENTO, 2008, p. 71). Sarmento (2004) explica que a sociedade, em geral, começou a construir historicamente a infância na modernidade, através de um complexo processo de produção de representações sobre as crianças e a criação de espaços de organização social especiais para elas. Daí advém a necessidade social de uma *institucionalização da infância* que, como o autor aponta, foi sendo construída com a criação de instituições públicas como as escolas, com a ideia de retirar as crianças do universo do trabalho lado a lado dos adultos. Também na modernidade são elaborados procedimentos para a administração simbólica da infância (SARMENTO, 2004, p. 5), referentes a uma série de normas que determinam quais são os comportamentos esperados das crianças, ou seja, qual seria o ofício de criança (CHAMBOREDON & PRÈVOT, 1986).

Contudo, podemos questionar se todas as crianças tiveram ou têm infância dentro desses parâmetros modernos relacionados a escolarização, ao brincar, ao lazer. Um exemplo, são as que precisam trabalhar lado a lado com os adultos - as quais Rita Marchi (2006) denomina "não-crianças" - e que, por esse motivo, acabam não frequentando escolas e não encontram tempos ou espaços para brincar.

O brincar, os jogos e os brinquedos com objetivos pedagógicos começaram a ser incorporados desde cedo pelas escolas e, mais tarde, pelas famílias. Os brinquedos pedagógicos acabaram se tornando grandes aliados da sociedade, pois ultrapassaram o sentido anteriormente dado às brincadeiras de apenas ocupar as crianças com algo meramente re-

criativo, tornando-se algo que também podia auxiliar seu desenvolvimento (CHAMBOREDON & PRÈVOT, 1986).

Os brinquedos não eram vistos pela escola maternal apenas como forma de distração para as crianças, mas também como grandes instrumentos didáticos. Alguns brinquedos pedagógicos também acabaram sendo incorporados pelas famílias, sobretudo as de classes mais altas, já que as de classe baixa, às vezes, não possuíam condições financeiras para adquiri-los, ou sequer entendiam sua função pedagógica (CHAMBOREDON e PRÈVOT, 1986, p. 49).

Foi a partir da institucionalização da escola, que os adultos perceberam que brincar poderia ser importante, tanto para os momentos de recreação, quanto para servir como instrumento de aprendizagem para as crianças (CHAMBOREDON & PRÈVOT, 1986). Quando os jogos e brinquedos começaram a ser utilizados nas escolas que mais tarde foram chamadas de maternas, a sociedade passou a nutrir a visão adultocêntrica a respeito das questões da infância e do brincar que ainda perdura (DELALANDE, 2009, p. 3). Tal visão consiste na percepção do brincar como contrário aos trabalhos e exercícios escolares, apenas com objetivos de recreação ou como instrumento de apoio ao adulto quando este deseja ensinar, tornando a lição mais divertida para as crianças.

Em suma, Delalande (2009), aponta que o adulto tende a pensar nas brincadeiras como instrumentos de recreação ou instrumentos pedagógicos, que visam à aprendizagem das crianças, as quais, por sua vez, brincam como seres passivos, como se não tivessem suas próprias intenções e significações ao brincar.

Sarmiento (2004) lembra que, embora o modelo de infância que conhecemos hoje seja advento da modernidade, algumas mudanças sociais interferiram na vida das crianças na entrada da segunda modernidade - fase que se caracteriza por um conjunto de rupturas sociais, como a passagem de um tipo de economia (industrial) para outra (de serviços) ou pelo fim do regime comunista e afirmação dos Estados Unidos como potência, por exemplo. Ele entende que tais acontecimentos sociais produziram muitas alterações sobre o estatuto social da infância e sobre os modos como as crianças vivem. Portanto, para o autor estas mudanças configuram uma reinstitucionalização da infância.

A principal característica desta reinstitucionalização é a entrada da infância na economia, na qual algumas crianças de países periféricos precisam trabalhar nas indústrias manufatureiras (as *não-crianças* - (MARCHI, 2006), e outras entram no mundo da mídia e do consumo, fazendo *marketing* e consumindo produtos destinados a elas. É nesse momento que cresce a produ-

ção industrial de brinquedos, jogos, e outros artefatos culturais destinados ao público infantil (SARMENTO, 2004).

Brincar e brinquedos: alguns encontros e desencontros

O filósofo Huizinga (1991), fala do brincar como sendo a ação pela qual a civilização surgiu e se desenvolveu. Ele afirma que este constitui uma autêntica escola de disciplina, que expõe e organiza emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades daquele que brinca, que deve sempre obedecer às regras do jogo. Percebemos, então, que brincar tem a ver com superar frustrações: a criança aprende a perder ainda que queira muito ganhar. Assim, as brincadeiras parecem funcionar como metáforas para as questões da vida, em que nem sempre se pode vencer.

É importante pensar que, por mais que as brincadeiras mexam com as fantasias e imaginações infantis, não estão distantes da vida real. Pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo produzindo-a e sendo produzidas por ela. Uma maneira de a cultura interferir nos modos de brincar é através da produção dos brinquedos em sua forma material (BROUGÈRE, 2010; 2011 e BENJAMIN, 1984).

Brougère (2011) argumenta que no Período Romântico, através de pensadores como Froebel, o termo brincar era percebido em oposição ao próprio brinquedo, já que este seria construído de maneira a sugerir formas específicas de brincar. Como os românticos acreditavam que a criança era dotada de uma criatividade divina, nada mais coerente do que pensar que os brinquedos, fabricados pelos adultos, fossem retirar a “naturalidade” das brincadeiras.

Para Benjamin (1984) os brinquedos, no momento em que começaram a ser industrializados, passaram a direcionar muito as brincadeiras e dificultar um exercício livre do brincar. O autor faz uma retomada

histórica dos brinquedos e afirma que antes da Revolução Industrial estes eram produzidos pelos pais junto a seus filhos e, mais tarde, começaram a ser confeccionados nas oficinas de entalhadores de madeira. Por este motivo a industrialização dos brinquedos teria marcado o distanciamento entre as crianças e seus pais, na mesma medida em que os artefatos para brincar foram se homogeneizando, de maneira que os adultos fabricantes de brinquedos passaram a ter poder de direcionar com o que as crianças deveriam brincar, seja por suposição dos desejos ou demandas dos pequenos; seja por atribuir de maneira adultocêntrica, importância em fabricar determinados artefatos. Benjamin, ao analisar os brinquedos, pontua que através deles podemos compreender como os adultos se colocam em relação ao mundo das crianças, pois os constroem inspirados no que supõem ou esperam delas. As crianças, por sua vez, respondem aos brinquedos através do brincar, por vezes até modificando a função esperada. Dessa forma, os brinquedos representam traços da cultura, mas podem ser superados pela criança que com eles brinca (BENJAMIN, 1984, p. 58).

Brougère (2010) partilha dessa visão e diz que os brinquedos são objetos que podem ou não estar presentes nas brincadeiras e que, ainda, quando estão presentes, não impõem a maneira de brincar. A criança quando brinca significa o brinquedo a sua maneira. Isso não quer dizer que a forma do objeto não implique em nada na sua representação; pelo contrário, o autor afirma que quanto mais formas materiais existirem, mais opções de exercitar a criatividade a criança vai ter, contrariando, assim, a ideia de que a pobreza do material é proporcional à riqueza do imaginário infantil. Assim, Brougère diz que *o brinquedo é o suporte de uma representação. A criança que o manipula tem em suas mãos um objeto a decodificar* (BROUGÈRE, 2010, p. 9).

Vygotsky (1984), também detecta o papel da imaginação nas brincadeiras da criança, afirmando que nesse contexto ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu. Na visão do autor, as brincadeiras são atividades específicas da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade social, com contexto cultural e social.

Partindo da ideia de que as brincadeiras são maneiras de as crianças criarem e vivenciarem culturas, é que questionamos se não estamos supervalorizando, enquanto adultos pais, professores e pesquisadores, a importância do brincar na infância.

Tal questionamento parece encontrar respaldo em Delalande (2009), especialmente quando a autora tece

reflexões sobre a função pedagógica do brincar em contrapartida ao brincar livre. Em *O Jogo não é só Educativo!* a autora afirma que, por mais que a visão do jogo tenha se modificado para as escolas maternas, isso só é verdade no que se refere aos jogos pedagógicos por excelência. Já o jogo livre não é valorizado oficialmente, sendo ainda considerado distante da possibilidade de ensinar e visto apenas como recreativo e oposto ao trabalho. Na visão de Delalande (2009), quando o brincar é instrumento pedagógico e visado pelo adulto como estratégia para alcançar a aprendizagem escolar, ele se transforma e, conseqüentemente, se difere da *cultura lúdica*, conceito que toma de Brougère, o qual a define como resultante das experiências vividas por cada criança, determinantes para que ela consiga jogar e que resultam em diferentes maneiras de fazê-lo (BROUGÈRE, 2010).

O que preocupa Delalande não é a percepção que os adultos têm do brincar infantil, mas sim o que as crianças vivenciam quando jogam e o que estão buscando quando o fazem. Para isso, ela pensa nas maneiras informais em que se dá a educação, como pelos meios eletrônicos, por exemplo, e afirma: *Uma situação pensada como educativa pode ser pouco educativa e uma situação não pensada como educativa pode educar* (DELALANDE, 2009, p. 5). Aqui chegamos a uma questão importante: a de que os adultos não têm controle total sobre a educação das crianças. Este fato já é suficiente para perceber que as crianças também são atores sociais e aprendem para além dos ensinamentos de seus professores e familiares.

Embora as crianças não dependam exclusivamente dos adultos para serem educadas, isso não quer dizer que busquem, na televisão, nos brinquedos e nos jogos eletrônicos, a educação, propriamente. Delalande (2009, p. 9), atenta-nos para o fato de que a ideia da necessidade de educação é inteiramente *adultocêntrica*. Por conseqüência, a ideia do jogo como instrumento de aprendizagem é pertencente apenas aos adultos. Portanto, é possível inferir que para as crianças o jogo seja uma busca pelo próprio prazer proporcionado por ele e não necessariamente uma busca baseada no seu utilitarismo pedagógico.

Quando pensamos que o adulto, ao transformar o objetivo dos jogos em sua concepção, também consegue modificá-lo na concepção da criança, acabamos supervalorizando a visão *adultocêntrica* sobre as questões das culturas infantis. Além disso, Delalande (2009, p. 11), ressalta que nenhuma cultura é fixa e permanece a mesma quando é passada entre as crianças e as gerações. Sendo assim, podemos pensar que os jogos

tradicionais ainda existem, embora tenham sido modificados e ainda se modifiquem, inevitavelmente, em função de cada contexto social e cultural.

Mas ainda que os jogos tradicionais, como o de *amarlinha* ou o de *pular corda*, por exemplo, permaneçam existindo na contemporaneidade e são transmitidos dos adultos para as crianças e das crianças mais velhas para as crianças pequenas, não só deles brincam as crianças. Cada vez mais a indústria de brinquedos vai criando novidades e, na mesma medida, a mídia instiga que as crianças as acessem.

Brougère (2010) defende que os brinquedos indicam como a sociedade percebe a infância em determinada época e o que espera dela, mas descarta a ideia de que os jogos induzem a criança a brincar apenas de uma forma pré-determinada. Ele percebe, em suas pesquisas com crianças, que, ainda que os brinquedos possam ser produzidos para domesticar, as crianças subvertem o esperado e participam ativamente na criação de suas culturas. Nesse sentido, o autor começa a pensar na existência de uma *cultura lúdica*, integrante da cultura infantil e que é produzida *para* e, igualmente, pela criança.

Sobre as culturas infantis, trataremos na próxima seção, percebendo a cultura lúdica (conceito de Brougère abordado anteriormente) como um de seus componentes mais importantes, embora não o único. Delgado e Müller (2005), problematizam o fato de que deveríamos pensar na educação das crianças para além dos espaços educativos formais, pois não se pesquisa muito sobre outros espaços que também educam, como a televisão, os videogames ou as ruas, por exemplo, talvez por estes não serem tão conhecidos pelos adultos – algo que precisa ser superado.

Kincheloe (2001), no primeiro capítulo do livro *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, composto por 14 artigos que falam sobre o quanto a mídia está em posição ativa na educação das crianças na Pós-Modernidade, chama as criações dadas a partir desses meios de educação clandestinos de *culturas infantis subversivas*. Estas se referem basicamente ao fato de as crianças, na atualidade, estarem tão intensamente expostas à mídia que, ao receberem uma quantidade enorme de informações, muitas vezes acabam por deter mais conhecimento que os próprios adultos.

Dessa forma, as crianças subvertem a lógica do passado, que sustentava a autoridade dos mais velhos sobre os jovens. Mais ainda, as crianças do passado não tinham acesso a informações sobre determinados temas, como sexualidade e criminalidade, por exemplo, os quais se tornaram rotineiros para a infância atual.

O que acaba acontecendo em função desses saberes da infância é que a escola geralmente não os acompanha ou muitas vezes nem crê que eles existam, pensando a criança como ser passível de aprendizado – aprendizado este que apenas a escola proporcionará.

Enquanto os professores e a cultura escolar tratam as crianças como se elas não soubessem nada do mundo adulto, as crianças consideram a escola irremediavelmente arcaica, fora de sintonia com o tempo (KINCHELOE, 2001, p. 77).

Dessa forma, o autor critica as visões psicologizadas e educacionais que naturalizam e universalizam a infância desconsiderando o acesso das crianças a informações que geram, indubitavelmente, mudanças nas culturas infantis.

Culturas infantis e cultura lúdica

A dimensão criativa do brincar é considerada desde o período romântico. Para Freud (1996), a criança, quando brinca, cria e entra em contato com sua cultura no campo do simbólico, fazendo-o a certa distância do real, suficiente para estar protegida das frustrações que pode sofrer nesta última instância. É como um ensaio para a vida real.

No entanto, Brougère (2010), aponta para o paradoxo de que, ainda que se veja o jogo como produtor de cultura, ele não é concebido na visão romântica ou por Freud como exercício também aprendido culturalmente. O indivíduo parece ser visto de maneira isolada das influências do mundo enquanto brinca e, inclusive, das influências dos próprios brinquedos. Assim, o brinquedo faria oposição ao verdadeiro ato de brincar.

Para Brougère (2010), a questão da “psicologização” do brincar, ou seja, essa maneira de conceber o jogo apenas como vivência interna do sujeito, ainda está presente na contemporaneidade. Por esse motivo, julgamos necessário abordar a questão do brincar enquanto produção e produto da cultura, entendendo-o como um dos tantos exercícios atribuídos de significação social.

Brougère explica que o brincar, para ser entendido como tal, precisa de uma interpretação social, ou seja, o entendimento de que não é uma atividade inscrita no real de maneira casual. Outra questão é que o brincar precisa ser antes aprendido. A criança começa a

reconhecer o jogo como tal apenas depois que alguém a inicia nessa atividade e a ensina a entendê-la como algo fictício e que tem suas limitações. Ainda que de forma solitária, o jogo é uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 2010).

Todas as atividades lúdicas desde o primeiro contato (quando a criança assiste e interpreta a brincadeira) até sua prática (quando a criança reproduz, ressignificando essa brincadeira) são modos de a criança inscrever-se na cultura. Não só na cultura geral, de sua sociedade, mas também na cultura que vivencia entre seus pares – outras crianças da mesma ou de diferentes idades. Este aprendizado que acontece de forma ativa pelas crianças no interior de seus grupos sociais é que Brougère (2011) chama de *cultura lúdica*.

Defendemos aqui, assim como Brougère, que a cultura lúdica não é a única maneira de a criança manifestar culturas infantis. Primeiro porque, como explicitamos anteriormente, o brincar é atrelado às crianças e está presente em muitos dos seus contextos por uma construção histórica, ou seja, nem sempre a criança teve ou tem espaço para brincar (CHAMBOREDON & PRÉVOT, 1986) e, ainda assim, já existia um significado para a palavra *infância* e um lugar diferente para as crianças. Em segundo lugar, porque, mesmo na contemporaneidade, as crianças não brincam apenas (SARMENTO, 2004, p. 6), fato que pode ser percebido pelas inúmeras atividades opostas às brincadeiras às quais elas são submetidas. Um exemplo são as rotinas carregadas de compromissos como cursos de línguas estrangeiras, balé, música, natação, por exemplo, até as rotinas de trabalho pesado lado a lado com os adultos.

Pensando em tais complexidades das infâncias, sobretudo na contemporaneidade, parece-nos nítido que as questões das culturas infantis merecem ser aprofundadas e que não se reduzem à cultura lúdica.

As culturas de infância são compreendidas por Sarmiento (2004) como a cultura societal em que cada indivíduo se insere, mas as crianças fazem-no de modo distinto dos adultos, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Para Sarmiento (2004, p. 9-12), os traços que distinguem a cultura das crianças da dos adultos, são: a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração. Sendo a ludicidade um traço fundamental das culturas infantis, mas não exclusivo das crianças, consistindo em uma das atividades sociais mais signifi-

ficativas de homens e mulheres, independentemente da faixa etária, mas entendida diferentemente do adulto como atividade extremamente séria; a fantasia do real, que faz parte da construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição de significados às coisas, sendo o elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das situações mais dolorosas da existência, pois permite continuar o jogo da vida; a interatividade que significa a partilha de representações passadas de uma criança para a outra nos espaços comuns, necessária para um entendimento mais perfeito do mundo, fazendo parte do processo de crescimento; e, por último, a reiteração, como a característica do tempo da criança, que é recursivo e continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.

Cultura lúdica: um recorte das culturas infantis

A existência de uma cultura lúdica é defendida por Brougère (2010) quando escreve que “o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo” (p. 23), sendo que quando se brinca, se aprende, antes de tudo, a brincar, a controlar um universo simbólico. A criança, para que possa jogar, precisa ter domínio de uma cultura específica do jogo, a qual o autor chama de *pré-requisitos* (p. 23), que seria a existência de uma cultura geral, a ideia da existência de regras, por exemplo. Esses pré-requisitos são nomeados por ele de “cultura lúdica”, a qual, resumindo, seria o conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina nesse contexto.

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar (BROUGÈRE, 2011, p. 23).

Obviamente, a cultura lúdica não é universal, já que a infância não o é, como estamos vendo ao longo desta discussão; ela depende dos contextos em que as crian-

ças estão inscritas. Ela diferencia-se por questões religiosas, sociais, culturais, econômicas, sexuais, étnicas, gerativas, entre outras.

As experiências que constroem a cultura lúdica não são simplesmente transferidas para o indivíduo; ele experimenta cada atividade como um *coconstrutor*, ou seja, desde o primeiro contato com uma nova brincadeira, a criança vai, inevitavelmente, ao interagir, interpretá-la e significá-la à sua maneira (BROUGÈRE, 2011, p. 27). Com isso queremos dizer que a criança não vive o brincar apenas de maneira subjetiva, mas o interpreta e significa tendo como base as experiências anteriores que viveu com outras pessoas ou outros objetos.

Mas ainda que o jogo seja, por excelência, o lugar de construção de uma cultura lúdica, Brougère (2011), atenta para o fato de não haver comprovação da relação entre ele e a invenção da cultura geral. Ainda que exista uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações internas e sociais, até onde sabemos, ele o faz a serviço da existência do próprio jogo.

O autor se pergunta se o jogo poderia ser um meio privilegiado de acesso à cultura, mas diz que, por mais indiscutível que seja o fato de a cultura lúdica participar do processo de socialização da criança, é difícil provar que sua contribuição seja essencial, pois dizer que o jogo e a cultura lúdica contribuem para a socialização nada significa, na medida em que se pode dizer o mesmo de todas as experiências da criança.

Seja como for, a experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos. (BROUGÈRE, 2011, p. 32).

São muitos os desafios, decorrentes destas problematizações, entre eles o de reconhecer que as crianças conseguem subverter aquilo que é imposto pela cultura dos adultos, pois elas são responsáveis pela construção de suas próprias culturas, para além do brincar. Um exemplo são os processos de socialização protagonizados por elas que conseguem gerir, à sua maneira, seus papéis, suas identidades e suas relações de poder (FERREIRA, 2004).

As crianças claramente constroem suas identidades e, enquanto o fazem, constroem identidades culturais. A capacidade de constituírem culturas não pode ser reduzida às culturas dos adultos. Ao mesmo tempo, Delalande (2009), chama-nos a atenção para o fato de não se poder dizer que as crianças produzem suas culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que as crianças, por mais autônomas que são atores, no sentido de que são participantes ativos na

sejam, têm uma autonomia relativa, já que também interagem com os adultos. Ainda assim, elas são atores sociais e não sujeitos passivos, meros “imitadores” dos comportamentos dos adultos (p. 16).

O campo dos Estudos da Infância propõe a compreensão da infância como construção social - que não pode ser compreendida independente de variáveis da estrutura social, como gênero, classe social e etnia - e das crianças como atores sociais e protagonistas ativos de sua socialização. Como enfatiza Ferreira, as culturas e relações sociais das crianças são dignas de serem estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas (FERREIRA, 2004, p. 7).

Conclusão

Na contemporaneidade, presenciamos mudanças de percepção sobre relações entre infância, crianças, brincar, jogos e brinquedos, decorrentes de pesquisas e contribuições dos estudos da infância. Mas no campo da pedagogia, o brincar ainda é compreendido como uma atividade binária, ora para distração, ora para ocupação e educação das crianças. Existe uma preocupação com a forma material dos brinquedos, principalmente pelo seu utilitarismo, ou pelo que estes podem proporcionar em termos pedagógicos. Isto ocorre predominantemente na educação infantil, pois quanto mais velhas as crianças, maior o distanciamento do brincar nos processos de escolarização. Um grande desafio posto por Benjamin (1984) e outros autores aqui citados, diz respeito ao distanciamento entre as gerações mais velhas e as crianças, também causado pela produção da industrialização dos brinquedos e da institucionalização do brincar em espaços que separam cada vez mais as gerações. Uma outra reflexão provocada por Brougère (2010) é o de quanto os brinquedos e os jogos são reproduções e produções que espelham a nossa sociedade e as nossas concepções de infância, de crianças, das culturas da infância e da cultura lúdica. As preocupações sobre o que se “ganha” com o uso dos brinquedos, jogos e brincadeiras são, por excelência, dos adultos, que possuem a ilusão de que conseguem dominar a vida das crianças. A mídia e os jogos eletrônicos entram cada vez mais na vida dos pequenos e isso se dá de tal forma que as crianças por vezes adquirem informações que os adultos não têm e que escapam aos seus domínios. Isso reforça a tese dos estudos da infância de que as crianças constroem suas culturas.

A inserção no mundo das crianças é desafiadora, já que se não é o bastante ser também criança para ser aceito em uma cultura de pares, ainda é mais difícil ser aceito enquanto adulto (FERREIRA, 2004). O que parece claro é que a melhor maneira de compreendermos as culturas infantis é prestando escuta a seus participantes mais ativos: as próprias crianças.

Notas

- ¹ Este artigo foi construído a partir da dissertação de mestrado da autora, intitulado “O Brincar do Ponto de Vista das Crianças: uma análise das dissertações e teses do portal capes (2007 a 2012)” orientado pela co-autora deste artigo.
 - ² Questões norteadoras da dissertação: Quem são as crianças que falam sobre o brincar (idade, gênero, classe, etnia)? O que dizem? Que teorias/autores/concepções de brincar predominam nas dissertações e teses? Em quais contextos as crianças foram pesquisadas (escolas, casas, ruas...)? Como foram escutadas, consultadas, inseridas nas pesquisas (metodologia, instrumentos)? Quais são os tempos e espaços destinados ao brincar?
-

Bibliografia

- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- BENJAMIM, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 2009.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). *O brincar e suas teorias*. 6.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- CHAMBOREDON, J.; PRÈVOT, J. *O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal*, São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1986.
- DELALANDE, J. El juego no es solo educativo! Los análisis socio-antropológicos sobre las practicas infantiles. In: *A jugar se ha dicho: El Congreso de la República*. Dec. 2009.
- DELGADO, A. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago, 2005.
- FERREIRA, M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: Sarmento, M. J. & Gouvea, M. C. S. *Estudos da Infância, educação e práticas sociais*. Petrópolis, Vozes: p. 143-162, 2004.
- FERREIRA, M. e SARMENTO, M. J. *Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em < <http://www.reveduc.ufscar.br> >.
- FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v.12, 1996.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- STEINBERG, S.R.; KINCHELOE, J.L. (orgs.). *Cultura Infantil: A Construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MARCHI, R. C. *Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais: uma abordagem da Sociologia da Infância sobre a “não-criança” no Brasil*. Tese de Doutorado. PPCSP/UFSC. 2006.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

TERRITORIALIDADES EDUCADORAS NA CONSTRUÇÃO DE VELHICES COM QUALIDADE

Marcia Regina Medeiros Veiga

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Instituto de Investigação Interdisciplinar, Universidade de Coimbra – Portugal

marciarmveiga@gmail.com

António Manuel Rochette Cordeiro

Departamento de Geografia, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra – Portugal

rochettecordeiro@fl.uc.pt

Sónia Cristina Mairos Ferreira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – Portugal

smairosferreira@fpce.uc.pt

Resumo

A partir do conceito de “territorialidades”, entendido, sucintamente, como as dinâmicas sociais, económicas, políticas e culturais desenvolvidas em cada território, propomos, neste artigo, uma discussão teórica sobre educação ao longo da vida como um importante pressuposto para a qualidade de vida na velhice. Assim, esta discussão está pautada em três eixos: o primeiro centra-se na problematização da velhice e dos sujeitos idosos na contemporaneidade, buscando uma definição de quem são tais sujeitos. O segundo eixo envolve a discussão e conceptualização sobre territórios e territorialidades. Finalmente, o terceiro discorre sobre a questão da educação ao longo da vida voltada aos idosos/as.

Palavras-chave

Velhices; Idosos/as; Territórios; Territorialidades; Educação ao Longo da Vida.

Abstract

Based on the concept of “territorialities”, regarded briefly as being the social, economic, political and cultural dynamics developed in each territory, our paper proposes a theoretical discussion on lifelong learning as an important requirement for achieving quality of life in old age. This discussion is structured along three main parts: the first one is focused on the problems of old age and of the elderly at present, and seeks to define who these old people are. The second part focuses on the discussion and theoretical perspective of territories and territorialities. The third, final part discusses the issue of lifelong learning for the elderly.

Keywords

Old-age; Elderly; Territories; Territorialities; Lifelong Learning.

Résumé

À partir du concept de “territorialités”, compris, sommairement, comme les dynamiques sociales, économiques, politiques et culturelles développées sur chaque territoire, nous proposons dans cet article une discussion théorique sur l'éducation tout au long de la vie comme un présupposé important pour la qualité de vie du troisième âge. Ainsi, cette discussion est orientée par trois axes: le premier est centré sur la problématisation de la vieillesse et des personnes âgées dans la contemporanéité, en recherchant une définition de qui sont lesdits sujets. Le second axe implique la discussion et la conceptualisation sur les territoires et les territorialités. Pour finir, le troisième est lié à la question de l'éducation tout au long de la vie pour ce qui est des personnes âgées.

Mots-clés

Veilleses; Personnes âgées; Territoires; Territorialités; Éducation tout au long de la Vie.

Resumen

A partir del concepto de “territorialidades”, entendido sucintamente como el conjunto de dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales desarrolladas en cada territorio, en este artículo proponemos un debate teórico sobre la educación a lo largo de la vida como un presupuesto importante para la calidad de vida en la vejez. Este debate gira en torno a tres ejes: el primero se centra en los problemas de la vejez y de los ancianos en nuestros días, y busca definir quiénes son tales sujetos. El segundo eje implica un debate y una conceptualización sobre los territorios y las territorialidades. Finalmente, el tercero discurre sobre la cuestión de la educación a lo largo de la vida dirigida a los ancianos.

Palabras clave

Vejez; Ancianos; Territorios; Territorialidades; Educación a lo Largo de la Vida.

1. Introdução

As novas configurações demográficas, onde se verifica uma quase inversão nas pirâmides etárias¹ da maioria dos países, notadamente nos mais desenvolvidos, têm proporcionado uma maior visibilidade de uma categoria etária em especial: a dos/das idosos/as. Esta visibilidade, entretanto, ainda é um tanto obscurecida² pela homogeneização desta categoria que, não raras vezes, tem sido vista, inclusive por promotores e agentes de políticas públicas, desprovida de características individuais e coletivas específicas, ou mesmo desconectada de outras categorias relacionais, como sexo/gênero, idade/geração, classe social e contexto geográfico, por exemplo.

Nesse sentido, o papel das ciências sociais e humanas é justamente complexificar as categorias, entendendo-as como constructos sociais, e não como dados naturais imutáveis, e estabelecendo relações entre as mesmas, na busca de uma maior compreensão sobre suas reais demandas, necessidades e potencialidades a partir de suas próprias representações e vivências quotidianas.

Este artigo propõe, então, uma discussão teórica sobre educação ao longo da vida como um importante pressuposto para a qualidade de vida na velhice a partir de três eixos norteadores: a problematização da velhice e dos sujeitos idosos na contemporaneidade, buscando uma definição de quem são tais sujeitos; a discussão e a conceptualização sobre territórios e territorialidades dentro de uma vertente crítica; e, finalmente, a análise sobre a importância da educação ao longo da vida voltada para a melhoria da qualidade de vida dos/das idosos/as.

Esta discussão integra um projeto mais extenso e aprofundado que está sendo desenvolvido, no âmbito do doutoramento da primeira autora deste artigo, em cinco diferentes tipologias territoriais do concelho de Coimbra, Portugal³, onde se pretende identificar as influências dos diversos territórios nas múltiplas experiências da velhice⁴, influências estas que podem, por um lado, ajudar a tornar esta uma experiência positiva e gratificante, ou, por outro, dificultar e obstaculizar tal vivência. Especificamente neste artigo, pretende-se discutir as influências dos territórios para a potencialização – ou não – da educação ao longo da vida dos sujeitos idosos, entendida como instrumento capaz de qualificar as experiências e vivências, notadamente para os/as idosos/as.

2. Os/as

Idosos/as na Contemporaneidade

A velhice é uma categoria de análise bastante complexa e de difícil caracterização. Sabe-se que a velhice, mais do que um dado natural, é um constructo social e, como tal, depende de contextos históricos, geográficos, sociais e culturais próprios e, ainda, de componentes da subjetividade, ou seja, como é representada, imaginada e vivida pelos indivíduos e pelas coletividades. Assim, o entendimento sobre o que seja a velhice tem mudado ao longo da história.

As categorias etárias, por exemplo, surgiram da necessidade de um ordenamento social evidenciado pelas sociedades ocidentais durante a época moderna. Dessa forma, é a partir do século XIX que a vida passa a ser segmentada em estágios delimitados pelas idades dos indivíduos⁵. O reconhecimento da velhice como uma etapa diferenciada das demais é, então, parte de um processo histórico mais amplo e de uma tendência contínua em direção à segregação das idades, tanto na família quanto no espaço social (Freitas Silva, 2008). O século XX caracteriza-se por certa estabilização das categorias etárias, definindo padrões, bem como determinando funções e espaços a serem ocupados e seguidos por cada uma delas.

Muitos autores, entre eles, Debert (1999), atribuem o surgimento da velhice a dois fatores, ambos frutos da industrialização: a institucionalização das aposentadorias e o desenvolvimento das ciências médicas, com a criação da geriatria como especialidade médica especificamente dedicada aos sujeitos mais velhos.

Historicamente, a velhice tem sido vista como uma fase da vida marcada por declínios biológicos, psicológicos e sociais. Associada às doenças e à decrepitude do corpo e da mente, a velhice surgiu como uma etapa a ser repelida e adiada. Os profissionais aptos para isso seriam os geriatras e os gerontólogos, que tratariam dos “gerontes” ou “senis”. Os gerontólogos, também com uma visão clínica em relação à velhice, incorporaram as áreas sociais ao seu estudo, solidificando, assim, a velhice como uma categoria social, baseado na

ideia “... de que os problemas enfrentados pelos idosos são tão prementes e semelhantes que minimizam as diferenças em termos de etnicidade, classe ou raça...” (Debert, 1999: 42).

Ao refletir sobre as mudanças ocorridas em relação à representação social das pessoas envelhecidas, Peixoto (2007) observou que os termos “velho” ou “velhote” eram usados, na França do século XIX, para designar sujeitos sem estatuto social, enquanto que o termo “idoso” era utilizado para identificar as pessoas com determinado *status* na sociedade. Etimologicamente, a palavra “idoso” significa “aquele que tem muita idade”. Por outras palavras, mais uma vez a idade é tomada como único marcador social, capaz de determinar padrões e interditos comportamentais aos sujeitos que se enquadram em determinada faixa etária. O século XX trouxe a expressão “terceira idade”⁶, como representativa de uma velhice ativa e bem sucedida (Debert, 1997). Lins de Barros (2011: 50) reflete sobre esta “nova velhice”: “... A construção social do conjunto de ideias e práticas sobre a terceira idade se opõe ao estigma da velhice que é percebida como o fim da vida, como doença ou como solidão”. Já a expressão “sênior”, para designar indivíduos com 50 anos ou mais, em condição de inatividade (já aposentados), surgiu, também no século XX, sendo bastante utilizada em Portugal. Embora associe a velhice à inatividade, marcando sua entrada com a passagem à aposentadoria, não se configura em um termo pejorativo, nem possui conotação explícita de classe⁷.

A associação da velhice à inatividade é uma prática bastante comum⁸ tendo começado e, em seguida, se intensificado com a industrialização e pós-industrialização, que supervalorizaram o trabalho enquanto produtor de capital económico e de lucro. A saída dos mais velhos desse mercado acaba por acarretar, de forma proporcional e gradativa, sua perda de estatuto social. Ecléa Bosi (2004: 78) sublinha essa situação: “Quando se vive o primado da mercadoria sobre o homem, a idade engendra desvalorização”. Nos dias atuais, essa condição pode ser paradoxal, pois a força de trabalho, própria dos mais jovens, foi substituída pelo conhecimento, área que, ao menos teoricamente, não pode ser limitada pela idade dos indivíduos. O problema é que a lógica anterior permanece (Valente Rosa, 2012). Além disso, o próprio conhecimento, hoje em dia, tem se mostrado descartável, com a rápida obsolescência tecnológica das competências de cada geração (Mendes, 2009).

Assim, de invisível – por sequer possuir estatuto social próprio, até o limiar do século XX, quando era

confundida com mendicidade, deficiência, incapacidade e até vagabundagem e vadiagem – a identificável – quando, a partir do início do século passado, o direito a uma reforma passa a ser institucionalizado e generalizado, criando, assim, uma categoria social: a dos/das idosos/as –, a velhice quase sempre tem sido representada como vulnerável e dependente: primeiro, da família e, na falta desta, das instituições de solidariedade; em seguida, do Estado, com o estabelecimento de políticas públicas que, ainda hoje, buscam suprir as carências, o isolamento e a segregação a que os mais velhos parecem, inevitavelmente, estar destinados (Fernandes, 1997).

Estas representações, muitas vezes reforçadas pelos próprios trabalhos académicos⁹, acabam por segregar ainda mais os sujeitos idosos, estigmatizando-os e despersonalizando-os. Vistos como uma categoria una, os/as idosos/as têm ignoradas suas individualidades e diferenças.

Embora as categorizações tenham, muitas vezes, o intuito do estabelecimento de direitos específicos a uma determinada categoria – os/as idosos/as, as mulheres, as crianças, os negros ou os indígenas, para citar alguns exemplos – a fim de acabar (ou, pelo menos, minimizar) com certas desigualdades sociais, há que se ter muito cuidado em não transformar os sujeitos em seres amorfos, sem identidade própria. No caso específico da velhice, Fernandes (1997) alerta que um trabalho verdadeiramente sério e comprometido:

“... exige começar por romper com as concepções dominantes do que é ser velho, procurando observar, por um lado, as distinções existentes entre diferentes categorias de agentes e, por outro, os contextos em que os fenómenos se desenvolvem, as representações que vão adquirindo forma e os problemas sociais que vão surgindo. É romper com a visão comum que tem a tendência de tratar uma categoria de idades como se fosse um grupo de agentes não diferenciados, dotados das mesmas propriedades substanciais, inscritas numa espécie de essência biológica, conhecidas e reconhecidas por todos, pois remetem para uma representação mental que lhes é comum.” (Fernandes, 1997: 13).

Quem são, então, os sujeitos da velhice? Com o objetivo de garantir direitos específicos aos sujeitos idosos enquanto categoria, alguns organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde, adotam critérios baseados na delimitação etária: 60 anos para os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento; 65 para os países desenvolvidos¹⁰, entre os quais se encontra Portugal.

A utilização de quaisquer critérios delimitadores¹¹ (idade, aposentadoria, aparência ou mesmo o reconhecimento de tal condição pelos próprios indivíduos),

mostra-se, entretanto, insuficiente para abranger a diversidade e complexidade dos sujeitos que compõem, na contemporaneidade¹², essa categoria, que é, não somente histórica, mas, necessariamente, relacional.

Importa, desse modo, enquanto investigadores e/ou promotores e agentes de políticas públicas, termos consciência dessa necessidade. Por isso mesmo, no trabalho de investigação doutoral de um dos autores, cujo objetivo é conhecer as reais demandas, necessidades, desejos, bem como as possibilidades dos sujeitos idosos – homens e mulheres – de cinco territórios distintos do Concelho de Coimbra (Portugal) – as áreas urbanas do Solum, Celas e do Centro Histórico (a Alta de Coimbra), e as áreas com características rurais do Botão e de Casal do Lobo –, embora também tenhamos adotado o critério etário para definir os sujeitos da pesquisa (pessoas com idade igual ou superior aos 65 anos)¹³, enfatizamos o enfoque interdisciplinar, que entendemos ser uma exigência do próprio objeto de estudo – a velhice –, a partir de múltiplas relações, principalmente de sua relação com os territórios e as territorialidades neles e por eles desenvolvidas e vice-versa.

3. Territórios e Territorialidades: por uma Abordagem Crítica das Relações Sociais e Geográficas

A contemporaneidade globalizada assiste a um movimento que pode ser lido como um embaçamento temporal e espacial, levando alguns autores a defenderem abordagens como os “não-lugares” (Augé, 2010) ou a “desterritorialização”¹⁴ (Appadurai, 1996). Mesmo estes autores, entretanto, reconhecem que o espaço e o território são, sempre e necessariamente, levados em conta, ainda que se proponha um olhar mais relativizado, mais poroso e flexível nos estudos socioculturais.

Foucault (1984: 5) compreende esse movimento contemporâneo e considera que o espaço assume um papel de supremacia em relação ao tempo na organização do pensamento, entendendo o espaço contemporâneo como um “espaço de colocação”, onde as relações de vizinhança, a retenção e a circulação de coisas e pessoas e o controle sobre essas mesmas coisas e pessoas são elementos-chave na descrição e compreensão das sociedades e culturas.

Nessa direção, os espaços e territórios tornam-se um importante elemento de investigação, sendo entendidos como elementos relacionais que estabelecem, ao mesmo tempo, fronteiras geográficas e humanas (Corrêa, 2000: 1).

Desse modo, os territórios são palcos onde diferentes relações de mobilidades/imobilidades, disputas, conquistas, afetos, solidariedades, vulnerabilidades/resistências, abandono/ocupação e pertença se vão estabelecer entre os diferentes atores.

Por outras palavras, a análise das relações e dinâmi-

cas, ou seja, as territorialidades, que as pessoas – neste caso específico, os/as idosos/as – estabelecem com os espaços em que vivem e pelos quais transitam – e vice-versa – e como estas relações são mediadas, difundidas e, muitas vezes, padronizadas e estereotipadas pelas várias instâncias e forças sociais é essencial para a compreensão das lógicas que se conjugam na produção de sentidos, tanto da velhice, quanto do território. As questões relativas à mobilidade, ocupação e pertença a um território são, dessa maneira, questões políticas (Foucault, 2008), sendo constitutivas da própria construção identitária – que não se faz sozinha, mas a partir de múltiplas e diferenciadas relações.

Nesse sentido, busca-se uma abordagem crítica da geografia, que assume um caráter político e transformador a partir de uma compreensão do Homem enquanto ser multidimensional: animal-social-espiritual (Saquet, 2011: 11), ou seja, ao mesmo tempo natural e social. Essa abordagem exige uma postura inter e multidisciplinar, com a Geografia e as demais Ciências Sociais e Humanas, em especial a Antropologia, a Sociologia, a Ciência Política, a Educação, e mesmo o Urbanismo e a Arquitetura, desenvolvendo um diálogo profícuo e, assim, transversal.

O território, como “produto das relações sociedade-natureza e condição para a reprodução social; campo de forças que envolvem obras e relações sociais (econômicas, políticas e culturais) historicamente determinadas” (Saquet, 2011: 26-27) constitui-se, assim, mais que um delimitador geográfico, um demarcador humano, sendo, em nosso entendimento, um elemento fundamental para a compreensão do fenômeno da velhice e do envelhecimento.

Neste texto, especificamente, a reflexão que propomos se dá a partir das territorialidades quotidianas, compreendidas como conjuntos “de relações estabelecidas na vida em sociedade mediada pelo trabalho, pelo poder e pela linguagem” (Saquet, 2011: 22), como elementos essenciais para uma educação contínua e permanente ao longo de toda a vida, visando uma velhice com qualidade, espacial, cultural, econômica, política e socialmente integrada.

Tomamos, aqui, a territorialidade principalmente a partir de uma perspectiva fenomenológica¹⁵, correspondendo “às relações sociais centradas em percepções, sentimentos, memórias, identidades e representações” (Saquet, 2011: 14), com foco nas dinâmicas políticas e culturais (simbólicas e identitárias).

Assim, tendo como foco a velhice a partir das territorialidades quotidianas e, conseqüentemente, dos territórios produzidos a partir desta relação, o objetivo é

a construção de dinâmicas que primem pela participação, respeito, pertencimento e solidariedade entre todos os sujeitos de determinado território, onde a diversidade (etária/geracional, sexual/de gênero, política, cultural, etc.) seja garantia de riqueza e qualidade nas relações sociais e territoriais.

4. Territorialidades Educativas: Educação ao Longo da Vida¹⁶ para os/as Idosos/as

Sendo um dos pontos da pauta europeia, a aprendizagem ao longo da vida foi explicitada no Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão das Comunidades Europeias de Outubro de 2000, intitulado “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”, figurando, também, como uma das prioridades da “Estratégia Europa 2020”¹⁷.

Em termos do primeiro documento, este define a aprendizagem ao longo da vida, a partir da “Estratégia Europeia de Emprego”, “como toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000: 3).

Embora a ênfase dada à aprendizagem ao longo da vida vá focar, prioritariamente, o fomento à empregabilidade, com base no paradigma do conhecimento¹⁸, a Comissão Europeia reconhece na aprendizagem um potencializador do sentimento de pertença não só a um contexto profissional, mas também a um contexto social a partir do reconhecimento de outras formas de educação que não a formal¹⁹.

Em nossa compreensão, quando se fala em aprendizagem ao longo da vida pensando-se nos sujeitos idosos, a prioridade deve ser dada aos processos de educação

não-formais e informais em detrimento de uma educação formal, condutora à obtenção de diplomas e ao reconhecimento de qualificações, com vistas ao mercado de trabalho. Esta última, contudo não pode ser desconsiderada, sob pena, também, de se estar alimentando preconceitos ao excluir do sistema de educação formal, a partir de critérios baseados unicamente na idade dos indivíduos, uma parte da população interessada, sim, em obter certificações, quer para a sua qualificação profissional, quer para sua satisfação pessoal²⁰. Os processos de educação não-formal e informal, entretanto, valorizam os saberes e as diferenças individuais e culturais, promovendo, por isso, um ensinar/aprender a partir de uma relação dialógica e horizontal, onde a hierarquia e o controle, tão frequentes à educação formal, são suprimidos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem ao longo da vida toma as dimensões, já mencionadas por Paulo Freire, de que somos – nós, seres humanos – seres incompletos, em constante desenvolvimento; desenvolvimento este que se dá através da aprendizagem: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1997: 55). A necessidade de aprender, de conhecer coisas novas a partir da comunicação, do diálogo, das trocas, é a prova de que a vida continua, ainda que já tenhamos chegado à velhice. É ainda Paulo Freire quem nos lembra:

“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo.” (Freire, 2000: 40).

Nesse sentido, também Gadotti (1981) entende a aprendizagem como um processo que se desenrola enquanto dura a vida, pressupondo o estabelecimento e/ou a continuidade de uma rede relacional. Aprender, então, é um processo relacional que implica, necessariamente, outro processo: o ensinar. Aprender/ensinar complementam-se, ainda, em mais outro processo, a educação. “A educação se apresenta, então, como uma situação de conhecimento e de intervenção do ser humano no mundo e uma forma de comunicação humana” (Oliveira, 2009: 15). Através das redes de relações, nos tornamos seres aprendentes e seres ensinantes. Esta constatação é especialmente importante na velhice, devendo a solidariedade entre gerações partir deste pressuposto: os/as idosos/as, como qualquer ser humano em qualquer fase da vida, aprendem e também ensinam.

Assim sendo, os territórios e as territorialidades quotidianas tomam um importante lugar na aprendizagem ao longo da vida como agentes de qualidade de vida na velhice.

Os territórios, onde vivem e por onde se movimentam os/as idosos/as – suas casas, suas ruas, seus bairros e arredores, os lugares que frequentam e, mais ainda, as territorialidades quotidianas, ou seja, as relações que estes estabelecem com e nestes espaços, podem – e devem – constituir-se como agentes educativos, no sentido de possibilitarem trocas efetivas e salutares entre todos os sujeitos.

Dessa forma, territórios hostis, de difícil acessibilidade e mobilidade, onde os mais velhos sentem-se isolados e segregados, impossibilitados de estabelecer e manterem relações intergeracionais saudáveis e equânimes, onde o sentimento de pertença é substituído pela vulnerabilidade, insegurança e exclusão não podem ser considerados educativos. Por outro lado, territórios cujos espaços são transitáveis por todos com segurança, sem qualquer “armadilha”²¹, em que as relações sociais são pautadas na verdadeira solidariedade e no respeito entre as pessoas, seus ritmos e diferenças, com ofertas de serviços e produtos para todos, incluindo a população idosa, e proporcionando os encontros entre gerações, estes sim devem ser considerados como os verdadeiros territórios educativos, agentes e sujeitos, ao mesmo tempo, de territorialidades também educativas.

5. Considerações Finais

Neste artigo, buscamos refletir sobre os territórios e as territorialidades quotidianas como agentes educativos fundamentais na construção de velhices plurais e de qualidade.

Para isso, entendemos que a velhice é uma categoria relacional, plural em si mesma, e que não deve ser tomada de maneira individual e segregadora. Os sujeitos idosos devem estar socialmente incluídos, devendo, como qualquer sujeito, ser vistos em suas individualidades, limitações e potencialidades.

Consideramos que a educação ao longo da vida – principalmente quando se tem em mente os sujeitos idosos – deve ir além dos espaços formais de educação, abrangendo, também, os espaços não formais e informais de convívio e trocas cotidianos entre as diferentes pessoas, de diferentes sexos/gêneros, diferentes etnias, idades/gerações, religiões, origens, ocupações e classes sociais.

Em nosso entendimento, os agentes políticos e sociais têm um importante papel no fomento de territórios e territorialidades educativas para todos e aqui, especialmente, para os/as idosos/as. Nesse sentido, os trabalhos académicos que enfoquem a relação pessoas-territórios devem estar comprometidos com a construção de uma sociedade com territórios e territorialidades plurais *de e para* todos.

Para isso, é imprescindível que se conheçam as reais necessidades e possibilidades de cada território a fim da elaboração de diagnóstico sociais²² o mais próximo possível às diversas realidades. Isso inclui, necessariamente, uma atenção especial às pessoas que vivem, transitam e se relacionam com e nestes territórios. Entendemos que o conhecimento de tais necessidades e potencialidades só pode ser realizado através de uma escuta e de uma observação atentas às territorialidades quotidianas e aos próprios territórios enquanto espaços de mobilidade e de relações. Nesse sentido, apostamos no método etnográfico, aliado à cartografia, como as ferramentas mais adequadas para tal elaboração.

Por fim, acreditamos na potencialidade da educação contínua e permanente, através do exercício da solidariedade e do reconhecimento das diferenças não como elementos distintivos e discriminatórios, mas como necessários e enriquecedores das relações humanas.

Notas

- ¹ Tem-se verificado um envelhecimento populacional, tanto na base, com a queda nos índices de natalidade, quanto no topo das pirâmides etárias, com o aumento da esperança de vida em grande parte dos países. Segundo o “Relatório sobre a Situação da População Mundial 2012”, do Fundo de Populações das Nações Unidas, o número médio de filhos por mulher em idade fértil no mundo era, em 1960, de 4,92, tendo caído, em 2011, para 2,52 filhos. Em Portugal, segundo o PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo, esta média passou de 3,2 filhos, em 1960, para 1,21 em 2013. Em relação à esperança média de vida, esta aumentou, de acordo com a mesma base de dados, em aproximadamente seis anos de 1990 a 2012 no mundo (64,5 anos e 70,5 anos, respetivamente) e em Portugal (74,1 anos e 80,6 anos, respetivamente). Os fenómenos migratórios, por sua vez, também têm atuado no envelhecimento de países como Portugal, onde a taxa de emigração subiu de 1,1%, em 1998, para 4,9%, em 2012, segundo o PORDATA.
- ² O obscurecimento da visibilidade da população idosa também diz respeito ao facto de que, não obstante o índice de envelhecimento em Portugal ter aumentado substancialmente, tendo o número de idosos, inclusive, já ultrapassado o número de jovens (133,5 idosos para cada 100 jovens, em 2013, segundo o PORDATA), os/as idosos/as ainda permanecem sendo vistos como uma minoria.
- ⁴ Para essa pesquisa foram escolhidos dois territórios com características que os aproximam do rural, embora sua localização geográfica seja bastante próxima do centro da cidade, e outros três tipicamente urbanos: um localizado no casco histórico, com habitações e estruturas já defasadas e deterioradas pela ação do tempo, e dois correspondendo às novas centralidades urbanas, cujo desenvolvimento se deu a partir da segunda metade do século XX, com uma ordenação e planeamento mais modernizados, a partir das necessidades habitacionais e de serviços das camadas médias e mais altas da população.
- ⁵ Para tal, percorremos um percurso metodológico híbrido, a partir de uma concepção interdisciplinar (envolvendo disciplinas das Ciências Sociais e Humanas: Antropologia, Sociologia, Psicologia, Geografia, História, com aporte de áreas mais específicas, como a Arquitetura, o Urbanismo e a Saúde), numa perspetiva de cruzamento entre as disciplinas (Pombo, 1993), com ênfase à etnografia (após recolha de dados estatísticos e realização de inquéritos mais abrangentes) e com recurso à cartografia.
- ⁶ Segundo Peixoto (2000: 61), o ciclo de vida é reestruturado nas sociedades industriais, pautadas nas relações de produção, com o estabelecimento de três grandes etapas: “... a infância e a adolescência – tempo de formação; a idade adulta – tempo de produção – e a velhice – idade de repouso, tempo do não-trabalho.”
- ⁷ Esta expressão é utilizada para caracterizar uma categoria coletiva, e não os sujeitos que a compõem (velhos/as e/ou idosos/as e/ou séniores).

- ⁸ Em nossa investigação, assumimos o termo “idosos/as”, por entendê-lo – apesar das limitações inerentes a toda categorização – mais abrangente, tanto em termos etários, quanto, na atualidade, em termos de condições sociais, pois este é o termo mais utilizado, atualmente, nos diversos textos sociais (legislativos, publicitários, jornalísticos, etc.).
- ⁹ Em recente trabalho realizado sobre as imagens dos/das idosos/as veiculadas no jornal “Diário de Coimbra”, pudemos constatar que as designações “velho”, “idoso” ou “avós” são utilizadas para se referir aos inativos, tornando os sujeitos anônimos dentro dessas categorias. Os que se encontram em atividade são identificados por seus nomes e pelas profissões e cargos que ocupam (“Autor”, 2014).
- ¹⁰ Segundo Guita Grin Debert (1999), os trabalhos acadêmicos têm cristalizado ora uma imagem extremamente negativa da velhice, apontando apenas suas perdas, vulnerabilidades e incapacidades, ora, mais recentemente, uma imagem completamente inversa: a velhice como uma fase de liberação das amarras e compromissos sociais sendo, portanto, a “melhor idade” para se viver com plenitude e felicidade. Esta polaridade extrema acaba por não dar conta da multiplicidade e diversidade da experiência da velhice.
- ¹¹ Esta diferenciação é, por si só, indicativa das diversidades próprias a esta categoria – a velhice –, determinadas pelas diferenças culturais, econômicas, políticas e geográficas, por exemplo.
- ¹² Em seu trabalho sobre as sociabilidades em espaços públicos das pessoas idosas em Paris e no Rio de Janeiro, Clarice Ehlers Peixoto (2000) usou como critério a aposentadoria, por entender que, em nossa sociedade pós-industrial, “ao se apoiar na idade cronológica ou no tempo de serviço, a aposentadoria libera do trabalho indivíduos ainda produtivos e lhes atribui o estatuto de inativos” (Peixoto, 2000: 55), ou seja, de velhos. Já Flávia de Mattos Motta (1998) optou por desenvolver seu trabalho com um grupo de “pessoas que (...) parecessem ‘consensualmente’ idosas.” (Motta, 1998: 14 – Nota de Rodapé). Assim, buscou um grupo, organizado pela Legião Brasileira de Assistência do sul do Brasil, destinado, especificamente, ao público designado como idoso.
- ¹³ Na contemporaneidade, com a vida privada sendo fortemente marcada pela vida pública, as relações foram sendo mais complexificadas e diversificadas, complexificando e diversificando cada vez mais as categorias e os próprios sujeitos.
- ¹⁴ Esta opção se deu, também, pela compreensão de que existem várias velhices mesmo em uma mesma faixa etária, sendo um dos objetivos de nossa investigação identificar essa pluralidade.
- ¹⁵ Os geógrafos brasileiros Milton Santos e Rogério Haesbaert consideram o conceito de desterritorialização um mito. Este conceito só é aceite por estes como uma fase do processo territorialização-desterritorialização-reterritorialização, ou seja, o território é sempre o ponto central. Aliás, Santos (1996) entende que o fenômeno da globalização tornou o território ainda mais importante, pois os espaços são cada vez mais diferenciados em função de suas capacidades frente à concentração de tecnologia informacional e comunicacional. Já Haesbaert convida a uma nova perspectiva: “... mais do que a perda ou o desaparecimento dos territórios, propomos discutir a complexidade dos processos de (re)territorialização em que estamos envolvidos, construindo territórios muito mais múltiplos ou, de forma mais adequada, tornando muito mais complexa nossa multiterritorialidade.” (Haesbaert, 2005: 6774).
- ¹⁶ Saquet (2011: 14) identifica três outras tendências ou abordagens de território e de territorialidade além da fenomenológica: a) Econômica, baseada no materialismo histórico-dialético; c) Materialista, pautada na dimensão geopolítica (soberania, domínio e controle estatal); e c) Ambiental, construída sobre a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento local.
- ¹⁷ A expressão “educação ao longo da vida” é aqui utilizada em um sentido amplo, significando os processos de educação/aprendizagem e as relações e trocas estabelecidos ao longo da vida.
- ¹⁸ Também chamada de “Europa 2020”, constitui-se em uma estratégia europeia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, lançada em 2010 para os dez anos seguintes. Fonte: Comissão Europeia (http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_pt.htm).
- ¹⁹ Este paradigma tem sido bastante questionado e criticado, pois tem promovido muito mais exclusão do que desenvolvimento social (Siteo, 2006).
- ²⁰ A Comissão Europeia, através do “Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida”, distingue a educação formal como aquela que “decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos”; educação não-formal como aquela que “decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais”, podendo ocorrer no local de trabalho ou em outros espaços fora da escola formal e “ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames)”; e educação informal como “um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões” (CCE, 2000: 9).
- ²¹ Um exemplo de curso diferenciado que conduz a um grau de licenciado, atendendo a uma demanda bastante específica e diferenciada são os “Estudos Gerais”, curso oferecido desde 2011 pela Universidade de Lisboa, em uma parceria entre as faculdades de Belas Artes, Letras e Ciências. “Os Estudos Gerais visam fornecer uma formação de base de banda larga que permite a combinação das principais áreas científicas da Universidade e confere uma familiaridade sólida com as grandes questões das artes, das humanidades e das ciências no contexto das sociedades democráticas contemporâneas.” (<http://www.fba.ul.pt/cursos/licenciaturas/estudos-gerais/>).
- ²² Representada, por exemplo, por desníveis no terreno, humi-

dade nas casas, inacessibilidade pedonal, trânsito inseguro, dificuldades de acesso (por distância ou outro motivo) aos serviços de saúde, farmácias, mercearias, espaços de convívio ou áreas verdes.

²² Cordeiro e Santos (2013: 365) definem o diagnóstico social como “(...) um instrumento dinâmico, participado e que deve permitir uma compreensão global da realidade social de um determinado território, não só ao nível dos seus limites administrativos, mas fundamentalmente dos diferentes setores (ou freguesias) que o compõem. Deverá incluir a identificação das necessidades e a deteção dos problemas prioritários e respetivas causalidades, em como dos recursos e potencialidades locais, que constituem reais oportunidades de desenvolvimento”.

Bibliografia

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Public Words, v. 1., University of Minnesota Press.
- Augé, M. (2010). *Não Lugares – Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 9ª ed., Campinas, SP: Papirus.
- Bosi, E. (2004). *Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos*. 11ª ed., São Paulo: Companhia das Letras.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão das Comunidades Europeias*. Outubro de 2000.
- Comissão Europeia (2010). *Europa 2020*. Consultado em 27/09/2014, disponível em: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_pt.htm.
- Cordeiro, A. M. R. e Santos, L. (2013). Carta Social Municipal: uma estratégia de intervenção integrada. *Revista Cadernos de Geografia*, nº 32, Coimbra: FLUC, pp. 357-372.
- Corrêa, R. L. (2000). *O espaço urbano*. São Paulo: Editora Ática,.
- Debert, G. G. (1997). A Invenção da Terceira Idade e Rearticulação de Formas de Consumo e Demandas Políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 12, n. 34, São Paulo, pp. 39-56.
- Debert, G. G. (1999). A construção e a reconstrução da velhice: família, classe social e etnicidade. In: NERI, Anita Liberalesso e DEBERT, Guita Grin (orgs.). *Velhice e Sociedade*. pp. 41-68, Campinas, SP: Papirus.
- Fernandes, A. A. (1997). *Velhice e Sociedade: Demografia, Família e Políticas Sociais em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Foucault, M. (1984). Of others spaces: utopias and heterotopias. In: *Journal Architecture, Mouvement, Continuité* (Des Espace Autres, March 1967 Translated from the French by Jay Miskowiec).
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Edição estabelecida por Michel Senellartsoba direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana; tradução: Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freitas Silva, L. R. (2008). Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. *Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 15, nº 1, jan.-mar. Rio de Janeiro, pp. 155-168.
- Fundo de Populações das Nações Unidas (2012). *Relatório sobre a Situação da População Mundial*. Consultado em 30/08/2014, disponível em: www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2012.pdf.
- Gadotti, M. (1981). *A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Haesbaert, R. (2005). Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. In: *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*. Universidade de São Paulo, pp. 6774-6792. Consultado em 20/06/2014, disponível em http://www.planificacion.geoamerica.org/textos/haesbaert_multi.pdf.
- Lins de Barros, M. M. (2011). A Velhice na pesquisa socioantropológica brasileira. In: Goldenberg, M. (org.). *Corpo, envelhecimento e felicidade*. pp. 45-64, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mendes, F. R. (2009). Que segurança na velhice em Portugal? In: *Revista O Tempo da Vida – Fórum Gulbenkian de Saúde sobre o Envelhecimento 2008/2009*. Cascais: Princípiã, pp. 163-174.
- Motta, F. B. da. (1998). *Velha é a Vovozinha – Identidade Feminina na Velhice*. Santa Cruz do Sul: UNISC.
- Oliveira, I. A. de. (2009). Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Aprendizagem ao Longo da Vida. In: *Revista Um Salto para o Futuro: Educação ao Longo da Vida*. Ano XIX, nº 11, pp. 14-19.
- Peixoto, C. E. (2000). *Envelhecimento e Imagem – As Fronteiras entre Paris e Rio de Janeiro*. São Paulo: AnnaBlume.
- Peixoto, C. E. (2007). Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, terceira idade... In: LINS DE BARROS Myriam (org.). *Velhice ou Terceira Idade?* pp. 69-84, Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Pombo, O. (1993). A Interdisciplinaridade como Problema Epistemológico e como Exigência Curricular. *Revista Inovação*, VI, 2, pp. 173-180.
- Santos, M. (1996). O Retorno do Território. In: Santos, M.; Souza, M. A. A.; Silveira, M. L. (orgs.) *Território: Globalização e Fragmentação*. São Paulo: HUCITEC, 3ª ed., pp. 15-20.

Saquet, M. A. (2011). *Por uma Geografia das Territorialidades e Temporalidades: Uma Concepção Multidimensional Voltada para a Cooperação e para o Desenvolvimento Territorial*. São Paulo: Outras Expressões.

Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?. *Revista Comportamento Organizacional e Gestão*. Vol. 12, nº 2, pp. 283-290.

Valente Rosa, M. J. (2012). *O Envelhecimento da Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

“Autor”. (2014)

A EDUCAÇÃO PARA A ALIMENTAÇÃO E AS PRÁTICAS ALIMENTARES DE JOVENS QUE FREQUENTAM OS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Sofia R. S. Fernandes

Escola Superior Agrária, Departamento de Indústria Alimentar. Instituto Politécnico de Viseu – Portugal

sofiarsfernandes@gmail.com

Raquel P. F. Guiné

Escola Superior Agrária, CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. Instituto Politécnico de Viseu – Portugal

raquelguine@esav.ipv.pt

Ana Paula Cardoso

Escola Superior de Educação, CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. Instituto Politécnico de Viseu – Portugal

a.p.cardoso62@gmail.com

José Luís Abrantes

Escola Superior de Tecnologia e Gestão, CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. Instituto Politécnico de Viseu – Portugal

jlabrantes1966@gmail.com

Manuela Ferreira

Escola Superior de Educação, CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. Instituto Politécnico de Viseu – Portugal

mmcferreira@gmail.com

Resumo

Este trabalho procura avaliar o conhecimento e as práticas de jovens no que concerne à alimentação saudável. Para o efeito, foi realizado um inquérito por questionário a uma amostra de 852 alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, do concelho de Viseu (Portugal). Os dados revelam que os inquiridos possuem alguma informação sobre alimentação saudável. A maior parte identifica a roda dos alimentos atual e é através da escola, pais/familiares e TV que obtém o conhecimento. Contudo, verifica-se que há conteúdos não assimilados, o que demonstra que há ainda trabalho pedagógico a desenvolver ao nível da educação alimentar dos jovens.

Palavras-chave

Alimentação saudável, escola, alunos, questionário, hábitos alimentares.

Abstract

This work consisted in assessing the knowledge and practices of young people on the topic healthy eating. The sample consisted of students from 5th to 9th grade, from the municipality of Viseu (Portugal). The method of survey by questionnaire was adopted yielding 852 responses. In general, the respondents have some information about healthy eating. The majority identifies the current food wheel and it is through school, parents/family and TV that they get the knowledge. However, it is observed that those who have some knowledge represent only a third of the students, which demonstrates that there is still pedagogical work to be done regarding the food education of young people.

Keywords

Healthy eating, school, student, questionnaire, food habits.

Résumé

Ce travail a consisté à évaluer les connaissances et les pratiques des jeunes sur le thème alimentation saine. L'échantillon était composé d'élèves de 5ème au 9ème année, de la municipalité de Viseu (Portugal). La méthode de l'enquête par questionnaire a été adoptée qui donne 852 réponses. En général, les répondants ont des informations sur l'alimentation saine. La majorité identifie la roue alimentaire actuelle et il est à l'école, parents/famille et TV qu'ils obtiennent la connaissance. Cependant, on constate que ceux qui ont une certaine connaissance représentent seulement un tiers des étudiants, attestant l'existence qu'il ya encore du travail pédagogique à faire en ce qui concerne l'éducation alimentaire des jeunes.

Mots-clés

Alimentation saine, école, étudiant, questionnaires, les habitudes alimentaires.

Resumen

Este trabajo evalúa el conocimiento y las prácticas de los jóvenes en relación con la alimentación saludable. Para ello, se realizó una encuesta por cuestionario a una muestra de 852 alumnos de 5.º a 9.º año de escolaridad en el municipio de Viseu (Portugal). En general, los encuestados tienen alguna información acerca de la alimentación saludable. La mayoría identifica la rueda de alimentos actual y es a través de la escuela, padres/familia y TV que reciban el conocimiento. Sin embargo, se observa que los que tienen algún conocimiento representan sólo un tercio de los estudiantes, lo que demuestra que todavía hay trabajo pedagógico que hacer en relación con la educación alimentaria de los jóvenes.

Palabras clave

Alimentación saludable, escuela, estudiante, cuestionarios, los hábitos alimenticios.

1. Introdução

São inúmeros os fatores que podem influenciar os jovens a ter uma alimentação saudável e equilibrada, por exemplo, os fatores biológicos, económicos, sociais e culturais, familiares, psicológicos e emocionais, bem como o prazer associado aos paladares (Gonçalves, 2011).

Portugal é conhecido, desde há longa data, pela prática da dieta Mediterrânica, que consiste no consumo elevado de alimentos ricos em hidratos de carbono complexos, fibras, vitaminas, minerais e numerosos antioxidantes com efeitos comprovados na prevenção de doenças degenerativas e cardiovasculares, (Andrade & Fasolo, 2013; Maruyama & Iso, 2014; Prasad, 2014) e pelo baixo consumo de alimentos ricos em gorduras saturadas e de grande valor calórico. Os benefícios desta dieta para a saúde são amplamente reconhecidos pela comunidade internacional, a tal ponto que, associada à sua importância cultural, a Dieta Mediterrânica foi reconhecida como património imaterial da humanidade pela UNESCO, em 2010.

Porém, novas ofertas alimentares e estilos de vida, aliados à influência dos media têm interferido no tipo de alimentação praticado pelos jovens, que vão desvalorizando a alimentação saudável. Os vegetais e as frutas passam a ser preteridos em detrimento de alimentos cada vez mais calóricos, o que a longo prazo se traduz em problemas de saúde, como a obesidade (Bowman *et al.*, 2004; Prentice & Jebb, 2003; WHO, 2003a).

A família tem uma influência muito importante no estilo de vida atual (Carmo, 2012). Os pais constituem modelos para os filhos e, como tal, o seu comportamento alimentar vai influenciar a alimentação do jovem (Crockett *et al.*, 1988). Alguns estudos revelam que a mãe é quem tem maior influência no estilo de vida da criança, por isso, o facto de, na atualidade, a mulher/mãe ter uma forte posição no mercado de trabalho, traduz-se na ausência de algumas refeições, a indisponibilidade para cozinhar e, conseqüentemente, a procura de refeições fora do domicílio (Lobo, 2010). O recurso a fritos e a “fast food” torna-se inevitável. Muitas vezes, uma refeição pobre em nutrientes está associada aos horários de trabalho dos pais, à escassez de recursos económicos, à falta de tempo e ao cansaço (Omar *et al.*, 2001).

Nos dias de hoje, os jovens passam cada vez mais tempo em casa, aumentando as atividades sedentárias (ver televisão, computador, jogos de vídeo) e diminuindo as caminhadas e passeios de bicicleta (Hill &

Peters, 1998). Estas atividades pouco saudáveis ainda podem agravar mais as práticas alimentares incorretas, porque a informação passada pode ter influência nas escolhas alimentares dos jovens. Os que mais assistem à televisão têm tendência a comer mais “comidas plásticas” (Dixon *et al.*, 2007) e a consumir bebidas e comidas que passam nos anúncios publicitários (Chamberlain *et al.*, 2006) e, portanto, consomem mais calorias (Wiecha *et al.*, 2006).

Muitos fatores contribuem para a saúde e o bem-estar da população em geral e dos adolescentes, em particular, como a carga genética, o ambiente familiar, a educação, os hábitos alimentares ou a prática de desporto e atividade física (Campbell *et al.*, 2010).

Uma parte muito importante dos conhecimentos sobre os estilos de vida saudáveis é adquirida num lugar e num domínio privilegiados. O lugar é a escola e o domínio a alimentação (Baptista, 2006). A escola é o local onde os jovens passam a maior parte do seu dia, e até mesmo da sua vida e, como tal, é responsável por algumas refeições na sua alimentação diária. Como já foi referido, os pais têm uma grande influência como modelos que representam para o jovem e, assim, a escola torna-se uma segunda família, torna-se um outro exemplo a seguir.

Desta forma, é necessário transmitir hábitos alimentares aos jovens com o compromisso de fornecer uma alimentação saudável em espaços como o bufete escolar e o refeitório (WHO, 2003b). Existem na escola dois fatores educativos muito importantes: um deles é revelado diretamente ao aluno e apreendido através das aulas, e o outro é subentendido, através da alimentação que a escola proporciona aos alunos.

De acordo com os programas do Ensino Básico do Ministério da Educação, os alunos do 2º ciclo têm o seu primeiro contacto teórico sobre a alimentação na disciplina de Ciências da Natureza. No 6º ano de escolaridade, os alunos iniciam o estudo dos regimes alimentares nos animais e desenvolvem competências para se afirmarem como consumidores informados na escolha de alimentos e outros produtos. É neste ano de escolaridade que começam a perceber as trocas nutricionais entre o organismo e o meio, relacionando-as para compreenderem a importância de uma alimentação equilibrada e segura.

No 3º ciclo, a alimentação é estudada no 9º ano de escolaridade na disciplina de Ciências Naturais. Já se fala em alimentação, dando ênfase à saúde individual e comunitária, e de que maneira esta influencia o sistema digestivo. Relaciona ainda a alimentação com a atividade física e com fatores de risco para a saúde, como o tabaco, o álcool, a droga e a higiene.

O presente trabalho foi desenvolvido precisamente com o intuito de tentar averiguar qual é a percepção que os jovens, que frequentam do 5º ao 9º ano de escolaridade, têm sobre alimentação. O objetivo principal é entender qual é o conhecimento base que eles possuem sobre este tema e onde o adquiriram. A noção que as pessoas têm sobre alimentação está em constante mudança e, como tal, é necessário saber se o conhecimento da população jovem acompanha essas alterações e, acima de tudo, se o aplicam com o objetivo de praticarem uma alimentação saudável.

2. Metodologia

2.1. Instrumento de recolha de dados

O estudo foi realizado através de um questionário, que constitui um instrumento “rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem” (Chiglione & Matalon, 1993, p. 121). O questionário é um dos meios mais apropriados para recolher dados referentes às representações sociais de um fenómeno, pois apresenta um conjunto de vantagens, que torna atrativa a sua utilização. Apresenta a vantagem de os inquiridos se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita informações e respostas mais fidedignas. Apresenta também desvantagens, como a pequena percentagem dos questionários que poderão ser devolvidos, a impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas, ou a exigência de um universo mais homogêneo (Marconi & Lakatos, 2006).

Uma vez que não foi encontrado nenhum instrumento já validado sobre o tema, elaborou-se um questionário para o efeito, tendo por base perguntas de identificação para recolher dados de caracterização pessoal, perguntas de informação para avaliar o conhecimento dos inquiridos e perguntas de controlo para verificar se o conhecimento era posto em prática. Para prevenir as não-respostas, optou-se por utilizar uma linguagem simples, objetiva e acessível (Carmo & Ferreira, 1998).

Decidiu-se estruturar o questionário em três secções: a primeira visa recolher dados sociodemográficos sobre variáveis que podem estar relacionadas com o tema em análise; a segunda secção pretende avaliar o conhecimento dos jovens inquiridos relativamente ao tema alimentação saudável; e a terceira secção tem em vista saber se o conhecimento teórico é aplicado na prática.

2.2. Procedimento e amostragem

O questionário foi submetido à aprovação por parte da Direção Geral de Educação, já que só com a resposta favorável desta entidade seria possível aplicar o questionário em meio escolar. A recolha de dados relativa ao impacto da educação para a alimentação sobre os hábitos alimentares de jovens que frequentam o ensino básico realizou-se em quatro Escolas Básicas do 2.º e 3.º ciclos do distrito de Viseu (Azeredo Perdigão, Grão Vasco, Mundão e Repeses). Houve seleção aleatória de turmas em cada uma das escolas e os questionários foram entregues aos respetivos diretores de turma para que eles os pudessem distribuir durante as suas aulas. Foram distribuídos 1084 questionários, a alunos que frequentam o 2º e 3º ciclos do ensino básico (do 5º ao 9º anos) nas escolas incluídas no estudo. Destes, foram devolvidos 222 questionários não preenchidos e foram anulados 10, por não reunirem as condições exigidas. No final, foram considerados válidos 852 questionários.

2.3. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 852 alunos, de ambos os sexos, em percentagem idêntica. Os inquiridos frequentam o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, sendo 22% do 5º ano, 22% do 6º ano, 22% do 7º ano, 16% do 8º ano e 18% do 9º ano. Verificou-se que 171 inquiridos são da Escola Infante D. Henrique, 182 da Escola do Mundão, 226 da Escola Azeredo Perdigão e, em maior número, 273, da Escola Grão Vasco. Os alunos envolvidos no estudo têm idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição dos alunos, por idades

| Idade (anos) | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|
| Frequência relativa (%) | 13,03 | 19,01 | 20,31 | 17,61 | 19,01 | 8,33 | 2,23 | 0,35 | 0,12 |

2.4. Tratamento e análise de dados

Depois de terminado o período de recolha de dados, foi realizado o tratamento e análise de dados, para a sua posterior interpretação. Foi utilizado o programa SPSS, considerado um programa de eleição para estudos realizados na área das Ciências Sociais e Humanas (Maroco, 2003). Foi utilizada a Estatística Descritiva, nomeadamente, o cálculo de frequências absolutas e relativas, medidas de tendência central (média e mediana) e de dispersão (desvio padrão).

3. Resultados e Discussão

Tabela 2

Média, mediana e desvio padrão das variáveis idade, peso e altura

| Variável | Ano | Sexo | N | Mediana | Média | Desvio padrão |
|--------------|-------|-----------|-----|---------|-------|---------------|
| Idade (anos) | 5ºano | Feminino | 91 | 10,00 | 10,44 | 0,59 |
| | | Masculino | 96 | 10,00 | 10,46 | 0,63 |
| | 6ºano | Feminino | 100 | 12,00 | 11,64 | 0,61 |
| | | Masculino | 85 | 11,00 | 11,55 | 0,75 |
| | 7ºano | Feminino | 84 | 12,50 | 12,61 | 0,70 |
| | | Masculino | 101 | 13,00 | 12,84 | 1,01 |
| | 8ºano | Feminino | 74 | 13,00 | 13,58 | 0,68 |
| | | Masculino | 62 | 13,00 | 13,65 | 0,80 |
| | 9ºano | Feminino | 76 | 14,00 | 14,47 | 0,70 |
| | | Masculino | 81 | 15,00 | 14,70 | 0,81 |
| Peso (Kg) | 5ºano | Feminino | 82 | 36,50 | 38,05 | 7,47 |
| | | Masculino | 86 | 38,40 | 38,59 | 7,06 |
| | 6ºano | Feminino | 96 | 40,00 | 42,04 | 8,40 |
| | | Masculino | 79 | 41,00 | 42,38 | 8,85 |
| | 7ºano | Feminino | 70 | 47,00 | 47,99 | 8,25 |
| | | Masculino | 95 | 52,00 | 51,93 | 10,89 |
| | 8ºano | Feminino | 63 | 49,00 | 50,08 | 11,26 |
| | | Masculino | 59 | 53,00 | 53,68 | 7,29 |
| | 9ºano | Feminino | 73 | 53,00 | 54,44 | 7,87 |
| | | Masculino | 80 | 60,00 | 62,50 | 10,89 |
| Altura (m) | 5ºano | Feminino | 77 | 1,48 | 1,47 | 0,08 |
| | | Masculino | 79 | 1,47 | 1,50 | 0,11 |
| | 6ºano | Feminino | 95 | 1,52 | 1,53 | 0,08 |
| | | Masculino | 79 | 1,52 | 1,52 | 0,09 |
| | 7ºano | Feminino | 74 | 1,60 | 1,58 | 0,06 |
| | | Masculino | 92 | 1,61 | 1,60 | 0,09 |
| | 8ºano | Feminino | 69 | 1,60 | 1,60 | 0,07 |
| | | Masculino | 58 | 1,68 | 1,66 | 0,08 |
| | 9ºano | Feminino | 76 | 1,63 | 1,63 | 0,05 |
| | | Masculino | 78 | 1,73 | 1,72 | 0,08 |

3.1. Dados demográficos

A análise dos dados sociodemográficos revela algumas diferenças ao nível da idade, peso e altura dos jovens (Tabela 2).

No que respeita à idade, pode verificar-se que, no 6º ano, há uma diferença maior entre o número de raparigas e rapazes que responderam ao questionário, sendo o número de raparigas superior, enquanto, no 7º ano, a diferença também é notória, mas há um maior número de rapazes. Verificou-se ainda que não há diferenças relevantes entre as idades dos estudantes dos dois sexos, por anos de escolaridade.

No que concerne ao peso, observa-se a mesma situação no que respeita às respostas dadas por jovens dos dois sexos, havendo um maior número de raparigas no 6º ano e um maior número de rapazes no 7º ano. Os seus pesos são idênticos no 5º e 6º anos, mas a partir do 7º ano começam a notar-se diferenças, sendo que o peso dos rapazes é maior, devido à sua massa muscular, que se desenvolve a uma velocidade superior à das raparigas na altura da puberdade. Em relação à altura, pode verificar-se que o valor da mesma, por sexos, é semelhante no 5º, 6º e 7º anos e até se verifica que no 6º ano a altura das raparigas é ligeiramente superior. Mas as diferenças mais relevantes acontecem no 8º e 9º anos, com a altura dos rapazes a ultrapassar bastante a das raparigas.

Pela análise da Tabela 2 pode ainda verificar-se que os valores da altura são os que mais se aproximam da média, uma vez que o desvio padrão é baixo. Relativamente à idade também se encontra abaixo da unidade, exceto para os rapazes, no 7º ano, o que indica que ainda há algumas diferenças nas médias de idades. Por fim, o peso é o que apresenta maiores diferenças entre os vários indivíduos, apresentando um desvio padrão elevado.

A Tabela 3 apresenta a prática de desporto dos jovens inquiridos, já que esta pode influenciar o seu modo de alimentação. Como se verifica, há uma maior percentagem de quem não pratica desporto, incluindo o desporto escolar, e que corresponde a praticamente o dobro daqueles que o praticam. Previa-se que, pelo menos, houvesse uma maior percentagem de respostas positivas à pergunta sobre se pratica desporto, uma vez que os jovens têm desporto nas suas atividades letivas. O número de respostas foi idêntico, tanto no sexo feminino como no masculino. Observa-se ainda que uma menor percentagem de raparigas responde negativamente às perguntas sobre se são federadas em alguma modalidade e se praticam desporto de alta competição. Apesar de também serem em menor número na prática de desporto escolar as diferenças não são tão consideráveis neste último caso.

Tabela 3 – Distribuição dos inquiridos por atividade física praticada

| Questão | Sexo | N | Sim (%) | Não (%) |
|--|-----------|-----|---------|---------|
| És federado em alguma modalidade desportiva? | Feminino | 426 | 26,5 | 73,5 |
| | Masculino | 425 | 42,1 | 57,9 |
| Praticas desporto escolar? | Feminino | 426 | 33,8 | 66,2 |
| | Masculino | 426 | 36,7 | 63,3 |
| Praticas desporto de alta competição? | Feminino | 423 | 10,4 | 89,6 |
| | Masculino | 423 | 27,2 | 72,8 |

Outros fatores podem interferir no modo de alimentação de um jovem, tais como, problemas de saúde, dieta adotada e problemas financeiros. Na Tabela 4 está representada a percentagem de jovens influenciados por estes fatores. De modo geral, pode verificar-se que, em cada questão, o número de respostas obtidas por jovens do sexo feminino e masculino é idêntico. Na questão relativa à existência de problemas de saúde há uma maior incidência (mas não relevante) no sexo feminino. Pelo que se observa, a percentagem nos alunos com problemas de saúde não chega a ¼ da população estudantil de Viseu.

A percentagem de vegetarianos nos dois sexos é ínfima. Nesta questão verifica-se a tendência de os filhos seguirem a educação dos pais e, como ainda há uma pequena percentagem de adultos vegetarianos (Ruby, 2012), isso reflete-se nos filhos.

Relativamente às alergias, há uma maior percentagem nos inquiridos do sexo masculino, mas a percentagem é ainda assim baixa.

Por fim, a percentagem de pais e mães desempregadas não difere muito entre os jovens inquiridos do sexo masculino e do feminino. Verifica-se no entanto uma percentagem maior de mães desempregadas, o que pode significar que o trabalho das mães é em casa a tomar conta dos filhos e da casa recorrendo, eventualmente também, à agricultura para consumo próprio.

Tabela 4 – Respostas sobre aspetos da vida pessoal dos inquiridos

| Questões | Sexo | N | Sim (%) | Não (%) |
|--------------------------------|-----------|-----|---------|---------|
| Tens problemas de saúde? | Feminino | 426 | 21,6 | 78,4 |
| | Masculino | 424 | 20,5 | 79,5 |
| És vegetariano? | Feminino | 426 | 1,2 | 98,8 |
| | Masculino | 424 | 1,9 | 98,1 |
| Tens alergia a algum alimento? | Feminino | 426 | 6,1 | 93,9 |
| | Masculino | 424 | 8,3 | 91,7 |
| O teu pai está desempregado? | Feminino | 410 | 9,8 | 90,2 |
| | Masculino | 412 | 9,0 | 91,0 |
| A tua mãe está desempregada? | Feminino | 421 | 17,6 | 82,4 |
| | Masculino | 420 | 16,7 | 83,3 |

3.2. Conhecimento sobre alimentação

Nesta secção é avaliada o conhecimento dos jovens inquiridos, tentando perceber qual a proveniência desse conhecimento, bem como o modo como é adquirido. São avaliados os principais agentes responsá-

veis pela alimentação saudável dos jovens, os pais e a escola, e algumas das fontes de procura de informação.

Inicialmente, verificou-se o seu conhecimento relativamente à roda dos alimentos e ainda qual o conceito que têm de alimentação saudável. A nova roda dos alimentos dá muita importância à água e coloca-a no seu centro, além de fazer a separação entre fruta e legumes. Quando confrontados com cinco imagens diferentes de rodas dos alimentos, uma elevada percentagem dos alunos (93,8%) acertou na resposta, identificando a roda correta. Conclui-se que a maior parte dos inquiridos prestou atenção à matéria lecionada, embora tenha havido 1,6% dos jovens que ainda fizeram confusão com a antiga versão da roda dos alimentos.

De seguida, os alunos foram confrontados com três afirmações sobre o conceito de alimentação saudável. Nenhuma das afirmações estava incorreta, mas duas delas estavam mais completas (Tabela 5). A primeira e a terceira afirmações são realmente as mais completas e, como tal, verificou-se a maior percentagem de respostas nestas duas possibilidades (46,4% na terceira e 41,1% na primeira).

Tabela 5 – Conhecimento dos jovens sobre a definição de alimentação saudável

| Definições de alimentação saudável | % |
|--|------|
| Uma alimentação variada, pois contém todos os diferentes alimentos de que o corpo necessita e não é preciso colocar de parte qualquer alimento menos saudável, desde que este constitua a exceção e não a regra do dia-a-dia alimentar | 41,1 |
| Uma alimentação rica em hidratos de carbono complexos, fibras, vitaminas, minerais e numerosos antioxidantes protetores da saúde do coração, e pobre no consumo de alimentos ricos em gordura saturada e de grande valor calórico (ex. doces). | 12,5 |
| Uma alimentação equilibrada, que previne a deficiência de nutrientes, à semelhança da roda de alimentos, ou seja, uma alimentação em que se procura comer alimentos de todos os grupos, em cada dia. | 46,4 |

Os jovens são muito influenciados pelos fatores contextuais do meio onde se inserem. No que toca às fontes de informação sobre alimentação saudável, uma parte relevante dos jovens refere que obteve sempre (39,5%) a informação pelos pais/familiares, muitas vezes (40,2%) na Escola e algumas vezes (40,9%) pela TV (Tabela 6). Verifica-se ainda que não é um assunto relevante para ser falado com os amigos, já que a percentagem da resposta “nunca” é elevada, mas a procura na Internet e nos livros divide a opinião dos inquiridos.

Tabela 6 – Principais fontes de informação dos jovens sobre alimentação saudável

| | 1 (Nunca) | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 (Sempre) | |
|------------------------|-----------|------|-----|------|-----|------|-----|------|------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Escola | 25 | 2,9 | 77 | 9,1 | 235 | 27,7 | 341 | 40,2 | 170 | 20,0 |
| Televisão | 59 | 7,0 | 148 | 17,6 | 343 | 40,9 | 214 | 25,5 | 75 | 8,9 |
| Amigos | 300 | 36,1 | 275 | 33,1 | 187 | 22,5 | 45 | 5,4 | 23 | 2,8 |
| Livros | 134 | 16,1 | 175 | 21,1 | 249 | 30,0 | 175 | 21,1 | 97 | 11,7 |
| Pais/Familiares | 22 | 2,6 | 45 | 5,4 | 142 | 16,9 | 298 | 35,6 | 331 | 39,5 |
| Internet | 180 | 21,6 | 202 | 24,3 | 225 | 27,0 | 144 | 17,3 | 81 | 9,7 |
| Aulas | 30 | 3,6 | 98 | 11,7 | 240 | 28,6 | 316 | 37,6 | 156 | 18,6 |

A grande maioria dos jovens (96,2%) admite que os professores falam sobre alimentação durante as suas aulas. Porém, é no 5.º e no 6.º anos que mais se fala em alimentação saudável (Tabela 7). De acordo com os programas do Ministério da Educação, estes conteúdos deveriam ser abordados no 6º e no 9º anos. Efetivamente os alunos inquiridos referem que abordaram os conteúdos no 6º ano, e este incluem não apenas os que frequentavam o 6º ano, mas também os 7º e 8º anos, que se lembravam de ter abordado esses conteúdos. No que concerne ao 9º ano, só poderiam referir a abordagem dos conteúdos os alunos a frequentar o referido ano, já que a amostra não inclui anos subsequentes.

Tabela 7 – Anos de escolaridade em que mais se fala de alimentação saudável

| Ano de escolaridade | 5.º | 6.º | 7.º | 8.º | 9.º |
|-----------------------|------|------|-----|-----|-----|
| Frequência (%) | 62,4 | 32,0 | 3,3 | 0,8 | 1,4 |

Através da análise dos resultados, verifica-se que as disciplinas individuais em que mais se fala em alimentação são as Ciências da Natureza (56,4%), a Formação Cívica (4,3%), Cidadania

(0,6%) e a Área de Projeto (0,5%). Como tal, decidiu-se agrupar cada uma destas com as outras disciplinas com menor probabilidade de abordar o assunto alimentação, ou seja, cada vez que um inquirido respondia Ciências e Inglês (por exemplo), como a disciplina principal era Ciências agruparam-se os dados na categoria Ciências da Natureza e outras. Deste modo, pode constatar-se que a associação com a maior percentagem é a de Ciências da Natureza e outras (19,2%), seguida da Formação Cívica e outras (2,6%) e de disciplinas linguísticas (2,5%). Conclui-se assim que, independentemente das disciplinas onde se aborda o tema alimentação, a principal disciplina é Ciências da Natureza, o que está de acordo com a análise dos programas do Ministério da Educação. Uma grande percentagem dos inquiridos (86,9%) refere que nunca teve aulas com especialistas de nutrição e só

13,1% afirma que teve alguma aula desse tipo. Foram também abordadas questões que permitiam fazer uma autoavaliação dos inquiridos sobre alimentação saudável e o conhecimento dobre Doses Diárias Recomendadas. Uma grande percentagem dos inquiridos revela que se sente muito informado (51,5%), ou totalmente informado (24,7%), sobre alimentação saudável, mas só depois de serem analisados os seus hábitos de consumo, poderemos saber se tal se verifica e até que ponto é posto em prática. Na Tabela 8 estão representados alguns alimentos e as respetivas doses diárias que deveriam ingerir desse alimento. Através da análise das médias, consegue-se perceber que os jovens têm noção de quais são os alimentos que devem ingerir em maior e menor quantidade. Contudo, através dos valores máximo e mínimo pode-se concluir que não sabem muito bem o valor correto das doses recomendadas, uma vez que o desvio padrão é elevado na maior parte dos casos.

Tabela 8 – Doses diárias de alguns alimentos

| Doses diárias | | | | | | | |
|----------------------|----------------|--------------------------|---------------|-------------------|----------------|-------|------------------|
| | | Doses de Fruta e Legumes | Copos de Água | Quantidade de pão | Copos de leite | Carne | Alimentos Gordos |
| Média | | 3,3 | 6,5 | 2,4 | 2,6 | 1,4 | 1,1 |
| Mediana | | 3 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Moda | | 3 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Desvio padrão | | 1,4 | 3,8 | 1,6 | 1,7 | 0,9 | 1,0 |
| Mínimo | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Máximo | | 20 | 50 | 32 | 30 | 10 | 13 |
| N | Válidos | 829 | 831 | 825 | 829 | 829 | 827 |
| | Omissos | 23 | 21 | 27 | 23 | 23 | 25 |

3.3. Hábitos alimentares

A terceira secção visa perceber se o conhecimento dos inquiridos sobre alimentação se reflete nos seus hábitos de consumo e se as escolhas estão diretamente relacionadas com algumas variáveis. A Tabela 9 mostra onde os inquiridos obtêm a maior parte da informação sobre alimentação. Como se constata, os jovens revelam que os pais se preocupam sempre (56,3%) em preparar-lhes refeições equilibradas e a escola afixa muitas vezes (17,5%), ou sempre (31,9%), informação sobre hábitos de alimentação saudável. Por sua própria iniciativa, verifica-se que os jovens procuram fazer perguntas na aula, quando o assunto é alimentação, algumas vezes (30,8%), muitas vezes (20,2%), ou mesmo sempre (14,4%). O visionamento regular de programas de TV sobre alimentação equilibrada, a pesquisa de informação na Internet, a leitura de livros e a conversa com os amigos sobre este tema, são hábitos que os jovens referem ter poucas vezes, ou mesmo nunca.

Avaliou-se também o número de refeições por dia e os horários praticados nas refeições diárias. As respostas obtidas à pergunta sobre quantas refeições fazem os inquiridos (Tabela 10) revelam algumas discrepâncias em relação à questão seguinte, em que era pedido para identificar o horário das refeições praticadas (Tabela 11), ou seja, a maior parte das vezes os inquiridos realizam mais refeições do que aquelas que identificam quando respondem sobre o número de refeições por dia. Isto deve-se ao facto de a maior parte da população não ter conhecimento das 6 refeições recomendadas (pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar e ceia), mas de ter noção que se alimenta a determinadas horas.

Tabela 9 – Proveniência da informação sobre a alimentação saudável dos jovens

| Afirmações | Nunca | | | | Sempre |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Na cantina da escola há informação afixada sobre hábitos de alimentação saudável. | 13,50% | 16,40% | 20,70% | 17,50% | 31,90% |
| Vejo regularmente programas de televisão que me incentivam a praticar uma alimentação mais equilibrada. | 20,70% | 28,90% | 31,20% | 14,00% | 5,20% |
| Converso com os meus amigos sobre o que comer, porque me preocupo com a minha aparência física. | 30,00% | 27,20% | 23,90% | 11,90% | 6,90% |
| Gosto de ler livros que me ajudem a escolher o que comer, para me alimentar de forma mais saudável. | 32,80% | 28,40% | 22,10% | 11,00% | 5,70% |
| Os meus pais/familiares preocupam-se em preparar-me refeições equilibradas. | 1,20% | 3,30% | 11,70% | 27,40% | 56,30% |
| Procuo na internet os problemas de saúde provocados por uma alimentação incorreta. | 29,20% | 25,90% | 26,90% | 12,10% | 5,70% |
| Quando o assunto da aula é alimentação, tento fazer o maior número de perguntas para me manter informado. | 9,60% | 24,80% | 30,80% | 20,20% | 14,40% |

Tabela 10 – Número de vezes que o inquirido se alimenta, por dia

| Nº de vezes | Menos de 3 vezes | 3 vezes | 4 vezes | 5 vezes | 6 ou mais vezes |
|----------------|------------------|---------|---------|---------|-----------------|
| Frequência (%) | 1,8 | 8,0 | 31,0 | 40,4 | 18,8 |

Tabela 11 – Horários em que os inquiridos realizam as suas refeições

| | Mais cedo (%) | Neste intervalo (%) | Neste intervalo (%) | Mais tarde (%) | Não tomo (%) |
|--------------------------------|---------------|---------------------|---------------------|----------------|--------------|
| Pequeno-almoço | 27,6 | 7:30-8:30 66,7 | 8:30-9:30 1,3 | 1,0 | 3,3 |
| Lanche da manhã | 5,6 | 9:45-10:15 48,2 | 10:15-10:45 19,0 | 5,1 | 22,1 |
| Almoço | 5,1 | 12:00-13:00 48,2 | 13:00-14:00 40,7 | 3,8 | 2,0 |
| Lanche da tarde | 6,1 | 15:00-16:00 30,6 | 16:00-17:00 45,9 | 10,5 | 6,8 |
| Jantar | 9,4 | 19:30-20:30 50,3 | 20:30-21:30 36,7 | 3,1 | 0,5 |
| Ceia (antes de ir para a cama) | 6,6 | 21:30-22:30 25,7 | 22:30-23:30 16,1 | 2,6 | 48,9 |

Relativamente aos locais onde os inquiridos tomam o pequeno-almoço, 97,8% realizam a primeira refeição do dia em casa, 0,7% levam o pequeno-almoço para tomar na escola e 1,7% tomam-no no bufete da escola. Como o leite e derivados são os alimentos mais consumidos ao pequeno-almoço, na Tabela 12 estão representados os gostos por alguns desses produtos e na Tabela 13 mostram-se os produtos mais consumidos nesta refeição.

Tabela 12 – Preferências por alimentos como o leite e seus derivados

| Laticínios | Nada | | 2 | | 3 | | 4 | | Muito | |
|------------|------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Leite | 30 | 3,5 | 61 | 7,2 | 144 | 16,9 | 250 | 29,4 | 365 | 42,9 |
| Iogurtes | 33 | 3,9 | 72 | 8,5 | 191 | 22,5 | 300 | 35,4 | 252 | 29,7 |
| Requeijão | 437 | 51,7 | 128 | 15,1 | 127 | 15,0 | 84 | 9,9 | 69 | 8,2 |
| Queijo | 249 | 29,3 | 132 | 15,6 | 164 | 19,4 | 175 | 20,7 | 127 | 15,0 |

Tabela 13 Alimentos constituintes do pequeno-almoço

| Alimento | % de respostas |
|----------------|----------------|
| Bolachas | 15,1 |
| Ice tea | 1,6 |
| Gomas | 0,9 |
| Doce | 1,5 |
| Cereais | 50,5 |
| Pão | 45,8 |
| Requeijão | 1,3 |
| Coca-cola | 1,2 |
| Batatas fritas | 0,7 |
| Chocolate | 10 |
| Fiambre | 19 |
| Queijo | 11,3 |
| Iogurte | 10,8 |
| Leite | 86,8 |

Como se pode observar na Tabela 13, os principais constituintes do pequeno-almoço dos alunos inquiridos são o leite (86,8%), os cereais (50,5%) e o pão (45,8%). Pela análise dos resultados, verifica-se que grande parte dos inquiridos responde a esta questão como pequeno-almoço e lanche da manhã, devido a respostas duplas, como comerem pão, cereais, iogurtes e leite tudo na mesma questão. O mesmo se passa em relação à coca-cola e às batatas fritas, que muito

provavelmente são consumidas a meio da manhã.

O almoço deve ser uma refeição muito equilibrada e é muito importante. Mas com a escola e o trabalho dos pais tem também de ser rápida. Provavelmente, é este o motivo de 48,3% dos inquiridos escolherem o refeitório da escola (Tabela 14). Por outro

lado, 39,8% ainda é um valor elevado de alunos que almoçam em casa de familiares (Tabela 14). Uma possível explicação para estes dados é a situação perante o emprego, nomeadamente o desemprego de familiares, a reforma, ou o trabalho por turnos. Para o total da amostra inquirida verificou-se que 9,4% dos estudantes tinham o pai desempregado e 17,1% tinham a mãe em situação idêntica.

Na Tabela 15 estão representados os constituintes do almoço que os inquiridos realizaram nesse dia. Ao longo da introdução de dados, verificou-se que os alunos não se preocupavam em colocar todos os itens que tinham ingerido, assinalando só os que consideravam mais importantes (por exemplo, não colocavam a bebida, ou só colocavam a carne). No entanto, de modo geral, verifica-se um elevado consumo de sopa (65,2%)

e a água é a bebida preferida em relação aos refrigerantes e sumos naturais. Há ainda uma grande prevalência da fruta, em vez de sobremesas doces e iogurtes.

Tabela 14 – Locais onde os inquiridos almoçaram

| Onde almoçaram | % |
|----------------------|------|
| Não vou almoçar | 0,6 |
| Não almocei | 0,5 |
| Restaurante | 3,6 |
| Bufete da escola | 3,9 |
| Café | 2,5 |
| Casa de amigos | 0,8 |
| Refeitório da escola | 48,3 |
| Casa de familiares | 39,8 |

Tabela 15 – Constituintes do almoço dos alunos

| Alimentos | % de respostas |
|----------------|----------------|
| Sopa | 65,2 |
| Legumes | 31,1 |
| Massa | 25,7 |
| Peixe | 34,7 |
| Batatas | 30,7 |
| Iogurte | 2,4 |
| Refrigerante | 11,9 |
| Sumo natural | 11,8 |
| Salada | 33,1 |
| Batatas fritas | 12,9 |
| Carne | 59,2 |
| Arroz | 36,4 |
| Fruta | 48,6 |
| Sobremesa doce | 8,7 |
| Água | 62,4 |

Normalmente, o lanche é realizado a uma hora em que os alunos poderão já não estar na escola e, como se constata, é praticado maioritariamente em casa de familiares (64,0%). Contudo, ainda há uma pequena percentagem que realiza esta refeição na escola, ou porque o leva consigo (18,7%), ou porque o compra no bufete (17,2%).

À questão colocada sobre onde seria o jantar dos inquiridos, a resposta maioritária foi em casa de familiares (97,0%), o que indica que há uma preocupação em realizar refeições caseiras.

Já foi verificado as fontes de informação sobre a alimentação saudável e em que locais realizavam

a maior parte das refeições, mas ainda é necessário verificar se recorrem muitas vezes a cadeias de *fast-food*. Como se constata pela análise da Tabela 16, a grande maioria dos inquiridos não foi a qualquer cadeia de restaurante deste tipo, na última semana.

Tabela 16 – N.º de vezes a que os inquiridos foram a um restaurante na última semana

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | >5 |
|----------------|-----|-----|----|----|---|---|----|
| McDonalds | 591 | 204 | 28 | 12 | 3 | 4 | 6 |
| Vitaminas | 784 | 42 | 7 | 9 | 4 | 1 | 2 |
| H3 | 827 | 15 | 3 | 0 | 2 | 1 | 2 |
| Pans & Company | 808 | 34 | 6 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Casa das Sopas | 792 | 40 | 9 | 8 | 0 | 1 | 0 |
| Pizza Hut | 747 | 83 | 10 | 5 | 2 | 1 | 2 |
| Telepizza | 719 | 111 | 10 | 4 | 0 | 4 | 2 |
| Subway | 826 | 20 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Piantella | 827 | 18 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Times Fish | 840 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Por fim, procurou-se saber quais eram as atividades extra que os jovens inquiridos praticavam depois de chegarem a casa. Verificou-se que a televisão é atividade mais presente na vida dos jovens (68,8%). Ainda assim, o desporto (48,2%) e brincar ao ar livre (48,5%) também têm grande importância na vida destes jovens, aproximando-se a sua percentagem à da navegação na Internet (48,1%).

4. Conclusão

A investigação realizada apresenta alguns dados sociodemográficos com interesse para a contextualização do estudo, nomeadamente o sexo, a idade, o peso e a altura dos jovens. De destacar a pouca prática desportiva dos jovens, incluindo o desporto escolar, a baixa incidência de problemas de saúde e o grande número de mães que não trabalha fora.

Os alunos, em geral, revelam possuir conhecimentos sobre o que é uma alimentação saudável, identificando, corretamente, a atual roda de alimentos e assinalando as definições mais completas sobre este conceito. Os jovens têm também noção de quais são os elementos que devem ingerir em maior e menor quantidade, porém, não sabem muito bem o valor exato das doses recomendadas.

Os pais e a escola são os principais agentes impulsores das escolhas dos jovens inquiridos, mas não há sensibilização suficiente para os fazer gostar do tema e procurar mais informação, tanto nos livros, como na Internet, ou em conversa com os colegas de escola.

Na escola, verifica-se que a abordagem ao tema é realizada principalmente na disciplina de Ciências da Natureza e que também há informação afixada na cantina. Em casa, os pais tendem a preocupar-se com a alimentação dos filhos e em proporcionar-lhes refeições equilibradas. Talvez, por isso, as principais refeições dos alunos se realizem nestes locais.

Constata-se ainda que os horários de refeição dos alunos são variáveis, o que pode ser influenciado pelo horário escolar. A maioria dos jovens refere a sopa como constituinte do almoço e a água como principal bebida. Na sua grande maioria, os alunos afirmam que não recorreu a cadeias de *fast-food* na última semana.

De um modo geral, conclui-se que os inquiridos têm algum conhecimento sobre alimentação saudável e/ou praticam uma alimentação saudável. Contudo, há ainda aspetos relacionados com esta matéria que carece de mais informação (por exemplo, número de refeições diárias, número de doses recomendadas dos alimentos). Devem pois ser realizadas aulas extra que sensibilizem os alunos e os pais para a questão da alimentação saudável e que incentivem à procura deste tipo de informação, alertando para os problemas de saúde que daí advêm.

Referências

- Andrade, J. M. M., & Fasolo, D. (2013). Polyphenol Antioxidants from Natural Sources and Contribution to Health Promotion. In Polyphenols. In R. R. Watson; V. R. Preedy & S. Zibady (Eds), *Human Health and Disease* (pp. 253-265), Chapter 20, Vol. 1. Amsterdam: Academic Press.
- Bowman, S. A. et al. (2004). Effects of fast-food consumption on energy intake and diet quality among children in a national household survey. *Pediatrics*, 113 (1), 112-118.
- Campbell, K., Andrianopoulos, N., Hesketh, K., Ball, K., Crawford, D., Brennan, L., Corsini, N., & Timperio, A. (2010). Parental use of restrictive feeding practices and child BMI z-score. A 3-year prospective cohort study. *Appetite*, 55 (1), 84-88.
- Carmo, I. (2012). *Gorduchos e redondinhas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chamberlain, L. J., Wang, Y., & Robinson, T. N. (2006). Does children's screen time predict requests for advertised products? Cross-sectional and prospective analyses. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 160 (4), 363-368.
- Crockett, S. J., Mullis, R. M., & Perry, C. L. (1988). Parent nutrition education: A conceptual model. *Journal of School Health*, 58 (2), 53-57.
- Dixon, H. G. et al. (2007). The effects of television advertisements for junk food versus nutritious food on children's food attitudes and preferences. *Social Science and Medicine*, 65 (7), 1311-1323.
- Chigliione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Gonçalves, J (2011). *Comportamento alimentar na escola, aptidão morfológica e actividade física. Estudo com crianças e adolescentes dos 10 aos 15 anos*. Braga: Universidade do Minho.
- Hill, J. O., & Peters, J. C. (1998). Environmental contributions to the obesity epidemic. *Science*, 280 (5368), 1371-1374.
- Lobo, C. (2010). *Comida de criança: Ajude o seu filho a se alimentar bem sempre*. São Paulo: MG Editores.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2006). *Técnicas de pesquisa* (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística, com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maruyama, K., & Issa, H. (2014). Overview of the Role of Antioxidant Vitamins as Protection Against Cardiovascular Disease: Implications for Aging. In V. Preedy (Ed.) *Aging: Oxidative Stress and Dietary Antioxidants* (pp. 213-224), Chapter 21. Amsterdam: Academic Press.
- Omar, M. A., Coleman, G., & Hoer, S. (2001). Healthy eating for rural low-income toddlers: Caregivers' perceptions. *Journal of Community Health Nursing*, 18 (2), 93-106.
- Prasad, A. S. (2014). Zinc: An antioxidant and anti-inflammatory agent: Role of zinc in degenerative disorders of aging. *Journal of Trace Elements in Medicine and Biology*, 28 (4), 364-371.
- Prentice, A. M., & Jebb, S. A. (2003). Fast foods, energy density, and obesity: A possible mechanistic link. *Obesity Review*, 4 (4), 187-194.
- Ruby, M. B. (2012). Vegetarianism. A blossoming field of study. *Appetite*, 58 (1), 141-150.
- Wiecha, J. L. et al. (2006). When children eat what they watch. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 160 (4), 436-442.
- World Health Organization [WHO]. (2003a). *Diet, nutrition, and the prevention of chronic diseases* (WHO Technical Report Series N.º 916). Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization [WHO]. (2003b). *The European Men's Health Forum*. A report on the state of men's health across 17 European countries, source of data: Health for all Database.

EDUCAÇÃO E TRABALHO SOCIAL: REIVINDICAÇÕES, LIMITAÇÕES E INDEFINIÇÕES

Ana Maria Vieira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) – Instituto Politécnico de Leiria e
Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s) (CIID), núcleo de Leiria do CesNova – Portugal
ana.vieira@ipleiria.pt

Resumo

Mais que uma questão de natureza didática, a educação escolar é, cada vez mais, uma questão social. Nesse sentido, só uma pedagogia social, mais abrangente que a escolar, poderá dar conta dos fenômenos sociopedagógicos da escola contemporânea. A crescente diversidade cultural na escola pública portuguesa levou à emergência de várias políticas e respostas da escola para construir uma “escola para todos”. A pedagogia social, através da mediação sociocultural feita com profissionais sociais na escola tem sido uma das práticas que temos observado em escolas com acentuada multiculturalidade. Neste texto, pretendemos perceber como lidam essas escolas, em TEIP ou com GAAF, com as crescentes tensões sociais manifestadas, por exemplo, em indisciplina, articulando professores com Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS).

Palavras-chave

Pedagogia Social; Mediação Sociopedagógica, Trabalho Social na Escola; Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS).

Abstract

School education is increasingly a social problem and not just a matter of educational nature. Only one social pedagogy, the most comprehensive school, can be accounted for sociopedagogical phenomena in contemporary school. The increasing diversity of the public present at school has led school policies and differentiating responses with the goal of building a “school for all”. If you want to understand how growing social tensions manifested in indiscipline in schools are managed, if with other social professionals, or just with teachers. In this text we present a comparative study of three school territories that integrate socio-pedagogical practices of mediation: an Educational Priority Areas (EPA/TEIP) and two offices for student and family support (GAAF). In all three cases, there are educational social workers (PSTS), educators and animators working daily with teachers.

Keywords

Social Pedagogy; Socio-pedagogical Mediation; Educational Social Work; PSTS.

Résumé

Plus qu’une question de nature didactique, l’éducation est de plus en plus une question sociale. Par conséquent, seulement une pédagogie sociale peut agir sur les phénomènes socio-pédagogiques qu’habitent à l’école contemporaine. La diversité culturelle croissante dans les écoles publiques portugaises a conduit à l’émergence de diverses réponses politiques pour construire une «école pour tous». La pédagogie sociale par la médiation socioculturelle, fait avec les professionnels sociaux à l’école, a été l’une des pratiques que nous avons observées dans les écoles multiculturelles. Dans cet article, nous cherchons à comprendre comment ces écoles se débrouillent, en TEIP ou GAAF, avec les tensions sociales croissantes manifestées, par exemple, dans l’indiscipline, reliant les enseignants avec les Professionnels Supérieures du Travail Social (PSTS).

Mots-clés

Pédagogie Sociale; Médiation Socio-pédagogique, Travail Social à L’école; Professionnels Supérieures du Travail Social (PSTS).

Resumen

Más que una cuestión de carácter didáctico, la educación es cada vez más una cuestión social. En consecuencia, sólo una pedagogía más amplia, una pedagogía social puede dar cuenta de los fenómenos socio pedagógicos en la escuela contemporánea. La creciente diversidad cultural en las escuelas públicas portuguesas condujo a la aparición de diversas respuestas políticas para construir una “escuela para todos”. La pedagogía social, a través de la mediación sociocultural hecho con trabajadores sociales en la escuela, ha sido una de las prácticas que hemos observado en las escuelas con fuerte multiculturalismo. En este trabajo, nuestro objetivo es entender cómo estas escuelas, en TEIP o GAAF, tratan o aumento de las tensiones sociales que se manifiesta, por ejemplo, en la indisciplina, vinculando los profesores con los Profesionales Superiores de Trabajo Social (PST).

Palabras clave

Pedagogía Social; Mediación socio-pedagógica, Trabajo Social en la Escuela; Profesional Superior de Trabajo Social (PSTS).

O problema

A democratização da escola portuguesa e as políticas de construção da “escola para todos” transformaram profundamente os territórios escolares que se viram a braços com mais diversidade e tensões sociais, obrigando à busca de outras respostas. Os professores passaram a ver-se confrontados com mais questões de carácter social, para além da função tradicional de educadores. A escola tornou-se num microcosmos da sociedade e, como tal, num espaço e tempo de interações entre pessoas diferentes a todos os níveis: idade, género, cultura, língua(s) e dialetos, religião, conhecimento, etc. A escola é hoje um espaço de encontros e desencontros que gera identificações, (des)identificações, paixões e tensões que são parte da vida, do desenvolvimento humano e mola mestra da transformação do *eu* e do *nós*, de alunos e professores. A tensão, a indisciplina, o conflito, os problemas sociais, etc. são, assim, parte substancial da vida em geral e da vida na escola. Daí que nos parece fundamental a adoção de pedagogias mais sociais, uma vez que a escola se tornou um problema social e não pedagógico ou que é pedagógico na medida em que é social, como nos lembram Carvalho e Baptista (2004).

Como gerir as novas tensões sociais na escola? Com ou sem educadores sociais, animadores, mediadores e outros PSTS? O professor, por muito multifacetado que seja, nem sempre está preparado para o trabalho de mediação sociopedagógica e de trabalho social na escola, embora, por vezes, o tente fazer por voluntarismo. O professor está treinado em pedagogia escolar, e em didáticas, mas pouco na pedagogia social que “representa justamente o domínio de conhecimento que, valorizando a educação em toda a sua amplitude socio-antropológica, permite enquadrar a pluralidade de experiências socio-educacionais desenvolvidas em comunidade e numa perspetiva de formação ao longo da vida” (Baptista, 2012: 5).

O professor é, por excelência, um mediador de conhecimentos; no mínimo um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento (Cosme e Trindade, 2007). Neste sentido, aproxima as duas partes, aluno e conhecimento, servindo como elo de ligação deste encontro. Uma boa relação pedagógica assenta, necessariamente, numa boa relação de mediação entre aluno, professor e conhecimento. Mas o professor é, também, muitas vezes, um mediador preventivo e resolutivo de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral (Vieira, 2013),

aproximando-se de um Trabalhador Social e inscrevendo-se, também, na Pedagogia Social (Baptista, 2008; Caride, 2005).

As práticas de mediação podem ser pensadas a partir de duas perspetivas: uma mais resolutiva; outra mais preventiva, e que desembocam, provavelmente, em muitas tarefas para um professor só, como veremos na investigação apresentada adiante:

“Temos, assim, aquilo que poderíamos designar por uma perspetiva conservadora – a mediação enquanto «ortopedia social» (Correia e Caramelo, 2003: 173) – e uma perspetiva crítica – a mediação enquanto promotora da mudança social. No primeiro caso, temos a frequente redução do conflito social a um problema de comunicação «na notoriedade da mediação não está ausente a tendência para reduzir a conflitualidade social aos défices de comunicação entre os indivíduos ou entre as instituições» (Correia e Caramelo, 2003: 178). No caso da relação escola-família, por exemplo, esta perspetiva pode assentar num pressuposto do défice cultural das famílias de meios populares e/ou minorias étnicas, levando a mediação a produzir um efeito de escola-espelho (Silva, 2003) e, assim, a reproduzir, na prática, as desigualdades sociais. A perspetiva crítica, por sua vez, pode aproximar-se de uma postura intercultural, promovendo a ponte entre culturas e relações sociais mais igualitárias” (Silva et al, 2010: 81).

Alguns professores parecem dar conta dos vários papéis sociais a que a escola de hoje apela e que complexidade da mediação sociocultural e sociopedagógica implica. Outros professores reivindicam novos profissionais na escola para lidar com as questões sociais e com o trabalho com a comunidade, o contexto familiar e sociocultural dos alunos (Almeida, 2010), por entenderem que ultrapassam as suas funções (Vieira, 2013).

Apresentamos, neste artigo, a síntese de um estudo comparativo, realizado no âmbito de um doutoramento na área da educação e pedagogia social (Vieira, 2011), entre três territórios escolares do distrito de Leiria que integram práticas de mediação sociopedagógica: um TEIP e dois GAAF, um construído de baixo para cima, através do empenho dos docentes e desenvolvimento do projeto educativo, outro implementado de cima para baixo, com o apoio de entidades externas como o Instituto de Apoio à Criança (IAC) onde há educadores sociais, animadores, mediadores sociopedagógicos e assistentes sociais, os PSTS a trabalhar diariamente com os professores sem que, necessariamente, haja um grande entrosamento uníssono em torno do projeto educativo.

1. Quadro teórico e metodológico

A problemática desta investigação é construída mais por objetivos do que por hipóteses a verificar (Bell, 1997). Claro que as hipóteses são sempre fundamentais, mas aqui não no sentido positivista e verificacionista para confirmar, infirmar ou rejeitar (Boavida e Amado, 2006; Guerra, 2006; Amado, 2013). Usamo-las mais enquanto guias orientadores da busca e da descoberta de conhecimento (Guerra, 2006). Não partimos absolutamente vazios de teoria para o terreno, no sentido duma etnografia clássica (Caria, 2003), nem nos situamos no polo oposto de construção apriorística de hipóteses a verificar. O ponto de partida, neste caso, é o estudo de situações reais em escolas portuguesas, para auscultar da necessidade de formação e inclusão de profissionais de pedagogia social e ou de mediação sociopedagógica para tratar as situações conflituosas e/ou de exclusão que se apresentam em contexto escolar.

Se haverá na escola espaço para outros profissionais sociais que não apenas professores, do ponto de vista destes, foi sempre a questão orientadora de toda a pesquisa. A investigação insere-se na área das Ciências da Educação, numa perspetiva socio-antropológica e situa-se numa via essencialmente compreensiva, na esteira de Max Weber, afastando-se de concepções essencialistas e positivistas, muito embora, se apoie, também, por vezes, em percentagens e outros dados estatísticos.

Dentro de um paradigma da complexidade, ao jeito de Edgar Morin, evitamos os dualismos metodológicos e optamos por um cruzamento de métodos e técnicas que permita compreender o particular sem perder a noção do global complexo.

Fizeram-se entrevistas que começaram por ser abertas, livres ou não estruturadas e que, a pouco e pouco, mais com uns do que com outros atores, se foram transformando em entrevistas aprofundadas como “conversas” e em entrevistas etnográficas (Spradlay, 1979; Vieira, 2003). Foram recolhidos depoimentos de gestores pedagógicos, professores e PSTS para compreender como são percebidas pelos diferentes atores sociais as novas práticas educativas e sociais, sejam elas potenciais, emergentes ou em desenvolvimento. Foi feita a análise documental dos projetos educativos dos três territórios escolares em estudo; trabalho de campo com observação direta e participante e foi aplicado um inquérito por questionário aos profes-

sores dos três territórios escolares, questionários de resposta múltipla e de resposta aberta, para recolher representações dos professores sobre o como lidar com turmas multiculturais e como mediar a vida na escola com a vida fora da escola.

Para além dos questionários, a intenção de querermos ver a escola por dentro levou-nos a privilegiar uma abordagem descritiva, interpretativa e compreensiva da realidade, o que pressupõe que o investigador se assumia como um etnógrafo capaz de captar o lado invisível dos atores e o lado oculto ou menos visível da escola (Woods, 1990).

Assim, não optamos pela dicotomia quantitativo/qualitativo, e buscamos mais o uso de ferramentas diversas, cruzando diversas técnicas dentro dum mesmo paradigma, com vista à compreensão da complexidade, aquilo que Bourdieu (2005) designou de politeísmo metodológico, sendo que, aqui, limitados pela necessidade de síntese, são mais evidentes umas que outras. Ou, como refere Sílvio Gamboa (Gamboa, 2007: 100), “admite-se a existência de diversos enfoques, na medida em que num *continuum* se polarizam diversos aspetos do processo de produção de conhecimentos”.

2. Do Trabalho Social e da Mediação Sociopedagógica em Escolas: os dados, sua análise e discussão

Por razões de necessária economia de escrita, apresentamos agora, juntos, os dados e sua discussão, numa análise comparativa de três casos, observando os aspectos comuns entre os três contextos estudados e as limitações, vantagens e desvantagens da inclusão de PSTS nos projetos educativos, apresentando alguns sucessos e fracassos: O TEIP da Praia, o Trabalho Social no Agrupamento de Escolas da Calçada e GAAF do Pinhal.

2.1. Das escolas, seus territórios e lideranças

O primeiro caso situa-se na Freguesia da Praia, a mais populosa do Concelho de Leiria, centro de Portugal, onde o projeto educativo detetou como problemas sociais casos de violência doméstica, solidão, carências relativamente a idosos, falta de creches, falta de organização de tempos livres para os jovens, alcoolismo, toxicod dependência e desemprego.

O Agrupamento de Escolas da Calçada situa-se nos limites da cidade e serve um número elevado de filhos de imigrantes e de etnia cigana. Aqui, os problemas sociais inventariados no projeto educativo passam pela indisciplina, gravidez na adolescência, e falta de competências sociais e parentais das famílias. O terceiro caso situa-se a 12 Km da capital do distrito de Leiria, no Pinhal, onde a indústria transformadora é o principal setor da atividade económica. Muitos alunos desta escola moram em zonas consideradas problemáticas e são provenientes de

famílias disfuncionais, sendo, alguns, filhos de pais toxicod dependentes.

Relativamente às vantagens e desvantagens de uma escola ser TEIP, sistematizámos duas visões. Pedro Francisco, ex. presidente do conselho diretivo da escola da Praia e impulsor da autonomia das escolas e do TEIP¹, afirma que ser escola TEIP só traz vantagens porque permite aceder a recursos materiais e humanos impossíveis de obter de uma outra forma: “O TEIP traz dinheiro mas inviabiliza-nos de concorrer a outros projetos [...]. Mas trouxe vantagens ao nível da possibilidade de destacamentos de professores que venham trazer mais-valias ao projeto educativo” (Pedro Francisco).

Igual posição tem o atual diretor da escola da Praia que assegurou que, se voltar a haver concurso TEIP, o agrupamento voltará a candidatar-se. Pelo contrário, o professor Amândio, diretor do agrupamento de escolas da Calçada, apologista das capacidades de mediação, por parte dos professores, que dirige uma escola com uma população semelhante à da Praia, sobre a qual recaem os mesmos estereótipos característicos das escolas da periferia das cidades, diz que prefere ir à luta, em busca de recursos materiais e humanos para construir estratégias de inclusão, do que candidatar-se e receber financiamentos próprios por vir a ser um TEIP. Tem consciência do estigma negativo que uma e outra escola têm e de quão importante é uma boa imagem que se tem de uma escola para o que nada diz contribui o rótulo TEIP (Canário, Alves e Rolo, 2001).

As vozes da Calçada refletem um olhar mais crítico perante a experiência do GAAF, que durou um ano, do que os outros dois casos. Na base desta diferença poderá estar, provavelmente, o facto da experiência do GAAF ter sido superficial, rápida e anunciar, em parte, objetivos que, de alguma maneira, já eram idealizados, há muito, para a oficina de comportamento (OC), que tem sido a marca deste território educativo, pelo menos na escola-sede, para lidar com as tensões sociais. A ideia do trabalho do psicólogo, na escola, e do trabalho social por parte deste, e de outros professores envolvidos na OC, constituída aqui há 10 anos para dar respostas a problemas familiares e para resolver conflitos na escola, já é comum e está incorporada no discurso de muitos professores, muito antes do GAAF aqui emergir.

A dinâmica deste processo é ascendente, ou de baixo para cima, já que resulta das vontades dos professores do quadro da escola. O GAAF, ainda que mais estruturante e com recursos e apoios decorrentes de uma estrutura nacional, o Instituto de Apoio à Criança (IAC), não anunciava nada de novo e não parece ter deixado marcas

de a ele a escola querer voltar. A mediação é aqui tida, fundamentalmente, como instrumento a usar no final da linha, na resolução de problemas, quer por parte da oficina de comportamento, onde os alunos se dirigem sempre que são expulsos da sala de aulas, quer por parte do papel do psicólogo, quer mesmo por parte do reivindicado papel do professor como mediador de comportamentos, que o diretor defende: “O professor tem, forçosamente, que ser um mediador, o professor tem que ser um gestor de conflitos, está na moda, mas tem que ser um gestor de comportamentos, tem que ser um gestor de atitudes e um gestor de relações humanas”. E, depois, refere em relação à crescente complexidade da escola dos nossos dias:

“a escola tem uma matéria-prima que mais nenhuma outra organização tem, que são as pessoas. As outras organizações produzem artigos, produzem canetas, computadores... A escola não produz nada palpável, produz saber, produz conhecimento. Isto não é palpável, não se consegue medir. E esta produção de conhecimento não se faz por via duma linha de montagem ou... faz-se através das relações, pela forma como é que o conhecimento pode despertar no aluno o interesse por aprender cada vez mais. E é aqui que a coisa se complica porque, o aluno vai para a escola muito mais sabedor, muito mais conhecedor de outras matérias, para além das matérias que vai para ali estudar...O aluno já conhece o mundo inteiro à sua volta e não é possível que um aluno consiga com um quadro de ardósia e um pau de giz, estar concentrado numa aula, a absorver conhecimentos ou a fazer a troca de conhecimentos com o professor... [...] é aqui que a estimulação tem que entrar, é aqui que o professor tem que se envolver na turma, é aqui que tem que haver trocas, é aqui que tem que haver outra relação, é aqui que, por exemplo, pode usar-se o telemóvel para fazer um exercício qualquer [...] Em vez do telemóvel ser um objeto de conflito dentro da sala, pode ser usado como... os miúdos têm mensagens gratuitas, não é? [...] «Quero que, não mostres a ninguém e, mandes esta mensagem, por favor, ao teu colega em apenas 10 palavras, depois, aquele colega tem que passar àquele e, assim sucessivamente e vamos ver que mensagem é que vai chegar no final». Até o jogo da mensagem, que antigamente se fazia ao ouvido, pode fazer-se com o telemóvel. Depois de se usar o telemóvel, guardava-se e, depois, talvez já não houvesse miúdos a mandar mensagens debaixo da mesa. Isto é, a escola vê-se a braços com um conjunto de inovações tecnológicas e científicas que complica o discurso do professor, condiciona o discurso”. (Amândio, diretor do Território Escola da Calçada).

É apresentado aqui o exemplo do telemóvel que, muitas vezes, é motivo de conflito mas que faz parte do mundo dos alunos, que pode ser usado para estimular esses mesmos alunos, evitando assim o conflito. Propõe-se também a abertura dos professores à realidade do dia-a-dia dos seus alunos, pois é preciso fazer essa ponte para que a escola não fique descontextualizada

da realidade.

Relativamente à Escola do Pinhal, o seu diretor tem sido uma importante alavanca do GAAF e da introdução de inovações pedagógicas. O Professor Carlos é dos três diretores de escola, o mais envolvido com o projeto educativo que abraça um GAAF. E é, também, aquele que tem mais teoria, manifestada em longas conversas de entrevista (Bogdan & Birklen, 1994):

“Com este gabinete, e com esta equipa multidisciplinar, nós conseguimos fazer diagnósticos mais efetivos... Conseguimos responder a sinalizações que os professores, em muitas circunstâncias, fazem, e que depois já não tinham condições de avançar. Conseguimos ter, também, um conjunto de atividades e de iniciativas promovidas por pessoas em quem depositamos total confiança para as concretizar, porque são isso mesmo: são técnicos, e como técnicos reconhecemos-lhes competência, que conseguem ter, também eles, autonomia para promover atividades que respondam às necessidades daqueles grupos de jovens. E portanto, nessa dimensão..., a escola só tem, claramente, a ganhar. A comunidade só tem, claramente, a ganhar”. (Carlos, diretor do Território Escolar do Pinhal).

Do ponto de vista do Diretor do Território Escolar do Pinhal, a escola ganhou não só a capacidade de intervir em situações conhecidas mas, também, na dimensão do diagnóstico. Para si, os PSTS, através de visitas domiciliárias, podem fazer o despiste de situações “mascaradas”:

“Há, por outro lado, também, a visita destes técnicos às próprias famílias... e tentar encontrar situações que às vezes nos aparecem mascaradas, e que é preciso percebê-las... Portanto, desse ponto de vista acho que a escola ganhou, não só a capacidade de intervir nas situações que nós conhecíamos, mas também poder diagnosticar outras. E por outro lado, os próprios alunos criaram, junto do gabinete e junto destes técnicos, uma grande interação... e sentiram que eles constituíam resposta. Resposta que inicialmente vai muito para além das questões do foro académico”. (Carlos, Diretor do Território escolar do Pinhal).

O professor Carlos, ciente da importância do GAAF, conjuntamente com os professores, tem procurado formas alternativas de financiamento, diferentes da dependência do IAC e do programa “escolhas”, para o sustentar. Do seu ponto de vista, ou se consideram estes projetos e o trabalho dos PSTS como necessários ou não. Se o são, tem de se encontrar formas de os sustentar.

2.2. Dos professores

Vejamos, agora, algumas convergências e divergências dos professores, relativamente à mediação sociopedagógica e à inclusão de PSTS nos projetos educativos de escola, tomando por base o questionário aplicado e as entrevistas realizadas nestes três contextos.

Relativamente ao número de questionários distribuí-

dos em cada escola e ao número dos respondidos que vieram a ser o universo de estudo¹, sugere-se, primeiro, a leitura da seguinte tabela.

Questionários entregues e recebidos em cada Território Educativo

| Nome do Questionário | Nº questionários entregues | Nº e percentagem de respondentes | Nº e percentagem de não respondentes |
|----------------------|----------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| TEIP da Praia | 120 | 89 – 74% | 31 – 26% |
| GAAF - Calçada | 130 | 49 – 38% | 81 – 62% |
| GAAF - Pinhal | 130 | 55 – 42% | 75 – 58% |

Considerou-se 100% o total de questionários recebidos mas, em boa verdade, eles não dão conta do que pensa outro tanto dos professores. Se pensássemos em termos de amostragem, ela teria de ser considerada mais de conveniência (Carmo e Ferreira, 1998) do que, propriamente, de representação. Esta dificuldade em colher dados por questionário aplicado a professores, parece mostrar, também, a saturação de trabalho administrativo que sobrecarrega, neste momento, estes profissionais. Relativamente à caracterização geral dos professores respondentes ao questionário, aplicado nos três territórios, o sexo feminino predomina nas três situações: 85,39% no Agrupamento de Escolas Praia (caso 1); 69,39% no Agrupamento de Escolas da Calçada (caso 2) e 61,82% na Escola do Pinhal (caso 3).

No primeiro caso, 46,07% dos professores encontram-se na classe etária (40-49) anos; no caso dois, a classe que se salienta é (30-39) anos com 36,73% e, finalmente, no caso três, a classe etária mais numerosa é dos 50 anos ou mais.

Relativamente aos anos de docência, no primeiro caso, 30,34% dos professores possui entre 21 a 25 anos de trabalho na profissão; no segundo caso e no terceiro caso, 22,45% e 30,91% possui, respetivamente, 26 ou mais anos de serviço. Quando perguntamos há quanto tempo estavam no agrupamento/escola, as respostas predominantes foram as seguintes: os casos um e dois, respetivamente 76,40% e 73,47% inferior a 10 anos, e no terceiro caso, 58,18% trabalham nesta escola há mais de 10 anos.

Quanto à situação profissional, nos três casos, a percentagem maior corresponde a professores pertencentes ao Quadro de escola, respetivamente: 42,7%, 67,35% e 74,55%.

Os dados apresentados até aqui, relativamente à caracterização do professor, mostram que, dos três casos, os professores da Escola do Pinhal pertencem a uma classe etária mais elevada, possuindo mais experiência no ensino e na escola onde lecionam. Segundo os dados apresentados, dos três casos estudados,

aquele onde parece haver mais estabilidade, a nível do corpo docente, é da Escola Secundária do Pinhal.

A segunda parte do questionário reportava-se à caracterização que os professores fazem das suas turmas, nomeadamente no que concerne à sua heterogeneidade e às práticas que desenvolvem bem como às reivindicações de outros profissionais sociais na escola e limitações que eles próprios sentem no seu dia-a-

dia. Dessa parte, que foi explorada aprofundadamente na investigação conducente à tese de doutoramento (Vieira, 2011), damos aqui conta, apenas, do ponto de vista dos professores sobre os PSTS na escola e os problemas que detetam na escola contemporânea.

Relativamente à questão “Considera que na escola é possível detetar problemas relacionados com a vida familiar dos alunos?”, nos três casos as respostas são “sim”, respetivamente: 100%; 97,96% e 100%. Situação idêntica se passa com a questão, “Se existem alunos nas suas turmas com problemas sociais e familiares”, o “sim” prevalece com 93,26%; 87,76% e 92,73%. Os problemas familiares mais apontados nos três casos são os mesmos e, pela mesma ordem: famílias desestruturadas e carências económicas.

Quando perguntámos, se revela preocupações na sua prática diária em ajudar nos problemas sociais dos alunos, a maioria respondeu que sim: 93,26%; 83,67% e 78,18%. As três percentagens são elevadas; a mais baixa corresponde à Escola Secundária do Pinhal. Dos três casos, este é o único onde existe um GAAF, considerado com sucesso a funcionar, pelo que talvez os professores não sintam tanto a preocupação de ajudar a resolver os problemas sociais dos seus alunos, pois sabem que encaminhando para o GAAF, este encarregar-se-á de o fazer. Digamos que a preocupação destes professores não é tanto ajudar a resolver os problemas sociais, mas detetá-los e encaminhá-los para que possam ser resolvidos.

Por outro lado, grande parte dos professores, nas três situações apresentadas, diz não ter tempo, nem preparação, para ajudar os alunos quando deteta algum problema. Assim, o assinalam 13,48%; 20,24% e 23,24%, respetivamente, quando afirmam não ter tempo nem qualquer tipo de preparação para ajudar os alunos, quando existe algum problema. Em síntese, uma razoável percentagem dos professores assume não ter preparação teórica ou prática para resolver os problemas sociais na escola, indiciando a ideia do desejo da legitimação do trabalho de outros profissio-

nais na escola que não apenas professores. Contudo, não deixa de ser curioso que 8,99%; 6,12% e 7,27%, respetivamente, aceite ter preparação e tempo para ajudar o aluno. Mais relevante, ainda, do ponto de vista da concentração de respostas (neste caso de não respostas), é o facto de nos três casos, 94,38%, 77,56% e 76,36%, respetivamente, dos professores que tinham respondido não à questão “Na sua prática diária preocupa-se em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos” não terem apresentado qualquer justificação. Dizem que não se preocupam em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos mas não dizem por que razão.

Quando se pergunta se existe absentismo por parte dos alunos na sua escola, a resposta mais preponderante é “não” – 66,29%, 67,35% e 47,27% – o que não deixa de ser curioso, pois nos projetos educativos destas três escolas, um dos problemas detetados e que se pretende colmatar é, precisamente “combater o absentismo escolar dos alunos”.

Relativamente às dificuldades de relacionamento o caso mais significativo é a Escola Secundária do Pinhal, com 87,27%, seguido do Agrupamento de Escolas da Calçada, com 75,51% e, finalmente, o Agrupamento de Escolas da Praia, com 65,17%. Nos casos um e dois, o tipo de dificuldades de relacionamento mais mencionado é a agressividade (48,31% e 48,98%); já no caso três, o tipo de dificuldades de relacionamento mais mencionado é a falta de autoestima. Mais uma vez realçamos o facto de existir, desde há alguns anos, um GAAF nesta Escola o que pode ter tido algum contributo na redução da agressividade e violência na escola, e daí não aparecer como principal dificuldade de relacionamento dos seus alunos.

Na questão, “o que faz quando se depara com um aluno dito «problemático»”, é interessante observar que nos casos um e dois, as estratégias utilizadas em maior número são: tentar ajudar o aluno (87,64% e 85,71%). A aposta é no aluno. O professor centraliza a questão nele e no aluno. Por outro lado, no caso três, a estratégia mais utilizada é: falar com o diretor de turma. Parece existir uma política de encaminhamento para o diretor de turma que, depois, se achar necessário, encaminhará, por sua vez, para uma ajuda especializada, por exemplo, para o GAAF. Aqui a estratégia já é de descentralização e de trabalho em conjunto ou em rede.

Quando se pede a opinião dos docentes relativamente às capacidades e recursos da escola na resolução dos problemas sociais dos alunos, a maioria, nos três casos, afirma que a escola não tem condições para resolver os problemas sociais dos seus alunos, respetivamente 87,64%;

81,63% e 65,45%. Apenas as percentagens que vão desde 12,36% a 23,64% dos docentes inquiridos, segundo as escolas, afirmam que estas têm condições para solucionar os vários problemas sociais existentes.

Existe uma razoável diferença percentual entre as respostas do primeiro caso, relativa ao Agrupamento de Escolas da Praia, que já vai no TEIP2 (iniciado no ano letivo passado) e do caso três, a Escola Secundária do Pinhal, onde existe um GAAF, como já foi dito anteriormente, já há alguns anos. Será interessante problematizar e tentar compreender o porquê desta diferença nas respostas. Será que o projeto GAAF é mais eficiente, mais individualizado, mais personalizado, permitindo deste modo chegar a cada aluno e à sua família mais facilmente... e menos geral/generalizado que o projeto TEIP que, tendo muitas valências, acaba por não ir tão fundo em todas elas?

Apesar desta pergunta ter fortes semelhanças com a análise duma questão anterior: “Na sua prática diária preocupa-se em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos? E “Que estratégias usa?”, já trabalhada, na pergunta “Na sua opinião, a escola como instituição, nas condições atuais, tem capacidade e meios para resolver problemas sociais dos seus alunos?” põe-se a tónica no reconhecimento das capacidades e recursos da escola e não do próprio professor.

Os resultados permitem inferir que alguns professores acreditam em si próprios como potenciais mediadores e promotores da resolução de problemas sociais, o que já não acontece quando pensam na escola como instituição. Algumas justificações sobre a não capacidade da escola para resolver os problemas sociais dos alunos são: “*falta de técnicos especializados em número e disponibilidade de tempo, de trabalho, junto do meio escolar*” (professor do Agrupamento de Escolas da Calçada), “*a escola necessita de mais psicólogos [...]. São necessários mais professores de Educação Especial*” (professor do Agrupamento de Escolas da Praia) para justificar o “sim”: “*no caso concreto desta escola através do GAAF que possui uma equipa multidisciplinar*” (professor da Escola Secundária do Pinhal).

Não deixa de ser curioso que na pergunta seguinte, “Sente-se capaz de ajudar os alunos a resolver os problemas sociais com que se deparam”, uma percentagem bastante significativa, nos três casos, tenha dito que sim, respetivamente 59,55%; 48,98% e 45,45%. Salienta-se que a percentagem dos que disseram não, também é bastante relevante.

Apesar destes dados parecerem contrariar alguns anteriores, uma análise mais fina ajuda a explicar a aparente dissonância: os docentes acreditam na sua profissionalidade multifacetada, mas parecem re-

meter o fracasso relativamente à intervenção social para o sistema, as instituições e para as redes de comunicação. Fazendo uma análise comparativa, a percentagem mais baixa dos docentes que respondem “sim”, continua a ser a Escola Secundária do Pinhal. Mais uma vez se observa que os professores desta Escola parecem sentir-se um pouco apoiados no GAAF, pondo em prática a divisão de funções na escola como uma realidade e um dado adquirido, cingindo a sua intervenção mais à sala de aula e a questões mais pedagógicas, e passando a resolução dos problemas sociais dos alunos para técnicos especializados. Por outro lado, as respostas dos professores dos outros dois territórios educativos, levam-nos a crer que, por força das circunstâncias, são forçados a exercer uma faceta de professores multifacetados, possivelmente porque os projetos de mediação que existem nas suas escolas ainda não tiveram tempo de dar frutos.

Quando se pergunta “Se considera que o GAAF/TEIP pode ser benéfico para o sucesso do percurso académico dos alunos”, a resposta “sim” é unânime nos três casos, 87,64%, 87,76% e 87,27%, respetivamente. Escolhemos algumas respostas mais representativas em cada caso: “Identificados os problemas dos alunos pode proporcionar aos alunos outras alternativas facilitadoras de sucesso” (professor do Agrupamento de Escolas da Praia), “na ajuda da resolução dos problemas dos alunos: na sua intervenção junto dos pais e/ou outros técnicos” (professor do Agrupamento de Escolas da Calçada), “por vezes os alunos não entendem os seus comportamentos negativos e com este projeto [GAAF] estes têm conseguido colmatar estes problemas” (professor da Escola Secundária do Pinhal).

O conjunto destas respostas leva-nos a crer que alguns professores reconhecem a importância da existência destes projetos nas suas escolas e olham para eles como uma mais-valia na resolução de problemas sociais, assim como na mediação entre a escola e a família. Podemos inferir das respostas dadas que os docentes aceitam e reconhecem a necessidade da existência de outros técnicos especializados, na escola. É que, na verdade, quanto ao desejo, ou não, da existência de profissionais especializados na escola para resolver os problemas dos alunos, podemos constatar que a totalidade dos professores inquiridos gostaria que a escola tivesse mais pessoal profissionalizado para resolução dos problemas sociais dos alunos. Quanto aos técnicos que os docentes gostariam que existissem na escola, emergem o psicólogo, o assistente social, o educador sociocultural e o animador sociocultural. São ainda sugeridos terapeutas da fala e técnicos de saúde. Os

questionários mostram, por outro lado, que os professores sabem pouco sobre o outro lado do aluno, a família, a habitabilidade, etc., ainda que essa caracterização faça parte do dossiê do diretor de turma.

A ideia que nos fica, depois de termos feito a análise dos resultados deste questionário, aplicado a docentes dos três contextos estudados, é a de que estes se sentem incapazes de resolver determinados problemas dos seus alunos, reconhecendo a importância de se abrir espaço nas escolas para profissionais especializados com preparação para lidar com as questões sociais que, cada vez mais, fazem parte do quotidiano escolar dos nossos dias. Estas dimensões não podem ser ignoradas nem podem passar ao lado da escola, pois estão intrinsecamente ligadas a todos aqueles que quotidianamente partilham o mesmo espaço, e o mesmo tempo. Contudo, não deixa de ser interessante, também, que alguns docentes defendam um perfil amplo e multifacetado do professor capaz de dar conta, também, da dimensão social dos alunos.

2.3. Dos projetos educativos

A partir da observação direta e participante que fizemos nos 3 contextos, podemos dizer que, no plano discursivo, os PSTS são considerados como parceiros dos professores, mas a verdade é que o trabalho conjunto é escasso. Tal como acontece nos ZEP, estudados por Zanten (1990), também nestes três territórios educativos, como pudemos observar, não há proximidade de trabalho, quer em termos de planificação, quer em termos da implementação dos projetos. Os dois tipos de profissionais parecem habitar dois mundos perfeitamente tornados estanques, não fora o que de comum há nos dois: os alunos que interagem tanto com uns como com outros.

Para os professores, os PSTS são especialistas de desquite, de compensação e de diálogo, interação e tratamento de famílias problemáticas. Nos questionários aplicados aos três contextos, é manifesta a opinião da importância dos PSTS na escola. Nas entrevistas, para além dos professores que reforçam esta importância, há outros que criticam a falta de trabalho em rede entre professores, responsabilidade que atribuem ao modo de implementação do GAAF, como se eles não fossem parte da operacionalização dos projetos. Alguns chegam a dizer que são precisos desde que não interfiram no trabalho dos professores, o que implicaria uma divisão de tarefas que não ficaria como responsabilidade de ninguém.

Ao nível da observação direta e participante nos três territórios educativos, aí a *décalage* é bem notória, quer

no desenvolvimento curricular das áreas disciplinares, quer nos recursos, quer no trabalho específico dos gabinetes de trabalho social: professores e PSTS vivem mundos diferentes dentro da escola embora em volta da mesma “clientela”: os alunos.

O discurso dos professores sobre os PSTS é vago, tal como sucede com outras experiências similares de Pedagogia Social em França (Zanten, 1990). A maioria dos professores limita-se a discursos preocupados em delimitar os domínios de cada um. Por seu lado, os PSTS assumem-se como potenciais e efetivos mediadores socioculturais e sociopedagógicos com competências e funções que ultrapassam largamente o que lhes é reconhecido pelos docentes. Põem a tónica, essencialmente, na sua proximidade com as famílias, as comunidades e o meio de onde provêm os alunos, assumindo este conhecimento como vital para o sucesso educativo numa escola de massas. Por outro lado, os PSTS assumem que, só passado muito tempo, os professores têm discursos explicativos para a sua presença e função nas escolas, mas que não deixam de ser estereotipados.

Muitos PSTS representam os professores como incapazes de alterar o clima de aula e a relação interpessoal e intercultural que gera tensões, problemas sociais e indisciplina na escola. Sentem que são vistos como “os apaga fogos”, capazes de resolver os problemas dos alunos como se eles fossem uma essência coisificada em cada comportamento diário. Em boa verdade, só um trabalho conjunto, não só de sinalização, por parte do professor, e de resolução por parte dos PSTS, que ponha a tónica, por um lado, no problema como resultado de uma interação social particular e, por outro, na mediação preventiva e não apenas de conflitos (Vieira e Vieira, 2011) pode vir a transformar este trabalho de apêndice num trabalho integrado onde a escola reúna, num mesmo patamar, os profissionais da educação e do trabalho social e onde a educação seja vista sempre como educação social, independentemente de ser na sala de aulas, no recreio ou em casa, e dinamizada por professores e outros técnicos do trabalho e educação social.

Nos três territórios escolares, o abandono e o insucesso escolares são associados à delinquência, droga, tensões sócio raciais e à não valorização da escola por parte de culturas específicas, como é o caso particular da dos ciganos e da dos imigrantes.

Apesar de tudo, parece que, tanto no GAAF como no TEIP, a visão da diversidade cultural como potencial pedagógico parece estar ausente. O que é mais enfatizado é a dimensão do problema social dos alunos ou

das famílias, o que nos permite falar destes territórios como delimitações de problemas sociais individuais, onde têm vindo a ganhar espaço os PSTS nos gabinetes de apoio, vistos como se de hospitais sociais se tratasse (Vieira e Vieira, 2011).

Há aqui semelhanças estruturais, no estudo destes três casos, com o realizado por Henriot-Van Zanten (1990: 178) em França: os três territórios aqui estudados encontram-se em três etapas distintas no que se refere ao percurso de aceitação/integração de PSTS na escola: na Calçada os PSTS ainda não têm lugar; na Praia os PSTS começam a ser aceites; no Pinhal os PSTS estão absolutamente integrados na comunidade escolar.

2.4. Do Trabalho Social e da Mediação na(s) Escola(s)

Mesmo antes da integração de PSTS nestes territórios escolares, os professores foram procurando ser, eles próprios, os mediadores sociopedagógicos, colmatando, da forma que podiam, os problemas sociais dos alunos que iam percebendo não serem apenas de ordem meramente pedagógica (Bonafé-Schimtt, 2000; Capul, 2003).

A localização da sede de dois dos Agrupamentos aqui em análise, ambos situados junto de bairros sociais considerados problemáticos, parece justificar a importância das estratégias adotadas nos respetivos projetos pedagógicos e a necessidade de consolidação da intervenção a nível social que os responsáveis por este trabalho em ambas as escolas defendem. Ambos os projetos apostam no trabalho social feito a partir de uma interação entre os elementos do contexto escolar e os PSTS, em estreita comunicação com as instituições da comunidade.

As avaliações realizadas pelos responsáveis destes projetos permitem apurar o sucesso e insucesso na resolução de algumas situações, idealizando a entrada de PSTS na escola.

Nos três territórios escolares, ao nível do discurso, parece não haver dúvidas quanto ao reconhecimento dos PSTS como mediadores sociopedagógicos. Considerando que estas experiências são ainda relativamente recentes em Portugal (embora, saibamos que o número de GAAF ascende, já, a uma centena, no país, e os TEIP também) e que, visto o Trabalho Social Escolar não apresentar ainda um espaço profissional formal e delimitado no contexto escolar, podemos dizer que, provavelmente, estamos a assistir à emergência e reconhecimento de novos profissionais, inscritos numa matriz da Pedagogia Social (Caride, 2005), para atuarem dentro do contexto escolar, a partir de uma lógica indutiva, não imposta de cima para baixo pelos ministérios, diplomas legais, etc., mas, antes, a partir do reconhecimento da eficácia que no terreno os PSTS produzem.

Estamos perante projetos que dotam as escolas de maior autonomia (TEIP) e que apenas são possíveis perante uma autonomia financeira suficientemente instituída (GAAF). Em termos de produtos finais, há mais semelhanças que diferenças entre estes três projetos: aponta-se para uma maior abertura da escola à comunidade e, por outro lado, para a entrada de novos agentes educativos na escola, os PSTS.

Em termos empíricos, estamos perante três casos, três Territórios Educativos onde ocorre, explicitamente, mediação sociopedagógica. Mas, por detrás de uma ideologia de diferenciação pedagógica e de aprendizagem cooperativa, presente nos projetos do TEIP, do GAAF e da OC, nenhum destes três territórios, consegue fugir à patologização da diferença (Vieira e Vieira, 2011), ou seja, à visão da diferença como deficiência. Isto observa-se, logo à partida, no próprio desenho dos projetos, evidenciando-se, contudo, mais na operacionalização dos mesmos, bem como nos discursos que os vários agentes sociais produzem, a propósito das entrevistas realizadas.

3. Notas conclusivas

À pergunta “Como veem os professores do ensino básico e secundário a entrada de PSTS nos quadros das escolas?”, no âmbito de três territórios educativos, quer os questionários apresentados, quer as entrevistas realizadas mostram, claramente, que os professores, embora se assumam como mediadores de aprendizagem e de conhecimento, e mesmo de mediação sociopedagógica, veem com bons olhos a integração de PSTS nos Territórios Educativos, a trabalharem, conjuntamente, no desenvolvimento de cada projeto educativo, uma vez que sentem não ter competência para resolver as tensões sociais e problemas relacionados com a vida familiar dos alunos. Algumas respostas às perguntas abertas dos questionários (escasas, porque raramente são respondidas), a observação participante nos 3 contextos escolares estudados e os depoimentos colhidos em entrevistas aprofundadas permitem pensar que os docentes naturalizam muitas dimensões sociais, essencializando, nos alunos, aquilo que é resultado das suas condições sociais, apropriadas de forma estigmatizada, e verbalizadas através das essências aluno-problema, família-problema, bairro-problema, território-problema e outras patologizações da diferença (Barbieri, 2003; Canário, Alves e Rolo, 2001; Chaveau, 1989; Correia e Caramelo, 1994; Demazière, 2010; Vieira e Vieira, 2011; Zanten, 1990). Tivemos oportunidade de trabalhar próximo de assistentes sociais, animadores culturais e sociopedagógicos, educadores sociais e outros, nos três territórios educativos analisados. Pudemos constatar, também, que se os PSTS são bem-vindos por parte dos professores, e se eles já estão nestas escolas onde há gabinetes de mediação sociopedagógica, a verdade é que não há consenso sobre o que eles aí fazem e podem fazer a par e diferentemente dos psicólogos que têm mais rasto histórico no trabalho escolar. Parece haver, pois, um espaço para a mediação sociocultural em contexto escolar, em Portugal, mas parece, também, que há um longo caminho a percorrer quer na afirmação desses profissionais quer na delimitação dos seus perfis de atuação a par da pedagogia escolar.

Esta investigação mostrou-nos, também, que há uma boa parte de professores que assume a possibilidade, enquanto profissionais atualizados, de desenvolver todas estas tarefas de relação com os alunos, as fa-

mílias e a comunidade, sem recurso a outros profissionais internos. Estes, quando esgotados os seus potenciais, preferem apostar em projetos educativos que, construindo redes com outras instituições sociais possam, sempre que necessário, resolver o que os professores não forem capazes de fazer sozinhos.

A investigação mostrou, também, a importância de o(s) professor(es) fazer(em) parte das equipas de mediação, para diminuir a distância entre o professor/educador e o técnico de trabalho social/mediador e para não permitir o nascimento de mais ilhas isoladas nos territórios educativos.

Estamos perante três espaços organizacionais de mediação sociopedagógica, em três territórios educativos específicos, com recurso a novos profissionais na educação escolar, os PSTS, praticantes de uma pedagogia mais ampla, a social, e que, independentemente do tipo de mediação que fazem, mais preventiva ou mais de resolução de conflitos, são uma mais-valia para a escola, para as comunidades onde se inserem e para uma sociedade que se deseja mais inclusiva.

Notas

- ¹ Usamos o conceito de universo de estudo e não de amostra confundindo com Isabel Guerra (2006: 40) que diz que “não tem muito sentido falar de amostragem, pois não se procura uma representatividade estatística” e porque pretendemos, essencialmente, produzir teoria, rompendo com as metodologias hipotético-dedutivas.
-
-

Bibliografia

- Almeida, Vítor. (2010). *O mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedago.
- Amado, João. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baptista, Isabel. (2012). Pedagogia social: um campo plural de investigação e intervenção. *Cadernos de Pedagogia Social*, pp. 5-6.
- Baptista, Isabel. (2008). Pedagogia social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação. *Cadernos de Pedagogia Social*, pp. 7-30.
- Barbieri, Helena. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.
- Bell, Judith. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, João, Amado, João. (2006). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonafé-Schimtt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Paris: éditions ESF.
- Bourdieu, Pierre. (2005). *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, Rui, Alves, Natália, Rolo, Clara. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- Capul, Maurice, Lemay, Michel. (2003). *Da educação à intervenção social, Vol. I e II*. Porto: Porto Editora.
- Caria, Telmo (Org.). (2003). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Caride, José António. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carmo, Hermano, Ferreira, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, Adalberto Dias, Baptista, Isabel. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Chaveau, Gérard. (1989). *L'échec scolaire au quotidien*. In Chaveau, Gérard, Duro-Courdesses, Lucile (Orgs.), *École et quartiers* (pp. 39-55). Paris: Editions L'Harmattan.
- Correia, José Alberto, Caramelo, João. (1994). Da mediação local ao local da mediação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.
- Cosme, Ariana, Trindade Rui. (2007). *A Escola a tempo inteiro: escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- Demazière, Didier. (2010). *A mediação social, um trabalho de terreno*. In Correia, José Alberto, Silva, Ana Maria Costa, Mediação: (d)os contextos e (d)os actores (pp. 103-118). Porto: Edições Afrontamento/CIEE.
- Gamboa, Sílvia Sánchez. (2007). *Quantidade-Qualidade. Para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica*. In Filho, José, Gamboa, Sílvia, Pesquisa educacional: quantidade-qualidade (pp. 84-108). São Paulo: Cortez Editora.
- Guerra, Isabel. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia.
- Henriot-van Zanten, Agnès. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Silva, Pedro, et al. (2010). *Mediações sociopedagógicas na escola: conceitos e contextos*. In Peres, Américo Nunes, Vieira, Ricardo (Orgs.), *Educação, justiça e solidariedade na construção da Paz* (pp. 75-99). Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL.
- Spradley, James. (1979). *The ethnographic interview*. N.N.Y.: Prentice Hall.
- Vieira, Ana. (2011). *Educação e mediação sociocultural: a emergência de novos papéis sociais na escola*. Tese de doutoramento, Vila Real: UTAD.
- Vieira, Ana. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, Ana, Vieira Ricardo. (2011). *Territórios educativos e mecanismos de lidar com a diferença na escola*. In Actas do II Encontro de Sociologia da FLUP – Educação, Territórios e Desigualdades (pp. 317-335). Porto: FLUP.
- Vieira, Ricardo. (2003). *Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos*. In Caria, Telmo (Org.), *Metodologias etnográficas em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 77-96.
- Woods, Peter. (1990). *L'Éthnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

